



La universidad de la ignorancia. Capitalismo académico y mercantilización de la educación superior se ocupa de estudiar la producción, consumo y adoración de un tipo específico de mercancía, «la educación», que se vende en diversos empaques y envolturas, como se ofrece cualquier mercancía de uso corriente –salchichas, papas fritas, automóviles, detergentes...

Mediante un análisis profundo que privilegia la crítica de la economía política, así como la consulta de textos de múltiples procedencia y género –sitios web, periódicos, ensayos, entrevistas–, Renán Vega Cantor arroja nuevas luces no solo sobre las causas, sino también sobre las consecuencias que supone la transformación de la universidad pública en una entidad mercantil, es decir, en una universidad de la ignorancia.



US\$24.95
www.oceansur.com
www.oceanbooks.com.au

LA UNIVERSIDAD DE LA IGNORANCIA

CAPITALISMO ACADÉMICO Y MERCANTILIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR



RENÁN VEGA CANTOR

LA UNIVERSIDAD DE LA IGNORANCIA

Capitalismo académico y mercantilización de la educación superior

RENÁN VEGA CANTOR. Historiador. Profesor titular de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, Colombia. Doctor de la Universidad de París VIII. Diplomado de la Universidad de París I, en Historia de América Latina. Autor y compilador de los libros *Marx y el siglo XXI* (2 volúmenes), Editorial Pensamiento Crítico, Bogotá, 1998-1999; *El caos planetario*, Ediciones Herramienta, 1999; *Gente muy rebelde* (4 volúmenes), Editorial Pensamiento Crítico, Bogotá, 2002; *Neoliberalismo: mito y realidad*. Entre sus últimos trabajos podemos mencionar: *Colombia y el imperialismo contemporáneo. Un eslabón geoestratégico de los Estados Unidos* (2013). La República Bolivariana de Venezuela le entregó en 2008 el Premio Libertador por su obra *Un mundo incierto, un mundo para aprender y enseñar*. Dirige la revista *CEPA* (Centro Estratégico de Pensamiento Alternativo). Es integrante del Consejo Asesor de la revista *Herramienta*, en la que ha publicado varios de sus trabajos. *La universidad de la ignorancia. Capitalismo académico y mercantilización de la educación superior* fue escrito durante el año sabático concedido por la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá).

LA UNIVERSIDAD DE LA IGNORANCIA

Capitalismo académico y mercantilización de la educación superior

Renán Vega Cantor



una editorial latinoamericana

Derechos © 2015 Renán Vega Cantor
Derechos © 2015 Ocean Press y Ocean Sur

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, conservada en un sistema reproductor o transmitirse en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia, grabación o cualquier otro, sin previa autorización del editor.

ISBN: 978-1-925019-97-1

Primera edición 2015
Impreso en Colombia por Quad/Graphics

PUBLICADO POR OCEAN SUR
OCEAN SUR ES UN PROYECTO DE OCEAN PRESS

EE.UU.: E-mail: info@oceansur.com
Cuba: E-mail: lahabana@oceansur.com
El Salvador: E-mail: elsalvador@oceansur.com
Venezuela: E-mail: venezuela@oceansur.com

DISTRIBUIDORES DE OCEAN SUR

Argentina: Distal Libros • Tel: (54-11) 5235-1555 • E-mail: info@distalnet.com
Australia: Ocean Press • E-mail: info@oceanbooks.com.au
Bolivia: Ocean Sur Bolivia • E-mail: bolivia@oceansur.com
Canadá: Publisher Group Canada • Tel: 1-800-663-5714 • E-mail: customerservice@raincoast.com
Chile: Ocean Sur Chile • Tel.: (56-2) 23002016 • E-mail: contacto@oceansur.cl • <http://www.oceansur.cl>
Colombia: Ediciones Izquierda Viva • Tel/Fax: 2855586 • E-mail: edicionesizquierdavivacol@gmail.com
Cuba: Ocean Sur • E-mail: lahabana@oceansur.com
EE.UU.: CBSD • Tel: 1-800-283-3572 • www.cbsd.com
El Salvador y Guatemala: Editorial Morazán • E-mail: editorialmorazan@hotmail.com • Tel: 2235-7897
España: Traficantes de Sueños • E-mail: distribuidora@traficantes.net
Gran Bretaña y Europa: Turnaround Publisher Services • E-mail: orders@turnaround-uk.com
México: Ocean Sur • Tel: 52 (55) 5421 4165 • E-mail: mexico@oceansur.com
Paraguay: Editorial Arandura • E-mail: empresachaco@hotmail.com
Puerto Rico: Libros El Navegante • Tel: 7873427468 • E-mail: libnavegante@yahoo.com
Venezuela: Ocean Sur Venezuela • E-mail: venezuela@oceansur.com



www.oceansur.com
www.oceanbooks.com.au
www.facebook.com/OceanSur

Índice

Introducción	1
1. La mercantilización de la educación y del conocimiento	17
¿Por qué es importante estudiar la mercancía?	18
La educación universitaria: de bien común a mercancía	30
La educación universitaria y el conocimiento: fuerzas productivas-destructivas	35
La privatización del conocimiento	44
2. Reestructuración capitalista y división internacional del trabajo educativo	51
Reestructuración capitalista	52
Nueva división internacional del trabajo	61
La división internacional del trabajo en la educación superior	70
La educación de maquila	72
La universidad empresarial y de élite	76
3. Sociedad del conocimiento: el pretexto para justificar la mercantilización educativa	83
Sociedad de la información (sociedad informatizada)	84
Sociedad del conocimiento	89
La confusión entre conocimiento e información	97
Repercusiones en la educación superior	103
Capitalismo cognitivo	112
Capitalismo y trabajadores cognitivos	112
La universidad y el capitalismo cognitivo	117
Críticas a la teoría del capitalismo cognitivo	122
4. La universidad empresarial y mercantil	127
La emergencia de la universidad empresarial	128
Financiación	133
Capitalismo académico	136
La pedagogía de la deuda	147
La nueva lengua mercantil de la universidad	150
Subvaloración de los contenidos	151
Las NTCl: medio fundamental para la transmisión del conocimiento	157
La pedagogía tecnocrática como solución	162
Una universidad (neo)conservadora y represiva	167
Anexo: Universidad de la represión, Clase 2012	172
5. El lenguaje mercantil se impone en la educación universitaria	182
El lenguaje convencional de la economía neoclásica	183
Lenguaje empresarial que se traslada a la educación	190
Eficiencia	191
Eficacia	192
Productividad	194
Calidad	197
Excelencia	205
Lenguaje pretendidamente específico de la educación	208
El lenguaje positivo	217
6. La evaluación: instrumento central para mercantilizar la educación	227
Antecedentes de la evaluación educativa	228
Craneometría	229
Implicaciones en la educación	233
El carácter hereditario y congénito de la criminalidad	236
Coeficiente intelectual	239

El sofisma de la cultura de la evaluación	251		
Instituciones	254		
Profesores	255		
Estudiantes	259		
Directivos académicos	262		
Investigación y producción intelectual escrita	263		
Docencia	268		
Los rasgos de la evaluación neoliberal	271		
Evaluación a partir del modelo estadounidense	271		
Evaluación como verificación externa y privada	273		
Evaluación como mercantilización (negocio)	274		
Evaluación como mecanismo de despojo y transferencia de recursos	275		
Anexo: Otra forma de evaluación	277		
7. Las múltiples máscaras de la mercantilización educativa	284		
La máscara de la reforma y la modernización	285		
La máscara privatizadora	297		
El significado de la privatización	306		
La máscara investigativa	310		
La máscara tecnológica	318		
Por otra reforma de la universidad	341		
Una universidad al servicio de la nación	342		
Una universidad que incorpore diversos saberes y cosmovisiones	344		
Una universidad que supere el fatalismo tecnológico	345		
Una universidad que rebase el colonialismo	346		
Una universidad pública, del común y gratuita	349		
Una universidad democrática	350		
Una universidad popular	352		
Una universidad no mercantil	354		
Una universidad digna	355		
		Anexos	
		1. Un vistazo a la academia: carta de renuncia de un estudiante	357
		2. Una forma de imperialismo. Entrevista con Langdon Winner	365
		3. Son los maestros los que deben decidir sobre las nuevas tecnologías. Entrevista con Larry Cuban	368
		8. Flexibilización laboral y proletarización docente en la universidad	372
		Una gran transformación en el mundo del trabajo	373
		Precarización laboral	375
		Feminización del trabajo	376
		Informalidad laboral	378
		Las fábricas de la muerte	379
		Explotación intensiva a escala global	381
		El sufrimiento en el trabajo	383
		Nueva morfología del trabajo	387
		Los profesores como nuevos proletarios	389
		Precisiones conceptuales	389
		Proletarización de los trabajadores intelectuales	400
		La proletarización de los profesores de las universidades	402
		La búsqueda del profesor flexible	402
		Segmentación y diferenciación del profesorado	405
		Consultores	409
		El profesor por horas	414
		Las pasantías	418
		Los grupos de investigación	419
		La tecnología como instrumento para proletarizar a los profesores	423
		Posibles formas de resistencia de los nuevos proletarios de la universidad	431

9. Contra la mercantilización de la universidad:	
la rebelión de quienes no quieren ser clientes	442
De estudiantes a clientes	443
UNAM, México, 1999-2000: la rebelión de los evaluados	448
Desarrollo de la huelga	453
Alcance y sentido de la huelga	456
Chile: la rebelión de los clientes (2011)	458
Un mediocre y costoso sistema educativo	461
Las luchas de los estudiantes	465
Razones y causas de las movilizaciones de 2011	466
Logros del movimiento	469
Puerto Rico: huelgas en el patio colonial de los Estados Unidos (2010-2011)	472
Causas y razones de la huelga	473
Desarrollo de las huelgas	475
Logros y alcances del movimiento	479
Colombia: freno temporal al neoliberalismo en la universidad (2011)	482
Contrarreforma neoliberal en la educación superior	483
La respuesta de los estudiantes	487
Canadá: «la primavera de arce» o cuando los estudiantes tumban un gobierno (2012)	494
El origen de la protesta	494
Desarrollo de la huelga	497
A manera de conclusión	500
Notas	503
Bibliografía	521

Hoy se intenta difundir la sabiduría en todas partes. ¿Quién sabe si dentro de algunos siglos no existirán universidades cuyo fin sea el restablecimiento de la antigua ignorancia?

GEORG CRISTOPH LICHTENBERG (1742-1799): «Aforismos», en *Humor negro. Antología de textos*, Editorial Losada, Buenos Aires, 2010, p. 48. El énfasis es mío.

La «Universitas calamitas» se encuentra en medio de los conflictos sociales que protagonizan por todos lados infinidad de jóvenes y universitarios. Hoy se libra una serie de batallas para evitar que se concrete la privatización del conocimiento y su precarización; se trata de evitar esa incompetente educación por competencias; se pelea por mantener a la ciencia del lado de la sociedad, como ciencia pública que escapa de la ambición, el lucro y el beneficio propio; se resiste para evitar que la cultura sea engullida por el show business de la «pantalla chica» que alienta las modas más frívolas de una horda de ignorantes ilustrados que ejercen el arte de la simulación.

EDUARDO IBARRA COLADO: «*Universitas Calamitas: "Por mis competencias hablará el mercado"*», *Firgoa*, Universidad de Santiago de Compostela, 19 de septiembre de 2011, disponible en: <http://firgoa.usc.es/drupal/node/50105>.

A la memoria de Oscar Arcos (1991-2012), Daniel Garzón (1989-2012) y Lizaida Ruiz (1987-2012), mis alumnos en el programa de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, y cuya existencia fue segada de una manera trágica y absurda el 24 de marzo de 2012. ¡Sangre joven que riega de dolor la tierra colombiana!

Introducción

El conocimiento en su versión actual de «mercancía ficticia» constituye un elemento clave para entender las nuevas fuentes de acumulación del capitalismo. Es en este terreno donde la universidad está desempeñando un rol específico como institución facilitadora de estos procesos de mercantilización y valorización del conocimiento. Y lo está a través de múltiples y diversas vías: la venta de patentes, la transferencia de resultados de investigaciones a empresas privadas, la comercialización de tecnologías, la creación y empresas de base tecnológica, la creciente integración en parques tecnológicos, etc.

JOSEBA FERNÁNDEZ *et al.*: «De la nueva miseria en el medio universitario», *De la nueva miseria. La universidad en crisis y la nueva rebelión estudiantil*, Ediciones Akal, Madrid, 2013, p. 31.

Cuando finalizaba la Segunda Guerra Mundial, el pensador húngaro Karl Polanyi publicó *La gran transformación*, una obra en la que estudia el proceso de imposición de la lógica mercantil propia del capitalismo en diversos lugares del mundo, donde señala sus contradicciones e indica que las grandes catástrofes de la primera mitad del siglo XX (las dos guerras mundiales y la gran depresión de la década de 1930) mostraron los límites reales de la utopía reaccionaria de implantar un mercado autorregulado. En términos de doctrina económica, el liberalismo era la ideología que justificaba la expansión mercantil, a nombre del *homo economicus* y su individualismo acendrado, que hablaba de un mercado perfecto que se expandía y regulaba sin control alguno —salvo el de la sibilina «mano invisible»— para solucionar todos los problemas de la economía. En ese análisis sobresale la recuperación de la categoría de *mercancía*, que había sido notablemente desarrollada por Carlos Marx —aunque Polanyi no reconozca que su obra está influida por el

autor alemán— para entender el funcionamiento del capitalismo. En concreto, Polanyi acuña la noción de «mercancías ficticias» con referencia a que el capitalismo convierte en mercancías cosas que jamás habían sido producidas para su venta, como el trabajo (mejor sería decir la fuerza de trabajo), el dinero y la tierra. Esta noción de «mercancía ficticia» es muy discutible, puesto que todas las mercancías serían ficticias, porque tienen un origen social, aunque la visión fetichista las haga ver —como sucede especialmente con el dinero— como si fueran un producto natural y eterno que siempre ha acompañado la existencia humana. Al margen de esta crítica, Polanyi quería mostrar cómo la conversión de la tierra, el dinero y el trabajo en mercancías destruye aquellas formas sociales y culturales que se rigen por una lógica no mercantil. Dicho en sus propias palabras:

La catástrofe que sufre la comunidad indígena es una consecuencia directa del desmembramiento rápido y violento de sus instituciones fundamentales [...]. Dichas instituciones se ven dislocadas por la imposición de la economía de mercado a una comunidad organizada de forma completamente distinta: el trabajo y la tierra se convierten en mercancías, [...] lo que es una forma abreviada para expresar la aniquilación de todas y cada una de las instituciones culturales de una sociedad orgánica.¹

Polanyi señalaba que la ficción de ese mercado libre y regulado, que se intentó imponer desde el siglo XIX por parte del liberalismo económico, se liquidó con el resultado de la Segunda Guerra Mundial y era poco probable que en el futuro se fuera a repetir algo parecido, porque consideraba que «la idea de un mercado que se regula a sí mismo era una idea puramente utópica» y por ello «una institución como esta no podía existir de forma duradera sin aniquilar la sustancia humana y la naturaleza de la sociedad, sin destruir al hombre y sin transformar su ecosistema en un desierto». En consecuencia, Polanyi sostenía que «de las ruinas del viejo mundo se puede contemplar la emergencia de las piedras angulares del nuevo: la colaboración económica entre los Estados y la libertad de organizar a voluntad la vida nacional».²

Los acontecimientos de los siguientes cuarenta años parecieron darle la razón al pensador húngaro, porque se implantó un modelo de capitalismo regulado, con un fuerte intervencionismo estatal y con la consolidación de una «economía pública» en la que no primaba la razón mercantil. Aunque

ese proceso fuera diferente en los diversos contextos, porque solamente en una parte de Europa se generó el Estado de Bienestar en el sentido estricto de la palabra, en otros lugares se intentó replicar ese modelo de Estado intervencionista y de crear instituciones públicas que disciplinaran a las «incontrolables» fuerzas del mercado.

Sin embargo, los hechos posteriores a la crisis de 1973 con la emergencia de un liberalismo más radical que el manchesteriano produjeron una segunda gran transformación que Polanyi nunca imaginó y que, dada la magnitud alcanzada, supera con creces lo acontecido entre 1830 y 1945. En efecto, el neoliberalismo como la lógica dominante del capitalismo realmente existente se caracteriza por la mercantilización de todo lo que existe. Vivimos y soportamos otra gran transformación que ha impuesto, a sangre y fuego, los postulados del (neo)liberalismo económico y su dogma de un mercado que supuestamente se autorregula y actúa de manera «racional» para maximizar las necesidades de los consumidores y satisfacer las demandas de los individuos. Esta doctrina es apologista de la mercancía, a la que considera como un producto natural y la *razón de ser* de la existencia humana.

No sorprende que, al mismo tiempo que se expandió por el mundo el capitalismo y junto con él el neoliberalismo, se haya generalizado la mercancía y el fetichismo que la acompaña. Lo que se encuentra a nuestro alrededor se convierte en mercancía, como si los objetos fueran poseídos por una fuerza diabólica y misteriosa que los convierte en valores de cambio que obliga a los seres humanos a comprarlos y consumirlos: a los bienes comunes de tipo natural (agua, biodiversidad, bosques, mares, playas, páramos, selvas...) se les transforma en mercancías que se compran y se venden, como se demuestra con el comercio de animales, plantas, genes y semillas; el cuerpo humano se convirtió en un artefacto mercantil cual si fuera un engranaje mecánico, al que se le quitan, reparan y remplazan «piezas» a cambio de dinero, en una nueva forma de esclavitud que le rinde culto a un modelo de ser humano que busca la «perfección absoluta»; el deporte es una de las máximas expresiones del reino de lo mercantil, puesto que —así es en el fútbol— se cotizan en millones de dólares las piernas masculinas, y sus imágenes son trofeos de éxito en los supermercados y en los centros comerciales; los bienes que antes eran públicos (salud, educación, recreación, cultura, infraestructura...) y eran ofrecidos por los Estados ahora representan grandes negocios que enriquecen

a los viejos y nuevos capitalistas, por ejemplo en los territorios de la antigua URSS; los artefactos tecnológicos, entre los que sobresalen los de la industria microelectrónica, ya no buscan satisfacer la sed de conocimiento desinteresado sino que solo se producen para generar fabulosas ganancias a las grandes multinacionales del sector informático... Tras ese lustroso mundo de las mercancías se esconde una pavorosa explotación de los trabajadores, porque sin ellos no habría producción mercantil, y esto representa algo así como el inframundo, oculto, sucio y miserable del que nunca se habla, porque solo se exhiben las «impolutas» mercancías en las vitrinas del bazar planetario, que dan la impresión de salir de la nada, de no tener historia ni ser producidas por seres humanos de carne y hueso. Como si los deslumbrantes aparatos microelectrónicos (celular, iPhone, BlackBerry, Smartphone, tabletas...) que cautivan en forma fetichista a los consumidores de todas las edades, clases, etnias, nacionalidades y géneros no hubieran sido producidos por trabajadores chinos que se envenenan, contaminan y suicidan en las fábricas de la muerte de ese país; o como si las materias primas no fueran extraídas por los trabajadores de las minas de coltán en el Congo, que son asesinados por los ejércitos armados de las multinacionales para asegurar que funcionen los celulares.

||

La expansión del capitalismo y del reino de la mercancía que lo acompaña no se detiene y por eso también han llegado a la educación en general y a la universidad en particular. Por esta razón, un análisis serio y riguroso de las transformaciones de la universidad no puede hacerse al margen de las modificaciones del capitalismo ni de la implantación de la lógica mercantil. Si no se hace así, difícilmente puede entenderse lo que sucede hoy en el mundo universitario, puesto que este no se comprende en sí mismo. Debe recordarse que la universidad está ligada en forma directa al capitalismo, bien como «aparato ideológico de Estado», bien como un dispositivo que garantiza la reproducción social del capital, bien como productor de fuerza de trabajo calificada para el mercado capitalista o como formadora de «cuadros» de las clases dominantes.

Este libro se ocupa de estudiar la producción, consumo y adoración de un tipo específico de mercancía: «la educación», que se vende en diversos empaques y envolturas, como se ofrece cualquier mercancía de uso corriente,

llámense salchichas, papas fritas, automóviles, detergentes... En efecto, la educación que se transforma en una mercancía se materializa en la venta de títulos universitarios, de cursos, de textos, de programas informáticos, de capacitación a distancia, de módulos... Es una mercancía singular, que se produce en esa «fábrica del conocimiento» que es la universidad, flexible y subordinada al mandato de los mercados y de los bancos, es decir, a diversas fracciones del capital.

El estudio de la transformación de la universidad pública en una entidad mercantil requiere de diversas tendencias del análisis social, y entre ellas hemos privilegiado la utilización de la *crítica de la economía política*, porque nos suministra las categorías indispensables para comprender las metamorfosis de la educación universitaria. En este libro se presenta un análisis general para desentrañar cómo opera el modelo de la universidad mercantil. Por esta razón, este no es un estudio de caso, por ejemplo de la universidad colombiana, sino que pretende ir más allá de las descripciones reducidas y parciales que se enfocan en lo que sucede en un país determinado, porque las evidencias empíricas que hemos consultado nos muestran que estamos asistiendo a la consolidación de un modelo de universidad, que se replica como un clon en el capitalismo del centro y de la periferia, por la sencilla razón de que la lógica dominante del capital se rige por los mismos principios de convertir el saber en una fuente de valorización del capital. Para eso, el capitalismo impulsa las recetas neoliberales en la educación, de la misma manera que lo ha hecho con los Planes de Ajuste Estructural, para el conjunto de la economía, y a la cabeza de las cuales se encuentra el Banco Mundial e instancias similares, como la UNESCO, cuyo objetivo principal es reducir la educación superior a un mercado, en donde impera la competencia, la maximización del lucro, la proletarianización docente y, en general, el sentido común neoliberal.

III

Para consolidar la universidad mercantil se ha requerido de una serie de cambios, que involucran aspectos muy diversos, tal y como se estudian en los nueve capítulos de este libro. El punto de partida, en el primer capítulo, se centra en el análisis de la mercancía en general y en particular de la mercancía educativa, para determinar las razones e intereses que explican cómo y por qué la educación pasó de ser un bien común y público a convertirse en

un bien mercantil. En este mismo capítulo, y contra las mentiras dominantes, se examina el carácter de la universidad como fuerza productiva-destructiva y la privatización del conocimiento.

En el segundo capítulo se hace un seguimiento de la nueva división internacional del trabajo educativo, para señalar que aunque la consolidación de la universidad mercantil no respeta fronteras, etnias ni religiones, sí hay diferencias entre dos formas predominantes de universidad, que son complementarias: la *universidad empresarial de élite*, que tiene sus sedes principales en los países capitalistas centrales, junto con un remedo de la misma que se copia en los países periféricos e instruye a las clases dominantes locales; y la *universidad de maquila*, predominante en la periferia, como Colombia, que capacita fuerza de trabajo en concordancia con una economía especializada en producir materias primas y en ser la sede de las maquilas ensambladoras de las multinacionales.

En el tercer capítulo se desmitifican los sofismas de la «sociedad de la información» y/o «sociedad del conocimiento», las muletillas terminológicas —completamente superficiales y vacías— que se emplean para justificar (y no para explicar) los cambios en la educación superior. Se entabla una discusión con la literatura dominante en este terreno, con la finalidad de demostrar la sintonía existente entre el «capitalismo flexible» y desregulado con el proyecto educativo que este requiere, y para lo cual cuenta con ideólogos y académicos que hablan de la formación de una nueva sociedad —que tendría muy poco que ver con la vieja sociedad industrial y capitalista, supuestamente ya desaparecida— en la que predominaría la producción, circulación y consumo de información y donde los servicios habrían reemplazado a la agricultura y a la industria. Información se hace pasar como sinónimo de conocimiento, y a partir de esa confusión, consciente y premeditada, se pretende que la mercancía fundamental que vende la universidad de nuestro tiempo sea precisamente la información. De ahí el culto que se despliega entre los teóricos de la información a los artefactos microelectrónicos como la panacea milagrosa que va a solucionar los problemas de la educación y va a irradiar saber, como maná caído del cielo, a través del flujo de electrones del mundo virtual que circula a través de Internet y de las mal llamadas «redes sociales».

El capítulo cuarto dilucida con algún detalle lo propio de la universidad mercantil, rastreando sus orígenes en los Estados Unidos. Se resalta la fusión,

dominada por la lógica capitalista, entre universidad y empresas, con la finalidad de que la primera sea una simple caja de resonancia de los intereses de estas últimas, para que, como dice la retórica en boga, los conocimientos sean inmediatamente útiles y generen rentabilidad al mercado. También se muestra cómo la universidad mercantil es una institución en la que se proclama una *educación de clase*, claramente segmentada, porque se anuncia que unos sectores sociales deben dedicarse al trabajo (alienado), la mayoría, y una exigua minoría debe cualificarse para dirigir la sociedad y la economía. La formación para el trabajo alienado es una exigencia del capitalismo flexible de nuestros días, y a ello tiene que adecuarse la universidad, que prepara a los individuos para que sean dóciles y obedientes y estén capacitados para responder a las competencias que pide el mercado. Por eso, es necesario que la universidad los prepare en poco tiempo y los adiestre en las competencias que les permitan ser trabajadores flexibles, polivalentes y desprovistos de cualquier atisbo de formación crítica.

El capítulo quinto incursiona en el terreno de la nueva lógica discursiva que acompaña a la universidad mercantil, es decir, la imposición de una jerga de tipo corporativo en la educación. Esta retórica tiene cuatro influencias principales: la jerga neoclásica (neoliberal), el vocabulario gerencial, el lenguaje pretendidamente pedagógico y la bazofia de la superación personal. Estas múltiples influencias terminológicas no funcionan por separado, sino que están íntimamente relacionadas, para originar una nueva lengua de la educación en la universidad, que soportamos a diario, cuando se habla de competencias, eficiencia, productividad, excelencia, educación a lo largo de la vida, aprender a aprender, *coaching*, que han originado un nuevo sentido común en el ámbito universitario.

El sexto capítulo se ocupa en desentrañar el papel que desempeña la evaluación, como instrumento central para mercantilizar la educación. Cuando se habla de evaluación se alude a los mecanismos de control y fiscalización que se imponen en el seno de las universidades y que afectan a todos los estamentos. Para clarificar su sentido se hace un recorrido histórico del origen poco grandioso de la evaluación educativa, que nos conduce al terreno del determinismo biológico y del racismo, en los cuales se siguen sustentando las evaluaciones que se les imponen a los estudiantes y se han convertido en una práctica universal, como las pruebas PISA. La evaluación involucra

a universidades, profesores, estudiantes, personal administrativo, con el prurito de medir en forma cuantitativa el rendimiento y la productividad de las universidades. El resultado es perverso, porque se ha impuesto una simulación generalizada y una corrupción interna para alcanzar los estándares cuantitativos que se exigen, para que una institución sea reconocida como de gran nivel y se sitúe en los primeros lugares del ranking educativo nacional y mundial. Algo parecido acontece con los profesores e investigadores a los cuales se les exige productividad, medida en artículos en revistas indexadas, con lo que se produce una explosión de publicaciones, la mayor parte de las cuales nadie lee y no tienen mucha utilidad para el trabajo académico y docente, pero que sí generan una diferenciación interna en el seno del profesorado.

El séptimo capítulo habla de las múltiples máscaras de la mercantilización educativa, con el fin de abordar los disfraces que se usan para camuflar y hacer más presentable la venta de mercancías y la obtención de ganancias. En su orden, se pasa revista a cuatro máscaras: la de la reforma y la modernización, la privatizadora, la investigativa y la tecnológica. El término *reforma* en otro tiempo evocaba avances y superación de lo existente hacia algo un poco mejor, pero ahora es un eufemismo, una mentira, para justificar la privatización, el aumento de matrículas, el cobro de los servicios que ofrece la universidad, la diferenciación entre pregrados y posgrados, la subordinación de las universidades a las empresas, y un largo etcétera. La privatización, uno de los objetivos supremos de la mercantilización, a su vez se oculta con otros disfraces, y por eso se habla de la *privatización abierta*, para referirse a la conversión de los activos públicos en capital privado de una manera directa y brutal (que es la práctica menos utilizada en la universidad, por las resistencias que eso genera entre estudiantes y, en menor medida, profesores), y de la *privatización dulce*, que se hace en forma gradual y efectiva. La máscara investigativa se muestra con un hálito grandioso de sapiencia y beneficio social. Con la palabra investigación se venden mercancías de muy diversa procedencia, a partir del discutible criterio de productividad, que es prototípico del capitalismo académico, en el cual los investigadores, so pretexto de ser funcionales al mercado y a las empresas, se pliegan a lo que las corporaciones necesitan, con lo cual también se segmenta el mundo de los investigadores. Y la máscara tecnológica hace alusión al despliegue de la parafernalia de aparatos de las multinacionales de la informática y de la microelectró-

nica para apoderarse del apetecido nicho mercantil de la educación superior, formado por millones de potenciales consumidores en el planeta. Esta máscara tecnológica se ofrece también bajo el disfraz de la reforma, y por eso no sorprende que Bill Gates, Steve Jobs, Nicholas Negroponte, Manuel Castells, Peter Drucker, entre otros, sean al mismo tiempo predicadores de una inédita era tecnológica y de nuevas libertades que necesitan materializarse en la educación, y para ello se exige una rápida y efectiva (contra)reforma educativa y pedagógica que acabe de expropiar a los profesores de sus saberes, para que ahora queden en manos de los tecnócratas que manejan las NTCL, con las que se nos anuncian la entrada a un edén de dicha y prosperidad en el que desaparecerá la ignorancia, por obra y gracia de la acción redentora de los fetiches técnicos.

En el octavo capítulo se viaja por el inframundo de la universidad mercantil, del que casi nadie habla, como si no existiese, al de la flexibilización docente y de explotación intensiva del proletariado cognitivo. Se repasan las principales transformaciones experimentadas por los trabajadores en general, para enfatizar que estos no han desaparecido ni ha sido eliminado el trabajo asalariado — más bien se ha hecho mundial — y que inéditas formas de explotación se mezclan y confunden con las clásicas, en una nueva poliseemia laboral, en la que predomina la precarización, el despojo y la indignidad. Estos mismos padecimientos los soportan los trabajadores docentes, quienes viven una doble proletarización: *técnica e ideológica*, que cada vez los acerca más, en términos objetivos, a los proletarios de otros sectores de la economía capitalista.

En el noveno capítulo se reconstruyen algunas de las luchas que los estudiantes han librado contra la mercantilización en la universidad, concretamente en Chile, Colombia, Canadá, México y Puerto Rico. En esos países, los estudiantes pobres experimentan problemas similares como resultado de la privatización y mercaderización educativa, que los han llevado a enfrentar el modelo neoliberal y a proponer otro tipo de educación, que recupere la importancia del valor de uso, de la solidaridad, la igualdad y la fraternidad, como forma de enfrentar la instrucción de clase, competitiva e individualista, que se ha impuesto en la Universidad.

IV

La universidad mercantil no es otra cosa que la *universidad de la ignorancia*, como se titula este libro, un apelativo que, a primera vista, puede resultar fuerte e inadecuado para caracterizar a esa institución, pero que visto con detalle describe de maravillas la catástrofe educativa que padecemos todos aquellos que nos movemos en la órbita de la universidad. Si el asunto se mira desde esta óptica y no desde las nociones burocráticas y vacías — como «sociedad de la información» o «sociedad del conocimiento» — podemos entender por qué hoy las universidades se han convertido en «fábricas de diplomas», incluidos los digitales que vende la universidad a distancia. Producir y consumir diplomas y otras mercancías educativas lleva a despreciar el conocimiento y el esfuerzo que se necesita para elaborarlo.

Solo en la universidad de la ignorancia pueden decirse sin vergüenza, y con mucha impunidad, estupideces como aquella de un «licenciado en filosofía» de una universidad de los Estados Unidos: «No leo libros [...]. Acudo a Google, donde puedo absorber información relevante rápidamente. Sentarse a leer un libro de cabo a rabo no tiene sentido. No es un buen uso de mi tiempo, ya que puedo tener toda la información que quiera con mayor rapidez a través de la web. Cuando aprendo a ser un "cazador experimentado" en Internet; los libros son superfluos».³

En la universidad de la ignorancia el conocimiento no se rige por el criterio de la lentitud, propia de la reflexión y del pensamiento, sino que predomina la razón instrumental de la productividad cuantitativa, que todo lo mide y lo reduce a cifras. De esta manera, se ha impuesto la lógica de las acreditaciones, revistas indexadas, *rankings* en los que se ubican a las instituciones, profesores, créditos y estudiantes. No importa si en realidad un estudiante ocupa un primer lugar en un examen por sus méritos, esfuerzos y conocimientos adquiridos, o porque es el campeón del plagio o se ha aprendido las triquiñuelas indispensables para contestar una determinada prueba.

Los estudiantes de la universidad de la ignorancia han asimilado la «competencia» de darles importancia a sus profesores y cursos de acuerdo con la rentabilidad mercantil, presente o futura, que esto les proporcione. En otros términos, de nada sirven ni importan el conocimiento ni el saber, algo que «ha sido aprendido bien, sobre todo por los estudiantes, quienes no reparan

ya más en la certeza o incerteza, entusiasmo o aburrimiento que se trasluce en los ojos de sus profesores, sino en el valor de cambio que puedan tener las ideas o los cursos que estos les “venden”, y que ellos deben decidir si “compran” o no —como reza la jerga mercantil otrora irónica y hoy incorporada al lenguaje normal de la educación—». ⁴ Esto se expresa en la introducción de los créditos, traídos de las Universidades de Estados Unidos, como lo describe el crítico literario Claudio Magris:

Otra cómica y nefasta deformación ha sido la introducción de los créditos. Los créditos han impuesto una mentalidad avara, según la cual toda actividad del estudiante —desde la lectura de un libro hasta un paseo campestre— debe implicar una utilidad formal e inmediata. Hace unos meses, un estudiante me comentó que habría asistido a un seminario interdisciplinar sobre literatura y ciencia que se daba en la Escuela Superior de Estudios Avanzados de Trieste, si le hubiera proporcionado créditos. Sorprendido de que no se le hubiese ocurrido la idea de asistir porque el tema le interesara, le pregunté si alguna vez había besado gratis a una chica. Toda inversión es al principio un riesgo; las cosas que se hacen solo por amor —también leer un libro— son a menudo aquellas que después nos dan más fruto, pero indirectamente; y es ridículo pretender obtener puntos porque se ha leído —se supone con pasión— a Leopardi. ⁵

En la universidad de la ignorancia ya no es importante el sabio en el verdadero sentido de la palabra ni el investigador independiente, porque ahora lo que importa es aquel que le genere ingresos económicos a una universidad. Al profesor lo ha sustituido el burócrata que llena papeles y formularios y tiene contactos fluidos con el mundo extraacadémico en busca de recursos económicos. Hasta tal punto esto se ha convertido en la práctica dominante, al margen del conocimiento de verdad, que los profesores que siguen dictando clase son vistos en la actualidad como un estorbo, como el último escalón de la pirámide universitaria. En esa terrible perspectiva:

Hoy ya no importa si te esfuerzas en enseñar o no te esfuerzas. Los méritos docentes no es que estén en segundo plano: es que han salido por completo de plano. Esta faceta, en comparación con la investigación, ha quedado relegada a una esfera personal, ética, individual: al buen profesor le

preocupa enseñar, aunque en realidad nadie —excepto los propios alumnos, con un poco de suerte— vaya a premiar ese esfuerzo. Las autoridades políticas y académicas conceden a esta tarea docente una importancia absolutamente marginal. ⁶

En la universidad de la ignorancia desaparecen los profesores, es decir, las personas que se preocupaban por la formación integral de las personas, y en su lugar se erige una casta de burócratas/investigadores —muchos de ellos obligados por la competencia mercantil y por la presión de las autoridades administrativas de las universidades— cuya preocupación fundamental es la de publicar en revistas indexadas, con la perspectiva de mejorar su salario. Porque las publicaciones también se desenvuelven en el mercado, en el cual se cotiza a nombre de medir y premiar la productividad aquello que se escribe y se investiga, siempre y cuando esto se haga bajo los parámetros establecidos, esto es, en las revistas indexadas y clasificadas. Lo que no se publique allí no existe y tampoco son importantes los libros de autor, que en las universidades están en vías de extinción, por aquello de que dan menos puntos que los artículos de revista. En la universidad de la ignorancia cada vez son menos importantes los libros y, por ello, muchos profesores universitarios jamás en su vida han leído uno completo y en su capital cultural nunca figura ni como remoto proyecto una biblioteca o algo parecido.

En la universidad de la ignorancia se postula que, por los desarrollos tecnológicos, se puede prescindir de la incómoda infraestructura de la educación «tradicional», en la que se necesitaban aulas, laboratorios, campos deportivos, bibliotecas, salas de conferencias... Como lo dijo uno de los gurús de la sociedad posindustrial, Peter Drucker, en 1997: «Ya hemos empezado a ofrecer más cursos y clases vía satélite y de manera virtual con unos costes muchísimo más reducidos. Hoy en día, los edificios universitarios han dejado de ser útiles y son totalmente innecesarios». ⁷ Con esta suposición se justifica el desmantelamiento de las universidades públicas, con el pretexto de que las instituciones deben buscar sus propios recursos para garantizar su funcionamiento. Y en este ámbito, la manoseada noción de «sociedad del conocimiento» se convierte en un pretexto para obligar a las universidades a modernizar sus redes computacionales, a vender programas

de *e-learning*, que tantas ganancias les suministra a las multinacionales de la educación superior de los Estados Unidos.

En la universidad de la ignorancia no se puede pensar, porque hacerlo ya es algo subversivo, y en consecuencia prima la represión, el control y la sumisión. No resulta extraño que se persiga, como se hace en los Estados Unidos, a quienes siguen aferrados a la reflexión crítica e independiente y se consolide un orden conservador, en el que adquiere importancia el «pensamiento positivo», con todos sus prejuicios y mentiras. Pensamiento positivo que nos asegura que los sueños pueden hacerse realidad con un poco de buena voluntad y solamente se requiere esfuerzo personal para alcanzar la riqueza, la prosperidad y, en el caso de los países, dejar atrás la pobreza y el subdesarrollo.

En la universidad de la ignorancia se generaliza la segmentación de clase en la educación y aparece en forma paralela una universidad para las clases dominantes y otra, cada vez más abandonada, para algunos sectores de la clase media. Pero, por igual, en ambas se impone la crasa ignorancia, porque las clases dominantes abandonaron cualquier proyecto de «cultura burguesa» y hoy presumen de sus chabacanerías y vulgaridad *Made in USA*. Al respecto, se puede constatar el nivel intelectual y la sapiencia de presidentes de la República, ministros y gerentes de grandes empresas, a nivel mundial, como lo testificó el caso de George Bush en los Estados Unidos.

Por todo lo anterior, en el capitalismo actual cobra fuerza un proyecto antiilustrado que busca convertir a los miembros de la universidad en un rebaño obediente, plegado al consumo mercantil, políticamente conservador y de derecha, que se someta al orden dominante como si en verdad fuera el fin de la historia. Con esto se quiere simplemente despojar a la población del acceso al conocimiento científico, humanístico, social y artístico, para que quede a merced de las viejas y nuevas formas de dominación, opresión y explotación, algo que se facilita en la universidad de la ignorancia, en donde se «pretende privar a las nuevas generaciones de todo punto de referencia cultural sólido y entregarlas indefensas al influjo del sistema de los medios de comunicación de masas», con lo cual nos aleja de «la verdadera educación», una especie de «sistema inmunológico... que le queda al individuo para protegerse de la visión del mundo dominante».⁸

V

Este libro se elaboró a partir de una indagación documental sobre la universidad mercantil en diversos lugares del mundo, pero también se incluyó como una fuente directa mi propia experiencia como profesor de una universidad pública de Bogotá durante más de un cuarto de siglo, en donde he podido soportar en carne propia la destrucción de un tipo de universidad —que no era ni mucho menos un paradigma envidiable, por su carácter conservador y retrógrado— que funcionaba relativamente bien y que tenía garantizado un presupuesto adecuado para su tamaño. Eso quedó atrás hace una década y ahora esa universidad especializada en la formación de maestros de enseñanza media y básica sufre todas las carencias de la universidad mercantil (administradores neoliberales y represivos, superpoblación, hacinamiento, deterioro infraestructural, profesores por contrato y mal pagos, segmentación entre profesores que se creen de élite —y presumen de ser investigadores— y el resto, evaluación de la productividad por puntos, revistas indexadas que no lee nadie...). Personalmente he sido testigo y protagonista de esta mutación, y en esta obra de alguna manera sistematizo esa experiencia, aunque en ninguna parte del libro lo haga de una forma explícita. Esa experiencia me ha permitido tener una visión directa de las transformaciones de la universidad pública en un país dependiente, cuyas clases dominantes sueñan con convertirnos en una réplica pobre de Miami y nos han reducido a ser un protectorado incondicional de Estados Unidos, lo cual se manifiesta, entre otras cosas, en nuestro desastroso sistema educativo, que para más señas ocupa uno de los últimos lugares en las pruebas neoliberales de evaluación de la OCDE (conocidas como PISA). Los resultados de estas pruebas son una verdadera bofetada al Estado y a las clases dominantes de Colombia, porque los mismos parámetros neoliberales de medición demuestran que no son ni siquiera capaces de «participar competitivamente» en el mercado mundial, a partir de regalar nuestros bienes comunes de tipo natural, de lo que tanto presumen.⁹

De tal suerte, la educación en este país simplemente reproduce la cultura *traqueta* que se ha hecho dominante en nuestra sociedad, y para la cual son más importante el fútbol y las reinas de belleza que la desaparición de un hospital, una escuela o una universidad. Y lo mejor de todo radica en que

el inquilino de la Casa de Nariño anuncia que Colombia tendrá el mejor sistema educativo de América Latina en 2025, y que alcanzaremos a Finlandia en 2042. ¡No dice que nuestra educación será similar a la que tenía Finlandia en el siglo XIX! Todos esos embustes se encubren, para completar, con el sofisma de la sociedad del conocimiento y la incorporación de los NTIC al mundo educativo, cuando esto simplemente es un negocio que favorece a mercachifles como Bill Gates y a unos cuantos cipayos criollos. En verdad, el sistema de educación superior de Colombia —público y privado— es una muestra palpable de lo que es la universidad de la ignorancia, acorde, por lo demás, con la cultura *traqueta*, de la que son genuinos exponentes «notables» individuos del parlamento y del «alto gobierno», entre ellos los «honorables» miembros de la familia de un expresidente de la República que, entre muchos de sus crímenes y delitos, ha sobresalido por hacer plagios en la Universidad de los Andes, uno y otro por falsificar certificados de la Universidad de Oxford.

Bogotá, febrero de 2015.

1

La mercantilización de la educación y del conocimiento

La «disciplina por el dinero» que se impone en el mundo universitario, al dejar al mercado el cuidado de repartir los recursos y las recompensas, introduce muy serias amenazas en la vida intelectual y el pensamiento, tan peligrosas como las del macartismo ideológico. Porque la penetración de la lógica del beneficio inmediato se produce también en los «cerebros» de las personas investigadoras y universitarias: los rectores y las rectoras de universidad, cuyo papel se parece al de los viajeros de comercio, se juzgan ante todo por su capacidad para conseguir fondos; los investigadores e investigadoras desempeñan el papel de portavoces de los intereses comerciales, inclusive en las revistas más prestigiosas, etcétera. De esta forma, el valor mercantil de las investigaciones prevalece sobre su contenido de verdad. Esto lleva a que las universidades se vean abocadas a concebir su propia labor como la producción de aquellas mercancías por las que las empresas están dispuestas a pagar.

ENRIQUE JAVIER DÍEZ: *Globalización y educación crítica*, Ediciones Desde Abajo, Bogotá, 2009, p. 227.

En este primer capítulo presentamos algunas de las ideas básicas de tipo teórico que guían esta investigación, con la finalidad de mostrar a los lectores el origen de la mercantilización de la educación y el conocimiento. A menudo se da por evidente y conocido lo referente a la mercantilización, pero en realidad no hay tal, porque el predominio de la mercancía ha hecho que esta se vea como un producto natural, que siempre ha existido al margen de las relaciones sociales y que se impone como una fuerza todopoderosa, como expresión del *fetichismo de la mercancía*. Se trata, entonces, de recordar qué es la mercancía, por qué es importante estudiarla, y de considerar en qué consiste el fetichismo que genera y cómo se manifiesta en la educación.

El segundo tópico que se analiza en este capítulo se refiere a la conversión de la educación universitaria de un bien común a una mercancía, algo que es históricamente reciente como proceso dominante a nivel mundial. Para entender ese proceso se efectúan breves consideraciones sobre las características de los bienes comunes, los bienes públicos y los bienes mercantiles, con el objetivo de precisar lo que implica que la educación se convierta en un negocio.

El tercer aspecto pretende desmitificar uno de los prejuicios más aplaudidos en nuestro tiempo, como es el de resaltar en forma unilateral los grandes aportes a la humanidad que se realizarían desde la universidad y los lugares donde se produce ciencia y conocimiento y que, por lo mismo, enfatiza su carácter de fuerzas productivas. No desconocemos que eso es cierto, pero no es lo único, porque al mismo tiempo también en las universidades esas fuerzas productivas se convierten en fuerzas destructivas.

El último punto se ocupa de la privatización del conocimiento, un aspecto vital para entender el rol que ahora cumple la universidad en el proceso de conversión de saberes en mercancías, que constituyen un nuevo mercado que genera cuantiosas ganancias a diversos capitalistas. Con esos elementos se establecen las bases analíticas que van a permitir profundizar en las múltiples características de la mercantilización de la universidad que se desarrollan en los siguientes capítulos de esta investigación.

¿Por qué es importante estudiar la mercancía?

En 1867 se editó *El capital* de Carlos Marx, cuyo primer capítulo, titulado «La mercancía», se iniciaba con estas líneas: «La riqueza de las sociedades en las que domina el modo de producción capitalista se presenta como un “enorme cúmulo de mercancías”, y la mercancía individual como la forma elemental de esa riqueza». Inmediatamente después, Marx agregaba que por tal razón: «Nuestra investigación se inicia [...] con el estudio de la mercancía». ¹ Hace un siglo y medio, cuando esto fue dicho, tal afirmación se aplicaba en sentido estricto a Inglaterra, cuna de la Revolución Industrial, y a unos cuantos países del mundo en los que se había consolidado el modo de producción capitalista. Ciento cincuenta años después, la afirmación citada, y el complejo análisis que Marx efectúa tanto en el capítulo mencionado como en todo *El capital*, ha adquirido una notable actualidad, porque el capitalismo

se ha hecho mundial y, en consecuencia, la mercancía se ha expandido por todo el planeta, tanto en el sentido geográfico del término como porque ha colonizado todas las esferas de la sociedad.

La mercancía es un *producto histórico* y no algo natural, que siempre habría existido y siempre existirá. Tal premisa es indispensable para cuestionar la naturalización de la mercancía que se ha hecho en nuestros días, y a partir de la cual se supone que los seres humanos no pueden vivir sin mercancías y sin dinero, la expresión máxima del intercambio mercantil. En esa medida, se supone que los centros comerciales y los supermercados siempre han estado con nosotros y no tienen una corta vida — apenas se generalizaron en el mundo en los últimos veinticinco años.

Esta confusión se origina, en gran medida, en el hecho evidente de que en todas las sociedades se utilizan y producen objetos que permiten la supervivencia de los seres humanos. Estos objetos, cuando son productos del trabajo, no tienen el carácter de mercancías, son solo valores de uso, cuya finalidad es satisfacer una determinada necesidad humana. Un cazador que utiliza una lanza o una flecha para dominar una presa animal, y que junto con otros miembros de un clan ha construido esos instrumentos con el objetivo de usarlos para obtener alimento, los emplea como valores de uso, y también la presa cazada se convierte en un valor de uso. Ese cazador efectúa una actividad laboral y el resultado se materializa en la producción de valores de uso. En este caso se habla de los valores de uso que son producto de la actividad humana, pero también existen otros valores de uso indispensables para la supervivencia, que no se han sometido a ningún proceso de transformación, como el agua o el aire que respiramos, que se encuentran en forma natural, sin mediación de ningún tipo.

Durante miles de años las sociedades vivieron en forma exclusiva de la producción de valores de uso y aún en la actualidad en algunos lugares del mundo (como en la selva amazónica) sobreviven los últimos grupos humanos que no conocen ni la mercancía ni el dinero.

Una transformación histórica significativa se presentó cuando algunos valores de uso se convirtieron en mercancía, y esto ocurrió cuando en el intersticio de varias comunidades se empezaron a intercambiar productos, es decir, valores de uso. En ese momento surgió la mercancía propiamente dicha, que además de tener valor de uso, tiene un componente adicional y

que va a ser su emblema distintivo y determinante, que es el valor de cambio, o simplemente valor. Ahora bien, ¿cuál es el enigma de la mercancía?, o, en otras palabras, ¿qué hace posible que un valor de uso se convierta en mercancía y esta se intercambie por otra? Para empezar, la mercancía tiene un doble carácter, posee un valor de uso y un valor de cambio, pero el primero es algo así como un mal necesario en el que se expresa el segundo. Para que exista el intercambio de mercancías es indispensable intercambiar valores de uso cualitativamente distintos, flechas por lanzas, para señalar un ejemplo. En un primer momento ese intercambio se hizo en forma directa, sin mediación de ninguna otra mercancía, lo que dio origen al trueque. Tiempo después, cuando ya se había ampliado el intercambio, apareció el dinero, como equivalente general de las mercancías. Cuando hablamos de dinero no estamos diciendo que este fuera papel moneda, que es una de las últimas formas de dinero que han existido, sino de alguna mercancía particular que en determinada sociedad tenía un rol especial y por dicha circunstancia se iba diferenciando del resto de mercancías. Podía ser el ganado, las pepas de cacao, las perlas o cualquier otro valor de uso particular que adquirió una especial relevancia en el intercambio. Se presenta acá una especie de primer salto mortal, cuando la mercancía se transforma en dinero.

Lo que posibilita que valores de uso cualitativamente diferentes se intercambien radica en que las mercancías albergan trabajo abstracto, mensurable y reducible a una medida común. Esto quiere decir que cada mercancía posee una porción de trabajo abstracto que permite equipararla con otras —entendiendo por trabajo abstracto el gasto de energías físicas y mentales que se materializan en cualquier mercancía, le confieren valor— y tal sustancia común solo puede manifestarse en el intercambio con otras mercancías. Cuando se produce una mercancía se despliega el trabajo vivo y desde el momento en que ese objeto ha sido terminado en él se cristaliza el trabajo muerto. Esto indica una característica central del capitalismo, que consiste en transformar el trabajo vivo en trabajo muerto, ya que su objetivo es producir mercancías, en mayor cantidad y más rápido. O, dicho de otra manera, se trata de transformar trabajo abstracto en dinero, como motor esencial de la producción capitalista.

Durante varios milenios en diferentes sociedades se produjo el intercambio de mercancías, pero este era marginal y no afectaba al conjunto de los

habitantes de un determinado territorio, sino primordialmente a las zonas de intercambio comercial. En estos casos, el capital era exclusivamente comercial y se desenvolvía en la esfera de la circulación.

Con la emergencia del capitalismo (después del siglo XVII) se amplía el radio de acción del intercambio mercantil, y se presenta una notable transformación —un segundo salto mortal— cuando el dinero se transforma en capital, debido a que este último se apodera de la producción. A partir de este momento —que históricamente se presenta en Inglaterra en los siglos XVI-XVIII— se consolida el capitalismo, una nueva relación social, cuya producción de riqueza procede de la conversión de la fuerza de trabajo de los seres humanos en una mercancía, pero se trata de una mercancía que tiene la propiedad de engendrar más valor que el que ella misma posee. Y esto ocurre porque esa mercancía especial es sometida a un proceso de explotación en la producción, como resultado de un intercambio mercantil previo entre el capitalista y el trabajador asalariado. Cuando el capital se apodera de la producción establece como finalidad suprema el incremento de la explotación, es decir, de plusvalía, que se materializa en una cierta cantidad de mercancías. Y para que el capitalista obtenga su ganancia necesita que las mercancías se vendan en el mercado, donde los compradores las intercambian por dinero. De esta manera, se origina la imperiosa urgencia por parte del capital de inundar el mundo de mercancías, no con la finalidad de satisfacer necesidades humanas, sino con el objetivo de obtener ganancias. En ese sentido, para el capitalismo no es importante qué valores de uso produce, bien pueden ser panes o cañones, eso le es indiferente, puesto que su pretensión no es el valor de uso, sino el valor, para materializar la ganancia, lo cual logra cuando esos valores de cambio se venden en el mercado.

Esto empuja al capitalismo a transformar lo que esté a su alcance en mercancía, desde lo más sublime —como los sentimientos y el amor— hasta lo cotidiano —como el hecho de hablar y comunicarse—, con lo cual todo se cotiza, se compra y se vende, y se convierte al mundo en un bazar planetario. A partir de esta lógica, el reino de la mercancía se amplía hasta llegar en la actualidad a cubrir las más diversas esferas de la actividad humana, porque «la especificidad del capitalismo —lo que lo hace único en la historia— consiste [...] en ser una sociedad fundada en la competencia generalizada, en

las relaciones mercantiles que abarcan todos los aspectos de la vida y en el dinero como mediación universal».²

En su proceso de colonización mercantil de la vida y de la naturaleza, el capitalismo derriba todas las barreras que protegían los valores de uso, expropia y destruye los vínculos filiales y los valores comunitarios, se apodera de las tierras de los campesinos, arroja por la borda cualquier principio ético de solidaridad, fraternidad y ayuda mutua, para proclamar en su lugar la competencia desenfadada, el afán de lucro sin límite alguno, el deseo de acumular, el hedonismo consumista y el individualismo absoluto. La entronización del reino de la mercancía viene acompañada de inusitadas formas de violencia y despojo para incorporar al ámbito mercantil a una mayor cantidad de seres humanos, a los que se les destruyen sus costumbres, sus formas de organización social, sus tradiciones, su propia temporalidad, y esto se hace mediante los cercamientos, entendidos como el procedimiento que se inició en Inglaterra en el siglo XVII para arrojar a los campesinos de sus tierras y cercarlas para que no pudieran regresar y en ellas se «sembraran» ovejas. Los cercamientos posteriores se han apropiado tanto de las tierras como de todo aquello que constituía, y constituye, los bienes comunes de la humanidad. Por eso, en la actualidad el agua, los bosques, el mar, las playas, los páramos, la selva... se han privatizado y cercado, para beneficiar al capital.

La mercantilización se ha apoderado gradualmente de cosas que nunca se pensaron que pudieran ser mercancías y se constituyeron, como las llamó Karl Polanyi, en *mercancías ficticias*, un proceso que avanza en concordancia con la oposición, rebelión y resistencia de parte de la gente que se ve afectada por dicha mercantilización. En ese sentido, a nivel mundial, tras la derrota del proyecto fascista en la Segunda Guerra Mundial y el avance de procesos de descolonización y liberación nacional en el Tercer Mundo, las condiciones adversas que enfrentó el capitalismo lograron detener la mercantilización durante varias décadas. En ese periodo (1945-1985) se establecieron los servicios públicos como un compromiso por parte del Estado para garantizar derechos a la población, la educación, la salud, la recreación, la cultura, la infraestructura y el transporte. En general, eso estuvo asociado a la existencia del Estado de Bienestar en Europa, del Estado socialista en Europa oriental y otros lugares del mundo, del Estado poscolonial en África y del Estado populista en algunos países de América Latina, o en los remedos de cual-

quier tipo de estos Estados en diversos sitios del planeta. En el periodo indicado, con independencia de las particularidades de los procesos concretos, la educación no era un bien mercantil sino un derecho universal, que debía ser proporcionado por el Estado.

Eso cambió en las últimas tres décadas como resultado de un doble proceso complementario: la reestructuración del capitalismo regulado de posguerra que dio paso al capitalismo neoliberal de nuestros días; y la derrota de procesos revolucionarios y de transformación social en la URSS, en Europa oriental, en China y en otros lugares del mundo.

En estas condiciones, quedó abierto el camino para que el capitalismo atacara los derechos de la población y emprendiera la ruta de someter bajo su férula (y mercantilizar) todo lo que estuviera a su alcance, como lo ha logrado en nuestra época. En la actualidad se desenvuelven en forma simultánea la mercantilización del cuerpo, del material genético, de la vida, de la naturaleza, de la biodiversidad, del clima, de la cultura, del deporte, de los sentimientos, del tiempo personal, de la educación, de saberes y conocimientos y de lo que nos podamos imaginar.

A manera de ilustración se pueden mostrar algunos ejemplos para indicar hasta dónde ha llegado la mercantilización y la conversión de los seres humanos en simples objetos que se compran y venden en el mercado. En lo que al cuerpo se refiere, asistimos a su venta generalizada, en una especie de prostitución universal, que involucra tanto el mercado sexual (en el que se incluye al modelaje femenino y masculino) como al mercado de refacción corporal (con cirugías estéticas, implantes, transformación física), al de belleza y al tráfico de órganos. En torno al cuerpo se ha establecido un amplio mercado en el que se compran y se venden en millones de dólares «estrellas» de la televisión y la farándula o partes del cuerpo, se ofrece la «eterna juventud» con una refacción completa del cuerpo humano, se vende la distopía de procrear el «hijo perfecto», sin ningún problema genético, y se trafica a nivel mundial con los órganos de empobrecidos seres humanos, órganos que han sido comprados o robados por mafias legales e ilegales. En el ámbito corporal se ha establecido un modelo de belleza, de hombre y de mujer, que corresponde al prototipo occidental, y al cual se incentiva a imitar, como arquetipo de éxito y superioridad. No sorprende que personas

cuya piel no es «suficientemente clara» quieran modificar su pigmentación, como lo ejemplificó Michael Jackson.

Se impone el ideograma de que lo que cuenta es la imagen, la apariencia corporal más que el cuerpo mismo, lo cual es simplemente una invitación, a la que impulsa la publicidad, a convertir el cuerpo en un valor de cambio, apetecido y negociable en el mercado capitalista, en un sentido totalmente contrario a lo que sucedió con los esclavos en América durante varios siglos. Mientras que estos eran vendidos en forma violenta como mercancías sin que lo quisieran ser, en la actualidad se vende el cuerpo en forma voluntaria durante su vida útil como una mercancía de corta duración y ese ofrecimiento se hace por iniciativa propia, luego de ser convencido por la publicidad de que venderse es lo mejor que puede sucederle al cuerpo y a su portador.³

Se llega hasta el extremo de querer negar las propias deyecciones del cuerpo al mezclarlas con oro, como se evidencia en la transformación de los cuartos de baño de las *vedettes*, en los que se incluyen sanitarios de oro. En Gran Bretaña, la marca Whirlpool ofrece sanitarios de lujo a un costo de 8 000 libras esterlinas — mientras que uno normal cuesta 300 —, cuyo asiento está bañado en oro y se anuncia de esta manera: «Impactante complemento de cualquier cuarto de baño, este asiento de inodoro ha sido completamente bañado en un lujoso matiz dorado a fin de aportar un toque de brillantez y esplendor a su guardarropa o cuarto de baño».⁴ Esto demuestra que el capitalismo ha logrado establecer una singular relación mercantil entre el oro y los excrementos.

El oro y los excrementos

Ahora es posible adquirir cápsulas llenas de oro de 24 quilates que, tras ingerirse, hacen que sus excrementos resplandezcan. Creadas por el diseñador neoyorkino Tobias Wong, estas píldoras son promocionadas como símbolo de exceso y como manera de «incrementar la autoestima», aunque sea solo por el tiempo que dura el proceso digestivo. A 425 de dólares cada una, constituyen la suprema confirmación de la antigua asociación, a menudo señalada por los antropólogos, entre el oro y los excrementos, un acople reflejado en un ejemplo favorito de grafiti latinoamericano: «Si la mierda se convirtiese en oro, los pobres nacerían sin culo».

Fuente: Clive Hamilton: *Réquiem para una especie. Cambio climático: por qué nos resistimos a la verdad*, p. 109.

En cuanto a la vida y al material genético, ya se venden óvulos, espermatozoides, y se anuncia, con bombos y platillos, que por primera vez se alcanzó la «producción del bebé perfecto», que en términos genéticos estará exento de cualquier enfermedad, como el cáncer o la epilepsia. Todo esto tiene un tufillo mercantil, por varias razones que resultan sospechosas: el «bebé perfecto» es rubio y de ojos azules, nació en los Estados Unidos, se concibió mediante un complicado proceso que costó miles de dólares, los científicos y tecnólogos se felicitan por su «éxito» comercial y anuncian que la técnica reproductiva está disponible y a la venta.⁵

El solo apelativo de «perfecto» produce sospechas de eugenesia, puesto que si algo caracteriza al ser humano es la imperfección, lo que es visto como un obstáculo para aquellos que consideran a nuestra especie como un simple objeto mercantil. Se proclama la «calidad total» con cero errores como objetivo supremo de la producción capitalista, aunque en realidad se imponga la obsolescencia programada —es decir, los defectos inducidos de manera consciente— en las mercancías, para que estas duren cierto tiempo y luego se hagan inservibles. Si no fuera así, y las mercancías duraran eternamente, la producción capitalista no tendría sentido. Se habla de la perfección, pero se produce la imperfección, para que el consumidor se vea obligado a comprar cada cierto tiempo —cada vez más breve, por lo demás— el mismo producto, como se evidencia en la actualidad con los artefactos microelectrónicos. No son distintas las cosas en la medicina, un saber mercantilizado al extremo, y en el que en forma frecuente se anuncian descubrimientos extraordinarios, cuyos resultados desmienten las predicciones triunfalistas. Solo basta acordarse del caso de la clonación de la oveja Dolly, que envejecida en forma prematura murió en medio del dolor y el sufrimiento. De nada de esto se habló, porque se trata de mantener la idea de que las mercancías representan la máxima expresión de felicidad.

La mentira del bebé perfecto es uno de aquellos embustes mercantiles de tipo racista que se promueven en la actualidad y que, por supuesto, tienen efectos en las personas, quienes creen que la ciencia y la tecnología remediarán la enfermedad y la muerte. No se trata de renegar de la medicina, ni mucho menos, sino de denunciar el carácter mercantil y elitista que la convirtió en un vulgar negocio, cuyo objetivo es diseñar y vender hijos a la carta, escogidos de acuerdo con el gusto del consumidor, y sobre todo de su

bolsillo. En esa dirección, se incentiva a la gente a que sus hijos imiten a los «hombres o mujeres de éxito», a los que son ganadores y competitivos, algo así como a mezclar a un multimillonario con una reina de belleza. La escogencia genética a la carta termina siendo un simple negocio, en el que se vende lo que el comprador desea. Por ejemplo, en los Estados Unidos una pareja de sordomudos quería un hijo que tuviera sus mismas limitaciones, como un pretendido sello de identidad, y lo lograron al comprar en un banco de semen una muestra de un donante que procedía de cinco generaciones de sordos.⁶

La escogencia de los atributos de un niño rompe con la imprevisibilidad de la vida, la que se somete al criterio mercantil de satisfacer al cliente y producir *justo a tiempo*, de acuerdo con sus exigencias. Algo así como la producción de un automóvil de colección, que se diseña en concordancia con los caprichos y manías de su comprador. Eso mismo se hace con la vida, puesto que un niño se convierte en un producto, antes que en un regalo de la naturaleza. Además, no es cualquier mercancía, sino una muy costosa a la que solo tienen acceso ciertas clases sociales, lo que supone que la medicina es un saber mercantil que ofrece productos con el fin de satisfacer la soberanía de los consumidores, con lo cual ha perdido en gran medida su carácter de conocimiento que busca el bien y la salud para todos, con independencia de su clase, raza, sexo o religión.

Podemos concluir que el análisis que efectuó Carlos Marx sobre la mercancía a mediados del siglo XIX hoy es más pertinente que nunca, porque este pensador desentrañó lo que significa el capital y cómo la mercancía es una parte consustancial de su existencia. Nunca como ahora, cuando el capitalismo se ha extendido por todo el planeta —algo que tan solo se ha consumado en el último cuarto de siglo—, la mercancía reina y con ella, el dinero. La expansión del capitalismo con su lógica de ganancia y de crecimiento perpetuo trae aparejada la mercantilización de lo divino y lo humano, puesto que producir valor es lo único que posibilita que se obtenga la ganancia. En el capitalismo se produce valor a través de los valores de uso, y ese es el mal necesario, pero estos no interesan como tal, sino que son un «pretexto» para producir cada vez más valor, que se expresa en dinero. Se lanza al mercado una cantidad de mercancías, que tienen un precio (dinero), con el único fin de obtener una mayor cantidad de dinero. Esta es la lógica del capital que reposa en el hecho de que el valor, o mejor la producción de valor, no se sus-

tenta de manera exclusiva en una forma particular de la vida social, sino que en esta sociedad mercantil lo que existe es percibido como cantidad de valor y, en consecuencia, como dinero. Por ello, la difusión histórica del capitalismo significa la extensión de la producción mercantil a nuevos ámbitos, en un proceso ininterrumpido hasta el presente: primero fue la industria, luego la agricultura, posteriormente los servicios y ahora la cultura, el cuerpo y la naturaleza. Es una especie de «necesidad bulímica del capital» encontrar cada día nuevas esferas de valorización, es decir, actividades «sin valor», lo que puede considerarse como una «colonización interior» sin límites para el capital, puesto que a su férula se subordina todo aquello que no era mercantil. Sin embargo, esto engendra una contradicción insalvable, ya que

Al ocupar y arruinar las esferas no-mercantiles, el capital resuelve a corto plazo sus problemas de valorización en el plano económico. Pero mina sus propias bases en el plano social. La lógica mercantil, basada en la indiferencia con respecto a los contenidos y las consecuencias, no es viable en cuanto tal. Una sociedad jamás podrá fundarse exclusivamente sobre ella, pues el resultado sería la más completa anomía. Multitud de actividades fundamentales de la vida, empezando por la educación de los niños, la vida amorosa o un mínimo de confianza recíproca, no pueden tener lugar conforme a la lógica mercantil del intercambio entre equivalentes y según el modelo del contrato. La lógica mercantil, para poder funcionar, para disponer de una sociedad en cuyo seno pueda evolucionar, necesita que una parte de la vida social se desarrolle conforme a criterios no mercantiles. [...] Si el capital lograra alguna vez transformar todo en valor, este triunfo sería al mismo tiempo su fin.⁷

Todo se ha convertido en mercancía que se transa en un mercado, y por eso se habla del mercado de la salud, del mercado laboral, del mercado de saberes... Eso mismo se presenta en la educación, cuya conversión en mercancía ocupa las páginas de este capítulo.

La imposición de la mercancía viene acompañada de una especial idolatría hacia esta, que Carlos Marx bautizó como el fetichismo de la mercancía. Esto supone que, aunque la mercancía sea producto de una relación social entre los seres humanos, aparezca ante sus ojos como un producto fantasmagórico e inexplicable, como un objeto dotado de vida propia. En otras palabras,

significa proyectar la «potencia colectiva sobre fetiches que el mismo hombre ha creado, pero de los cuales, sin embargo, cree depender. [El fetichismo de la mercancía] es, en un sentido completamente objetivo —y no solo psicológico—, el tótem en torno al cual los habitantes de la sociedad moderna han organizado su vida».⁸ Como cualquier fetiche, la mercancía tiene sus santuarios de adoración, sus sacerdotes, sus ritos y ceremonias. Eso se ejemplifica con el culto que se le rinde, para señalar un caso, a los automóviles, a los que se adora y santifica, se les atribuye vida propia y hasta se les trata como si fueran personas.

En esa perspectiva, la mercantilización de la educación no es un fenómeno aislado y circunstancial, sino un resultado de la expansión del capital hasta un sector que no había sido colonizado por el apetito voraz de la acumulación y la ganancia. Es por ello que la mercantilización, que no es otra cosa que la capitalización de una actividad, no es una consecuencia de las reformas educativas o de los cambios en las políticas, sino la causa de la transformación de la educación, si entendemos el vocablo como expresión condensada de la conversión de la educación en un negocio capitalista, que funciona con la misma lógica de cualquier actividad destinada a generar ganancias mediante la producción de mercancías.

Para ir más allá de los enunciados sobre el fetichismo de la mercancía, hoy más pertinentes que nunca, es necesario examinar cómo se manifiesta en forma particular en el terreno de la educación, es decir, donde emerge un fetichismo de la mercancía educativa. Para comenzar, el más evidente, la adoración por los títulos y diplomas, ha llevado a que una persona no valga por lo que sabe, sino por los títulos que posea, no importa que estos no se correspondan con la realidad. También existe un fetichismo de las instituciones universitarias, a algunas de las cuales se les atribuyen virtudes mágicas, pues concederían saber y poder a quien allí se educa. Una muestra vergonzosa de ese fetichismo se expresa en los escalafones nacionales e internacionales de universidades, puesto que se supone que acceder a las que están mejor colocadas es garantía de «calidad» y de formación educativa para alcanzar el éxito. Otra de las manifestaciones de ese fetichismo se muestra en el terreno de la tecnología, en la medida en que se exalta la novedad de los aparatos y dispositivos electrónicos como si tuvieran vida propia, pudieran ser explicados por sí mismos y solucionar los problemas de la educación.

La fuerza que se les confiere a los artefactos se enfatiza con la misma intensidad cuando se considera su aplicación al ámbito de la educación y por eso se anuncia que la tecnología soluciona los problemas que allí se presentan y que con su utilización nos volveremos sabios, casi que por arte de magia. Con ello, se ocultan las relaciones de clase y de producción, las formas de propiedad y solo queda el fetiche. Ya Marx lo había dicho: «Lo que aquí adopta, para los hombres, la forma fantasmagórica de una relación entre cosas, es solo la relación social determinada existente entre aquellos».⁹ Tras los aparatos electrónicos, y entre ellos la red virtual, existe una relación social, en la cual hay propiedad y explotación, como sucede tanto en las compañías informáticas como en la educación. Siempre vale preguntarse, para empezar a cuestionar ese fetichismo de la tecnología aplicada a la educación: ¿Quiénes son los propietarios? ¿Quiénes se benefician con su utilización? ¿Quiénes son explotados? En el terreno de la educación resulta pertinente hacerse los mismos interrogantes: ¿Cómo la utilización de los artefactos implica nuevas formas de explotación de los profesores? ¿Quiénes lucran con la utilización intensiva de aparatos microelectrónicos en los procesos de enseñanza-aprendizaje?

Existe un fetichismo de la mercancía digital que sirve, entre otras cosas, para ocultar la explotación en las fábricas donde se producen esos artefactos, pero también la explotación y dominación que se genera donde se aplican las industrias educativas, es decir, en escuelas y universidades. En breve,

Se trata de comprender cuánto tiempo de vida (cuántos tiempos y cuántas vidas) el capital está robando, incluso y sobre todo, a escondidas (porque tal robo es presentado como «la naturaleza de las cosas»); tornarse conscientes de las diferentes formas de explotación, y entonces luchar en las relaciones de producción, en las relaciones de poder, contestando los modelos propietarios y la «naturalización» de la expropiación, para ralentizar los ritmos, interrumpir la explotación, recuperar fragmentos de vida.

Darse cuenta de que nuestra relación con las cosas no es neutra ni inocente, desenmascarar la ideología, descubrir el fetichismo de la mercancía, es ya una conquista. Es posible que estemos jodidos de todas formas, pero por lo menos no jodidos y contentos. El agravio sigue, pero al menos no el insulto de creernos libres en ámbitos donde somos explotados.¹⁰

La educación universitaria: de bien común a mercancía

Hemos mencionado que durante la época del fordismo (1945-1985) y del Estado de Bienestar la educación no había adquirido el carácter de mercancía, sino que era considerada como un derecho y como un bien público. No siempre había sido un bien público, porque durante la mayor parte de la historia humana la educación y los conocimientos que ella genera aparecían como un bien común. Antes de que los estados modernos crearan sistemas educativos nacionales con la finalidad de impartir instrucción y alfabetizar a los habitantes locales y de que esos sistemas produjeran conocimientos, las comunidades desarrollaban sus propias formas de educación (no institucionales). Esto lo hicieron los artesanos en el feudalismo o diversos grupos étnicos en todo el mundo y de la misma forma producían sus propios conocimientos, como lo ejemplifican en América las comunidades indígenas que desde hace varios milenios desarrollaron vastos conocimientos botánicos y medicinales a partir de la biodiversidad.

Es necesario distinguir tres nociones diferentes: bien común, bien público y mercancía (o bien privado y transable). Por *bien común* pueden entenderse a los «sistemas naturales o sociales, palpables o intangibles, distintos entre sí, pero comunes al ser heredados colectivamente. Son nuestra herencia colectiva, les pertenecen a todas y todos».¹¹ Vistas así las cosas, entre los bienes comunes se encuentran los elementos de la naturaleza (el agua, el aire, el cielo, la atmósfera, la información genética de plantas, animales y seres humanos), así como el conocimiento y las ideas que ha generado la humanidad durante milenios, la biodiversidad y el espectro de ondas electromagnéticas.¹²

Cuando se habla de «comunes» se indica que las formas de propiedad son colectivas y predominan el respeto y la preservación de la vida y de la naturaleza. Porque no se trata de afirmar solamente que un bosque o una playa son comunes, sino que lo son precisamente porque «crean» comunidad, ya que *los comunes* son «el elemento material o conocimiento que comparte un pueblo. No son un incidente físico sino un evento social. Si se quitan queda destruida una comunidad, y la destrucción de un complejo de relaciones demuele los *commons*».¹³ Los bienes comunes «son los espacios, lo tejido por la sociedad, los artefactos, los eventos y las técnicas culturales que — en sus respectivos límites — son de uso y goce común, como el pozo de

un pueblo, el manejo de un espacio como plaza pública urbana, una receta, un idioma o el saber colectivo compartido en Internet».14 Más precisamente, no debería hablarse de bienes comunes, sino de *comunes*, en la medida en que se reafirma que no son cosas, sino relaciones sociales en las que existen sujetos sociales específicos.

Bienes públicos son aquellos que preferentemente suministra el Estado y cuya característica principal radica en que no se compran ni venden en el mercado y su uso y disfrute lo hace cualquier ciudadano, con independencia de su nivel de ingreso o procedencia de clase. El alumbrado de las calles que brinda el Estado puede considerarse como un bien público. En derecho se suele decir que los bienes públicos tienen dos propiedades: que sean *no rivales* y *no excluyentes*. Por lo primero se entiende que su disfrute por un usuario no suponga que se limita el disfrute de otro, como sucedería con el agua que suministra un acueducto público. Por lo segundo se considera que no es posible establecer un precio que discrimine su disfrute, como por ejemplo una playa. Ahora bien, es indispensable para preservar los bienes públicos que haya una gestión pública y mecanismos de control, puesto que de no existir se pone en riesgo la existencia de esos bienes hacia el futuro, como un parque en una ciudad, o un camino de herradura en una zona rural. Asimismo, no se excluyen del servicio público a quienes no contribuyan a su mantenimiento, como es el caso de aquellos ciudadanos que no pagan sus impuestos pero a los que no se les puede prohibir que transiten por las vías públicas.

La diferencia entre los bienes comunes y los públicos estriba en que estos últimos están relacionados con el Estado en forma directa, mientras que los primeros, no. Por ejemplo, un bosque, un lago, la biodiversidad o el agua forman parte de los comunes, mientras que un acueducto gestionado por la alcaldía de un municipio es un bien público. Algunos bienes comunes pueden ser a la vez públicos, mientras que no todos los bienes comunes son públicos, por la sencilla razón de que aquellos bienes de origen natural y manejados en forma colectiva — un páramo, una cascada de agua — surgieron miles de años antes de que apareciera la vida y por ende el Estado, y su existencia no depende del funcionamiento de ninguna entidad estatal o institucional, sino de las comunidades que preservan esos comunes.

El valor de uso y el valor de cambio en la educación universitaria

El creciente desempleo de profesionistas, técnicos y científicos demuestra que, para el común de los mortales, el valor de cambio de sus conocimientos se desvanece. [...] La constatación de la pérdida de este valor de cambio de los conocimientos es uno de los factores que explican las enormes cifras de estudiantes que abandonan la escuela o la universidad antes de concluir sus estudios. Y esto es así porque en ellos domina la idea de que la escuela sirve solamente para conseguir un empleo y ganar dinero; si la experiencia les demuestra que no sirve para eso, mejor buscan por otro lado. [...] El abandono de la escuela y la universidad seguirá siendo un fenómeno amplio y creciente. Podrá mitigarse con sobornos para continuar en la escuela o universidad y facilidades para obtener certificados y títulos, así mejorarán las estadísticas. Pero construir nuevas generaciones de gente realmente educada implica un cambio en los valores que dominan esta sociedad, concretamente un cambio en la valoración del conocimiento. Si, para bien o para mal, el valor de cambio del conocimiento se desvanece, es necesario rescatar su valor de uso.

Un aspecto del valor de uso del conocimiento se deriva de su poder para resolver problemas y satisfacer necesidades, ya sea individuales o sociales. Saber curar una enfermedad, tener la capacidad para diseñar un puente o una carretera, conocer las leyes para poder defender una causa justa, disponer de conceptos para comprender un fenómeno social, son ejemplos del valor de uso del conocimiento. Quien se fija como meta contribuir a la solución de esos problemas o necesidades buscará los conocimientos apropiados y sabrá aprovechar las oportunidades que para ello ofrecen la escuela y la universidad. [...]

La solución de los problemas personales o familiares también requiere de conocimientos, y en ocasiones de conocimientos avanzados. La salud, la organización de la vida cotidiana, la educación de los hijos, las relaciones laborales, los problemas de la vida urbana, implican la aplicación de conocimientos o la capacidad de gestionar los apoyos especializados necesarios.

Otro aspecto del valor de uso del conocimiento es su potencial para ayudar a desarrollarnos como personas, para encontrar el sentido de la vida y respuestas a las preguntas básicas de nuestra existencia. Asimismo, el valor de uso del conocimiento está en la posibilidad que nos ofrece para entender el mundo natural, el universo, la humanidad y su historia. La autenticidad con que se asuman estos problemas determinará la fortaleza de la motivación para estudiar con empeño y buenos resultados.

Fuente: Manuel Pérez Rocha: «Educación contra la corriente».

La materia que nos interesa, la educación universitaria, se concibió hasta no hace mucho tiempo como un bien público. En la época en que la educación era considerada como un derecho y un bien público se postulaba que aquella no podía estar determinada por el poder adquisitivo de los individuos o sus familias, sino que debía ser suministrada y garantizada por el Estado. Este hecho le confería el carácter de bien público, a lo que se agregaba que además era gratuito, universal y laico y se le concebía como un valor de uso. Con

esto se enfatizaba que el valor de uso de la educación y del conocimiento se derivaba de la capacidad de resolver problemas y satisfacer aspiraciones de la sociedad y del individuo. Por ejemplo, saber curar una enfermedad es el valor de uso del conocimiento médico, construir un puente o una carretera es el valor de uso del conocimiento de un ingeniero civil, estar en capacidad de utilizar conceptos sociales para comprender la sociedad y la historia es el valor de uso de las ciencias sociales...

La educación y el conocimiento universitarios podían considerarse como un bien común, dado que su existencia no solo es posible por la mediación estatal, sino que en ella han intervenido muchas generaciones de estudiantes, profesores y comunidades que han creado un patrimonio de tipo colectivo, en razón de lo cual resulta poco lógico que solo el Estado, empresas o sectores capitalistas se reclamen como los generadores de esos conocimientos. En este caso se está hablando de *bienes comunes de conocimiento*, porque no son resultado de la acción individual de uno u otro científico, profesor o investigador, sino que responden a una elaboración intelectual forzosamente colectiva; aunque se exprese en la labor individual de un determinado personaje, este conocimiento no es producto exclusivo de dicho individuo. Si se concibe el asunto de esta manera, no cabe pensar que el conocimiento se puede fraccionar, parcelar y, mucho menos, patentar como si fuera propiedad privada.

Pueden señalarse algunas de las diferencias existentes entre los bienes comunes y los bienes mercantiles: los primeros se refieren a cosas compartidas, perdurables, administradas y mantenidas para el beneficio común en el largo plazo, mientras que los segundos aluden a cosas de propiedad privada, con un carácter transitorio y administrados con la perspectiva de proporcionar ganancias a sus propietarios en el corto plazo, sin importar si se preservan o no las condiciones naturales y sociales que posibilitan su existencia.

Si la educación es una mercancía se enfatiza que ya no es un derecho, sino un servicio, y el Estado debe limitarse a velar por su acceso, sin importar si ese servicio lo brindan los particulares o el mismo Estado, y como tal su valor de uso —la utilidad real que pueda tener un saber determinado— pasa a segundo plano. Por eso, hoy los Estados presumen por el número de diplomas y titulados que tienen los habitantes de un país, y no de lo que estos pueden representar en términos de saber y de servicio a la sociedad, porque ahora lo que cuenta es el beneficio individual.

Como resultado del abandono de la idea de la educación como bien común y bien público emerge la de la *mercancía educativa*, que, como toda mercancía, posee un valor de uso y un valor de cambio. Su valor de uso está determinado por la «utilidad» que tienen los productos ofrecidos para satisfacer las necesidades de los consumidores, y su valor de cambio depende del costo de producción de esa mercancía específica, más la ganancia respectiva. En otros términos, el valor de cambio se materializa en la venta de un título a un consumidor, que paga por dicho título, pero que ha sido resultado del trabajo de aquellos que contribuyen a la producción de la mercancía educativa, incluyendo a los profesores y a los que son explotados en ese proceso específico de producción.

El valor de uso es solo un pretexto, porque no importa cuál pueda ser su utilidad real, sino que se venda para que se realicen las ganancias de las empresas educativas. La educación como mercancía no se diferencia de cualquier otra mercancía (armas, hamburguesas, automóviles, computadores...), puesto que el objetivo final es el mismo: se produce para valorizar un capital y esa valorización proviene de la explotación de trabajo. No sorprende que tras las lustrosas mercancías educativas que se ofrecen en las universidades se oculte una brutal explotación de profesores, trabajadores y personal administrativo. Esto se acompaña con el cobro a los consumidores —sean los estudiantes o sus familias—, algunos de los cuales se ven sometidos a una nueva «esclavitud por deudas».

Habría que hablar de mercancías educativas en la universidad comercializada: títulos y diplomas, cursos generales (de idiomas, informática o cualquier cosa), libros y textos escolares, *software* y programas informáticos, asesorías especializadas, traducciones, investigaciones... Ya no son bienes comunes, porque no se les reconoce su facultad de satisfacer necesidades colectivas, ni tampoco bienes públicos, porque el Estado promueve su mercantilización, y como tal desaparece el espacio público y se privatizan la educación y el conocimiento.

La privatización de la educación universitaria y del conocimiento —como complemento a la mercantilización— se justifican de varias maneras, tales como: «garantizar» la propiedad intelectual del conocimiento generado por los académicos; conseguir financiación de los proyectos de investigación y otorgar incentivos a los investigadores que han hecho los descubrimientos

e innovaciones; y posibilitar que un conocimiento se materialice en productos comerciales, para lo cual es necesario aliarse con la industria y el capital privado. Esos son pretextos para llevar a cabo la privatización de los «conocimientos comunes», porque

La «protección» de la invención mediante derechos propietarios se transforma en una acción clara de extracción de fragmentos del conocimiento bajo dominio público, con fines de privatización. Es como si alrededor de dichos fragmentos extraídos se levantaran muros de contención para que nadie más pueda utilizarlos sin el consentimiento del flamante «dueño» o «dueña», según los derechos que las leyes respectivas otorgan. Entonces, al mismo tiempo que se protegen intereses, sean de los investigadores, de la misma universidad o de las empresas asociadas, se desprotegen y menoscaban los derechos e intereses de la colectividad. Cualquier persona que hiciera uso del conocimiento protegido, es decir aislado y monopolizado, tendría que pagar por él o utilizarlo bajo licencia. Los dueños pueden disponer de ese conocimiento como si fuera cualquier otra mercancía: esto es, poner a la venta, hipotecar, guardar o regalar el certificado que los acredita como tales.¹⁵

La mercantilización de la educación implica un *proceso de expropiación* que se basa en la conversión en mercancía de un valor de uso que, según la economía moral, debe servir a la satisfacción de las necesidades de las mayorías sociales, en primer lugar a los sectores más pobres de la sociedad, trabajadores y campesinos. Así como la mercantilización de los alimentos supone matar de hambre y desnutrición a aquellos para quienes la comida es una cuestión de subsistencia y de cultura, la mercantilización de la educación implica que solamente puedan educarse aquellos que tienen cómo pagar el servicio. En términos de economía moral es inadmisibles que la educación se convierta en un bien transable, porque esto significa condenar irremediablemente a la ignorancia generalizada a importantes sectores de la población.

La educación universitaria y el conocimiento: fuerzas productivas-destructivas

El concepto de fuerzas productivas es central en el análisis marxista, desde las primeras formulaciones que al respecto hicieron Carlos Marx y Federico

Engels en *La ideología alemana*, un voluminoso libro inconcluso y nunca publicado en vida de sus autores que fue redactado en 1845. Las fuerzas productivas pueden entenderse en un doble sentido: como la capacidad productiva del trabajo humano en transformar la naturaleza, que se expresaría en términos cuantitativos; y como la materialidad en la que se destacan los aspectos cualitativos. En el primer sentido, como *capacidad*, se dice que las fuerzas productivas existentes en un determinado momento generan una cierta cantidad de producción, mientras que en el segundo sentido, como *materialidad*, se resaltan los aspectos constitutivos de tipo material necesarios para cualquier actividad productiva. En esta perspectiva, Marx sostiene que

La fuerza productiva del trabajo está determinada por múltiples circunstancias, entre otras por el nivel medio de destreza del obrero, el estadio de desarrollo en el que se hallan la ciencia y sus aplicaciones tecnológicas, la coordinación social del proceso de producción, la escala y la eficacia de los medios de producción, las condiciones naturales.¹⁶

Cuando se habla de fuerzas productivas siempre se refiere a fuerzas productivas del trabajo, es decir, a fuerzas que carecen de realidad al margen de cualquier proceso productivo. Por ejemplo, una sofisticada máquina que no se use en la producción, sino que permanezca guardada en una caja, no puede considerarse como constitutiva de las fuerzas productivas. Las fuerzas productivas son de tipo social, porque en ellas se conjugan múltiples procesos en los que intervienen diversos sujetos, mediante la cooperación y la división del trabajo, aunque se diese el caso de que un individuo en forma aislada operase una máquina o un artefacto tecnológico. Aquí habría una fuerza productiva que se expresa en forma individual, pero que está conectada de diversas maneras con las fuerzas productivas de tipo social.

También es posible diferenciar entre los componentes objetivos y subjetivos de las fuerzas productivas, aunque en realidad están unidos, pero la precisión analítica es importante porque permite distinguir los medios de producción de la fuerza de trabajo que los pone en funcionamiento, así como también de las formas de cooperación y la organización del trabajo que desarrollan los operarios que las utilizan:

Indudablemente, el uso efectivo de cualquier medio de producción implica la existencia de una fuerza de trabajo lo suficientemente hábil y cualificada como para ponerlo en funcionamiento, y puede implicar también la existencia de algún tipo de cooperación entre los trabajadores. Pero el desarrollo de las fuerzas productivas puede lograrse por innovaciones en cualquiera de estos tres aspectos o componentes de las mismas, ya sea aumentando la habilidad o cualificación de los operarios, introduciendo nuevos y más poderosos medios de producción, o creando formas de organización del trabajo más eficaces. Un cambio, incluso pequeño, en cualquiera de estos tres componentes puede repercutir sobre los otros dos. Por ejemplo, la innovación tecnológica puede traer aparejada una recalificación de los trabajadores, e inclusive nuevas formas de cooperación entre ellos.¹⁷

Es posible diferenciar entre *fuerzas productivas objetivas*, en las que se incluyen a todos los elementos de índole material no humanos que intervienen en la producción, entre los que habría que resaltar que algunos son de tipo natural en sentido estricto y otros son resultado de procesos históricos, y las *fuerzas productivas subjetivas* en las que se encuentran las cualidades de los trabajadores —en donde se incluye su fuerza física, como componente natural—, los conocimientos y aptitudes intelectuales y las relaciones entre los trabajadores.¹⁸

Las notables modificaciones de las fuerzas productivas están relacionadas con el avance de la ciencia y la tecnología (y del conocimiento en general), en razón de lo cual tienen un doble carácter, subjetivo y objetivo: el conocimiento propiamente dicho y los productos materiales que este origina. Cuando la ciencia no se halla ligada a la producción no puede considerarse como fuerza productiva, algo que difícilmente existe en la actualidad.

Al estudiar las fuerzas productivas en la sociedad capitalista, se constata que sus desarrollos son aprovechados para beneficio del capital. Dicho de otra forma, en el proceso de subordinación del trabajo al capital, aquellas se presentan como fuerzas del capital, como si inherentemente lo fueran. Tal y como los subrayan Marx y Engels:

Todos los adelantos de la civilización [...], o en otras palabras, todo aumento de las fuerzas productivas sociales, si se quiere de las fuerzas productivas del trabajo mismo —tal como se derivan de la ciencia, los

inventos, la división y combinación del trabajo, los medios de comunicación mejorados, creación del mercado mundial, maquinaria, etcétera —, no enriquecen al obrero sino al capital; una vez más, solo acrecientan el poder que domina al trabajo; aumentan solo la fuerza productiva del capital.¹⁹

Los avances de las fuerzas productivas en el capitalismo, incluyendo la tecnociencia y los conocimientos a ella asociados, son resultado del trabajo conjunto de millones de seres humanos y de varias generaciones, pero son presentados como un producto de la acción del capital. Eso se ejemplifica en nuestro tiempo con un sinnúmero de casos, como los de la computación, que en lugar de verse como el fruto de un trabajo colectivo de miles de trabajadores, ingenieros y programadores, aparece como una obra exclusiva de la acción de capitalistas emprendedores, como Bill Gates o Steve Jobs.

Esta breve exposición sobre el concepto de fuerzas productivas nos conduce a recordar que ya en la primera obra mencionada, *La ideología alemana*, sus autores dieron una indicación analítica y metodológica de gran alcance para el mundo de hoy, a la que sin embargo no se le concede la importancia que merece. Nos referimos a que hace más de un siglo y medio se señaló el carácter contradictorio de las fuerzas productivas, que también se convierten en fuerzas destructivas:

En el desarrollo de las fuerzas productivas, se llega a una fase en la que surgen fuerzas productivas y medios de intercambio que, bajo las relaciones existentes, solo pueden ser fuente de males, que no son ya tales fuerzas de producción sino más bien fuerzas de destrucción (maquinaria y dinero) [...].²⁰

Salvo muy contadas y notables excepciones, esta advertencia casi nunca fue tenida en cuenta por los diversos marxismos históricos, la mayor parte de los cuales se convirtieron, como el propio capitalismo, en cultores de las fuerzas productivas, o mejor, de su desarrollo y crecimiento sin límite alguno. En la actualidad sí que resulta cierto y evidente que las fuerzas productivas se han tornado a la vez en fuerzas destructivas, porque cualquier avance o modificación en las fuerzas productivas tiene implicaciones contradictorias, productivas y destructivas, y en algunos casos predominantemente destructivas, como ha acontecido, verbigracia, con la energía nuclear. Lo mismo puede

decirse de la producción de mercancías que pueden considerarse en sí mismas como nocivas, aunque son resultado de los más sofisticados avances de la tecnociencia, tal y como sucede con ciertos artefactos microelectrónicos en la actualidad.

Jürgen Habermas considera que la ciencia y la técnica, y en consecuencia el conocimiento, se han convertido en la principal fuerza productiva de nuestro tiempo. En *Ciencia y técnica como «ideología»*, este autor afirma:

La racionalidad del dominio se mide por el mantenimiento de un sistema que puede permitirse convertir en fundamento de su legitimación el incremento de las fuerzas productivas que comporta el progreso científico-técnico, si bien, por otra parte, el estado de las fuerzas productivas representa precisamente también el potencial, medida en la cual las renunciadas y cargas impuestas a los individuos aparecen como cada vez más innecesarias e irracionales. [...] El aumento de las fuerzas productivas institucionalizado por el progreso científico y técnico rompe todas las proporciones históricas. Y de ahí extrae el marco institucional nuevas oportunidades de legitimación.²¹

Una idea central que plantea Habermas estriba en que, a partir de una discutible interpretación de Marx, al que le atribuye una especie de culto de las fuerzas productivas, señala en forma acertada que es muy difícil conferirle a aquellas algún carácter emancipatorio, porque el progreso científico y técnico cumple «funciones legitimadoras de dominio». En este orden de ideas, puede plantearse que aparte de ampliar el dominio sobre los seres humanos por otros seres humanos, en el capitalismo de nuestro tiempo las fuerzas productivas devienen fuerzas destructivas, y esa misma característica la adquiere por consiguiente la tecnociencia.

Es bueno precisar qué se entiende en este terreno por «destructivas», para que este no quede como un enunciado general. Las fuerzas productivas destructivas arrasan con los hombres (trabajadores, campesinos y pobres en general) y con la naturaleza (ecosistemas, plantas, animales, fuentes de agua...) como resultado de los avances científicos y técnicos que son aplicados a los procesos productivos. Los ejemplos al respecto abundan, pero solo mencionemos algunos. En la pesca industrial se emplean artefactos tecnológicamente sofisticados que aumentan los niveles de «productividad» en

una forma inimaginable en cualquier sociedad de pescadores artesanales. Los grandes buques pesqueros lanzan mallas gigantes y en cada envío capturan toneladas de peces —un aumento de la «productividad»— pero al mismo tiempo destruyen, como ningún sistema de pesca conocido hasta ahora, la vida marina y a los pescadores artesanales.

Un teléfono celular se presenta como el arquetipo de «revolución comunicativa» por excelencia, que permite hablar a toda hora y en cualquier lugar, como nunca antes había sucedido, y en ese sentido expresaría la «productividad» del mismo acto de comunicarse. Su costo es terrible, porque la producción de los celulares supone la destrucción de ecosistemas para buscar el coltán y los minerales con los que se construye, pero también la de las comunidades que allí habitan. Solo baste recordar que en El Congo han muerto en los últimos años unos cinco millones de seres humanos en los mismos lugares donde se encuentran las materias primas con las que se fabrican los celulares. En ese sentido, un celular es una mercancía nociva, profundamente destructiva.

Los aspectos que hemos planteado en este párrafo se enlazan con la educación universitaria en particular y con la tecnociencia en general. Si en el capitalismo actual las fuerzas productivas son también destructivas, la ciencia y la tecnología, como la educación universitaria que las produce, tienen esa misma ambivalencia, es decir, son productivas y destructivas al mismo tiempo. El asunto no puede ser diferente en la educación, puesto que el principal espacio donde se produce tecnociencia y conocimiento es la universidad, aunque existan otros lugares donde también se genera, como en los laboratorios privados.

La universidad como fuerza destructiva: el caso de Columbia

Durante años los miembros del consejo de administración de la Universidad de Columbia han expulsado inquilinos de sus hogares, han acaparado tierras mediante transacciones con las autoridades de la ciudad, y han despedido a los trabajadores cuando intentaban formar sindicatos. Por años han capacitado oficiales para Vietnam, quienes, como lo señala la literatura del Cuerpo de Entrenamiento de Oficiales de Reserva, han asesinado campesinos vietnamitas en su propio país. En trabajos secretos con el Instituto para el Análisis de la Defensa y la CIA, y en investigaciones de química biológica para el Departamento de Guerra, el consejo de administración implicó a su propia universidad en el genocidio. Este mismo consejo ha mentido constantemente, como está registrado, a sus propios electores y ha publicado libros de la CIA bajo el disfraz de trabajos de

investigación independientes. El coloso militar, que las mismas universidades ayudaron a construir (en 1965 Columbia obtuvo 15 385 000 dólares en primas del Military Prime Contract), se ha convertido en un peligro claro y presente para grandes sectores de nuestra sociedad [...]. Vivíamos en una institución que nos encauzó, que nos marcó, nos clasificó, nos falló y nos usó y que trató a grandes sectores de la humanidad con desprecio clasista.

Fuente: Paul Rockwell: «The Columbia Statement», 12 de septiembre de 1968. Citado en Derek Bok: *Más allá de la torre de marfil. La responsabilidad social de la universidad moderna*, p. 14.

Como la educación universitaria posibilita el desarrollo de la tecnociencia, que se ha convertido en una fuerza productiva-destructiva, de allí se deriva que los conocimientos generados en la universidad y sus procesos educativos deben considerarse también como fuerzas productivas-destructivas. Este planteamiento puede sonar extraño, ya que en general siempre se exalta el conocimiento como algo positivo y benéfico para la humanidad, lo que entre otras cosas es un mito impulsado por los portavoces de la tecnociencia. Si salimos de los marcos interesados de esta propaganda, se constata que muchas de las actividades que se realizan en la universidad son destructivas, tanto por sus consecuencias sociales y ambientales como por el beneficiario principal de las mismas, que no es otro que el capital.

Si se quisieran suministrar ejemplos ilustrativos del carácter destructivo de la universidad y de los profesionales que allí se «forman», nada mejor que considerar a los economistas neoliberales, puesto que es difícil encontrar un caso semejante de caos y destrucción, generado por y desde la academia. Los economistas neoliberales se encuentran detrás de la reestructuración mundial del capitalismo de las últimas décadas, que ha empobrecido a millones de seres humanos, ha asesinado a otros tantos como resultado de la privatización de empresas públicas, de la mercantilización de los sistemas sanitarios, de la flexibilización laboral, de la expropiación de activos públicos y del despojo de bienes comunes. Los economistas neoliberales son los criminales más notables de nuestro tiempo, como lo ha demostrado fehacientemente la investigación de Naomi Klein sobre *La doctrina del shock y el capitalismo del desastre*.²² No es casualidad que ya desde el siglo XIX la economía fuera bautizada como «ciencia lúgubre» por Thomas Carlyle, apelativo muy preciso si se recorre el mundo en los últimos cuarenta años, con los planes de ajuste estructural y las miserias y crímenes que han producido en el mundo —de lo cual la Europa occidental de nuestros días es el último testimonio, como lo demuestran

España, Grecia, Italia y Portugal—, y tras los cuales asoman como gestores e impulsores una miríada impresionante de economistas, formados en las usinas ideológicas de Harvard, Cambridge, Chicago, London School of Economics y otras «prestigiosas universidades» del mundo imperialista. En este sentido,

Hay que reconocer que la universidad es un fiel reflejo de la sociedad. Desde hace más de treinta años y al mismo ritmo que en la sociedad se ha ido imponiendo como discurso dominante el neoliberalismo económico; este se ha ido apropiando de las facultades de economía, de manera que en la actualidad es difícil que los alumnos puedan conocer otras teorías. Las cátedras o los departamentos que enseñan algo diferente son auténticas islas perdidas en el océano.²³

El término «mala ciencia» indica que el conocimiento que se produce en las universidades deviene una fuerza productiva-destructiva. Esto sucede con la medicina, la biología, la informática y con cualquier área de la tecnociencia. No está de más recordar que mientras en el mundo millones de personas padecen enfermedades y desnutrición, remediables y curables, la investigación médica y bioquímica, en lugar de buscar la producción de medicamentos y terapias que alivien esas dolencias (como el paludismo y otras fiebres tropicalés), se dedica en gran medida al tratamiento de las enfermedades de los ricos y a producir medicamentos que lejos de corregir enfermedades las agravan o crean otras adicionales. En idéntica medida, la biotecnología, uno de los desarrollos más notables de la biología, produce engendros con el pomposo nombre de Organismos Genéticos Modificados (OMG), que contaminan el medio ambiente, ocasionan erosión genética, destruyen las economías campesinas y producen una contaminación que se extiende de manera incontrolable en los lugares donde se distribuyen los productos transgénicos. Además, gran parte de sus investigaciones son financiadas por las multinacionales (como Monsanto), que utilizan sus resultados para obtener fabulosas ganancias, a costa de la expropiación de campesinos y pequeños productores agrarios, y a favor de los agronegocios.

Este carácter destructivo de las tecnociencias mencionadas no puede dissociarse de lo que se hace e investiga en las universidades, que no beneficia a la mayoría de la población, sino a una minoría insignificante, y lo que se presenta como sus grandes logros resultan siendo nefastos para los ecosistemas,

las diversas formas de vida y los seres humanos. Por esta circunstancia, la educación de la universidad se ha convertido en una fuerza productiva y destructiva, cuyas labores sirven en forma incondicional al capital y a sus propósitos de lucro ilimitado, algo que es evidente con la economía neoliberal.

Los economistas neoliberales y la destrucción de la educación pública: el caso de Nueva Orleans

Milton Friedman fue uno de los que vio oportunidades en las aguas que inundaban Nueva Orleans. Gran gurú del movimiento en favor del capitalismo de libre mercado, fue el responsable de crear la hoja de ruta de la economía global contemporánea e hipermóvil en la que hoy vivimos. A sus noventa y tres años [...] tuvo fuerzas para escribir un artículo de opinión en *The Wall Street Journal* tres meses después de que los diques se rompieran. «La mayor parte de las escuelas de Nueva Orleans están en ruinas» —observó Friedman— «al igual que los hogares de los alumnos que asistían a clase. Los niños se ven obligados a ir a escuelas de otras zonas, y eso es una tragedia. También es una oportunidad para emprender una reforma radical del sistema educativo».

La idea radical de Friedman consistía en que, en lugar de gastar una parte de los miles de millones de dólares destinados a la reconstrucción y la mejora del sistema de educación pública de Nueva Orleans, el gobierno entregase cheques escolares a las familias, para que estas pudiesen dirigirse a las escuelas privadas, muchas de las cuales ya obtenían beneficios, y dichas instituciones recibieran subsidios estatales a cambio de aceptar a los niños en su alumnado. Era esencial, según indicaba Friedman en su artículo, que este cambio fundamental no fuera un mero parche sino una «una reforma permanente».

Una red de *think tanks* y grupos estratégicos de derechas se abalanzaron sobre la propuesta de Friedman y cayeron sobre la ciudad después de la tormenta. La administración de George W. Bush apoyó sus planes con decenas de millones de dólares con el propósito de convertir las escuelas de Nueva Orleans en «escuelas chárter», es decir, escuelas originalmente creadas y construidas por el Estado que pasarían a ser gestionadas por instituciones privadas según sus propias reglas. [...] [P]ara Milton Friedman el mismo concepto de sistema de educación pública apeataba a socialismo. Desde su punto de vista, la únicas funciones del Estado consistían en la «protección de nuestras libertades, contra los enemigos del exterior y los del interior: defender la ley y el orden, garantizar los contratos privados, y crear el marco para los mercados competitivos». [...]

En brutal contraste con el ritmo glacial al que se repararon los diques y la red eléctrica de Nueva Orleans, la subasta del sistema educativo de la ciudad se realizó con precisión y velocidad dignas de un operativo militar. En menos de diecinueve meses, con la mayoría de los ciudadanos pobres aún exiliados de sus hogares, las escuelas públicas de Nueva Orleans fueron sustituidas casi en su totalidad por una red de escuelas chárter de gestión privada. Antes del huracán Katrina, la junta estatal se ocupaba de 123 escuelas públicas; después, solo quedaban 4. Antes de la tormenta, Nueva Orleans contaba con 7 escuelas chárter, y después, con 31. Los maestros de la ciudad solían enorgullecerse de pertenecer a un sindicato fuerte. Tras el desastre, los contratos

de los trabajadores quedaron hechos pedazos, y los 4 700 miembros del sindicato fueron despedidos. Algunos de los profesores más jóvenes volvieron a trabajar para las escuelas chárter, con salarios reducidos. La mayoría no recuperó sus empleos.

Fuente: Naomi Klein: *La doctrina del shock y el capitalismo del desastre*, pp. 25-26.

La privatización del conocimiento

Resulta hasta cierto punto extraño hablar de privatizar el conocimiento, porque hasta hace algún tiempo se daba por sentado que este no podía ser propiedad de nadie, sino que se le consideraba como patrimonio común de la humanidad y un resultado de la labor colectiva de las diversas generaciones de hombres y mujeres que han habitado la Tierra. En esta definición se supone que el conocimiento es un bien común que debe beneficiar a la gente, con independencia de su posición de clase, etnia, género, edad, y no deberían existir barreras que bloquearan el acceso libre al saber. En torno a esto se generaron unos valores que no se ponían en duda y que se reducían a tres posibilidades: transmitir el conocimiento, producir y ampliar el acervo existente, y beneficiarse del mismo en un sentido no económico del término.²⁴

Esta concepción atravesó la mayor parte de la historia humana, pero a finales del siglo XX se impuso otra por completo distinta en la que se sostiene que el conocimiento es una mercancía y, como cualquier bien transable, debe tener propietarios. En lo que respecta a un tipo particular de conocimiento, al que se genera en la universidad, se ha hecho el mismo planteamiento, lo cual conlleva importantes modificaciones en el carácter de la universidad pública, como lo mostramos enseguida.

La privatización del conocimiento es impulsada por las empresas transnacionales y los países imperialistas, con el fin de asegurar el monopolio en la producción de bienes y servicios, obtener ganancias e impedir el acceso libre a las innovaciones científicas y técnicas. Estas se convierten en un bien privado y su uso está condicionado por el pago monetario que hagan quienes quieran utilizarlas. No por casualidad en el seno de la Organización Mundial de Comercio (OMC) se estableció una rígida reglamentación sobre Propiedad Intelectual desde 1994, con un claro sesgo a favor de las Empresas Transnacionales. Con ello se abrió la puerta para la apropiación fraudulenta del conocimiento tradicional mediante la imposición de patentes por parte de las empresas de la biotecnología y de las semillas de plantas milenarias

de pueblos indígenas, a quienes se les expropiaron sus saberes, que son registrados con patentes de propiedad por laboratorios e investigadores privados, generalmente vinculados a países imperialistas.²⁵

La privatización de la vida

En diciembre de 1994, John Moore, un comerciante de Seattle, viajó a Europa. Conoció el Parlamento Europeo, en Bruselas; se dirigió a Múnich y pasó por la Oficina Europea de Patentes. Y en Ginebra, a orillas del lago, pasó varias horas en las oficinas de la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual. Esos no son lugares habituales de visita del itinerario de un viajero; en efecto, John Moore no estaba de vacaciones. Fue a Europa a raíz de lo que le sucedió en 1976, cuando algunos médicos de la UCLA le extrajeron extrañas células de «leucemia de células pilosas» de su columna vertebral a partir de las cuales desarrollaron una línea de células que produjeron valiosas proteínas antibacterianas y para la lucha contra el cáncer.

Se llama «línea de células» a un grupo de estas tomadas de un cuerpo humano, que son capaces de ser sustentadas y crecer en un medio de cultivo de laboratorio. Por eso se les llama «inmortales». Una línea de células contiene el código genético completo —genoma— del individuo al cual se le extrajo. Por supuesto, Moore había firmado un formulario en el que consentía que le practicara la cirugía. El texto del formulario era convencional y autorizaba la realización de trabajos de investigación en los tejidos extraídos.

Sin embargo, cuando en 1984 los médicos recibieron un derecho de patente sobre la llamada «línea de células Mo», Moore entabló una demanda reclamando, como mínimo, una participación en las ganancias (potencialmente varios miles de millones de dólares). Su argumentación era que —si se quería verlo de ese modo— todos los individuos tienen un derecho de propiedad sobre las partes de su cuerpo. En julio de 1990, la Suprema Corte de California negó la existencia de ese derecho de control sobre nuestros propios cuerpos.

Fuente: Philip L. Bereano: «La genetización de la sociedad».

Estas prácticas de despojo han sido legalizadas y legitimadas por las instituciones del capitalismo contemporáneo, como la mencionada OMC, pero también por tribunales nacionales de los países imperialistas, como en los Estados Unidos. Resulta ilustrativo recordar que la privatización del conocimiento ha sido impulsada en el país mencionado desde 1980, cuando el Tribunal Supremo dictaminó que se podían patentar los microbios obtenidos mediante ingeniería genética. Con esto se abrió paso la privatización no solo del conocimiento, sino, lo que es peor, de la vida misma. Esta es una maniobra en la que participan abogados e ingenieros directamente interesados en asegurar el control de las patentes para las empresas, lo que les produce jugosas ganancias a unos y otros. También participan en forma directa los

científicos, en este caso de la biotecnología, quienes sostienen que la genética es un reino misterioso del conocimiento que solo puede ser manejado por los genetistas que actúan desinteresadamente para mejorar nuestra situación social. Esa ideología ha sido formulada por James Watson, flamante Premio Nobel y codescubridor de la doble hélice del ADN, quien sostiene que «solíamos pensar que nuestro destino estaba en las estrellas. Ahora sabemos que, en gran medida, nuestro destino está en nuestros genes». Con tal pretensión, aparentemente científica, esta ideología genética legitima la mercantilización y privatización del conocimiento sobre la vida y la vida misma, que beneficia a ciertas empresas y a un puñado de investigadores.

No pasó mucho tiempo para que se planteara en forma clara la privatización de los conocimientos generados por la universidad y la misma educación superior. Así, en diciembre de 2000, Estados Unidos presentó en la OMC la propuesta de liberar el comercio de los «servicios» (conocimientos) generados por las instituciones de educación superior, con el argumento de que estos constituyen una actividad empresarial de tipo internacional «que complementa el sistema de enseñanza pública y contribuye a la difusión en todo el mundo de la moderna *economía del conocimiento*... (que) puede ayudar a que se disponga de una fuerza de trabajo más eficiente, permitiendo a los países mejorar su posición competitiva en la economía mundial». De ahí se derivaba, como objetivo principal, la propuesta de

ayudar a establecer condiciones favorables a los proveedores de servicios de enseñanza superior, enseñanza para adultos y capacitación, mediante la reducción de los obstáculos que se oponen a la transmisión de esos servicios más allá de las fronteras nacionales por medios electrónicos o materiales o al establecimiento y explotación de instalaciones (escuelas, clases u oficinas) para proporcionar servicios a los estudiantes en su país o en el extranjero. Esto sería aplicable a los países que permiten la enseñanza privada, no a los países que mantienen sistemas de enseñanza exclusivamente públicos.²⁶

En esta propuesta, el conocimiento ligado a la educación universitaria se concibe como un «servicio», un término que no es ni mucho menos accidental sino que indica los intereses mercantiles en juego. No se mencionan los conocimientos, ni los saberes, puesto que el término recurrente es el de «servicios

de enseñanza superior», los cuales deben ser transnacionalizados para beneficio de las empresas educativas —en las que se incluyen las universidades de Estados Unidos—. En pocas palabras, se reafirma la imperiosa necesidad de privatizar los servicios educativos que ofrecen las universidades y de venderlos en los mercados del planeta.

Esta política de clara estirpe imperialista —aunque se encubra con el barniz semántico de la imparable «globalización»— que impulsa Estados Unidos para beneficio de sus empresas educativas, se ha difundido por todo el mundo, a través de múltiples instituciones e instancias, y se replica en cada uno de los países, donde es adoptada como política interna de cada Estado. A ese coro se suman aquellos países para los cuales la educación se ha convertido en un rubro importante de sus ingresos, como algunos de la Unión Europea y Australia.

La privatización del conocimiento y de la educación universitaria involucra diversos aspectos, entre los cuales se destacan: creación de instituciones privadas en desmedro de las públicas; ventas de cursos y títulos universitarios en los países capitalistas centrales; edición de libros, cartillas y materiales de texto por parte de editoriales privadas o asociadas a universidades públicas; promoción de profesores o tutores, cuyos servicios se cotizan a precios elevados y generan ganancias a las universidades de las que provienen; producción de *software* y material informático y tecnológico que se aplica a la educación o que esta genera para otros sectores de la sociedad.

El conocimiento y la educación que merecieran en verdad este nombre tienen que ver con realidades concretas, es decir, con historias, culturas y lenguas específicas, en torno a las cuales se debían diseñar los currículos y estrategias de enseñanza y aprendizaje (como estudio de la historia y la geografía nacional, la cultura local, los idiomas nativos). Pero este fundamento de una educación integral es eliminado, porque con la privatización del conocimiento se fortalece lo que sea inmediatamente rentable y produzca ganancias a los dueños del servicio educativo, a la par que los «estudiantes» pasan a ser simples consumidores que pagan por lo que se les ofrece y vende. Esto supone, a nivel interno de los países, una unificación de la educación universitaria alrededor del *marketing* y el desprecio de los saberes considerados inútiles y poco rentables. En el plano internacional, se perfila un desolador panorama de forzosa unificación, propio de la *macdonalización* educativa, que

desdice de la cultura —diversa y heterogénea en sí misma, una de sus virtudes y atractivos—, ya que se implanta una sola lengua, el inglés, con un tono comercial y empresarial, y se establece un único modelo de educación y universidad, el de los Estados Unidos, con los mismos textos y formas de pensar. Esta unificación es profundamente negativa, sin embargo es avalada como positiva por algunos «teóricos» de la educación. Por ejemplo, John Daniel, Director General Adjunto de Educación de la UNESCO, decía en el año 2002 que:

La algarabía producida por la «McDonalización» de la educación debería despertar nuestras facultades críticas. Primero, a pesar de su ubicuidad, los restaurantes McDonald's representan una mínima proporción de la comida que la gente consume. Segundo, los McDonald's tienen éxito porque a las personas les agrada la comida que en ellos se ofrece. Tercero, su secreto está en contar con una gama limitada de platillos disponibles en locales de idéntico aspecto y con el mismo sabor y calidad en todas partes del mundo.²⁷

Aunque los McDonald's representen una mínima proporción de los restaurantes del mundo, se han convertido tanto en el símbolo como en el modelo de la comida basura que invade y contamina a los seres humanos del orbe, de donde se infiere sin mucho esfuerzo que la educación superior *macdonalizada* también es un modelo que se impone con múltiples artimañas económicas, sociales y publicitarias, como una típica *educación basura*. La perversión en términos educativos y culturales se encuentra en aquello de ofrecer pocos platos que tienen idéntico aspecto, sabor y calidad, puesto que si eso en la alimentación significa arrasar con la diversidad culinaria, en contra de la propia salud de los consumidores, en la educación y cultura implica una homogenización que borra la diversidad propia de cada cultura y las especificidades que debería tener la educación en cada país, en concordancia con su rica y variada historia. Eso es lo que se implanta con la transnacionalización educativa: un mismo idioma, idénticos prejuicios, culto a occidente y a Estados Unidos como si fueran superiores; desprecio hacia todo aquello que luzca como distinto y contrapuesto a ese modelo hegemónico; rechazo hacia cualquier tipo de educación diferente...

Quienes impulsan la privatización de la educación y del conocimiento argumentan que ello se debe hacer porque en la actualidad efectuar cualquier investigación e innovación tecnológica tiene un alto costo y requiere años de inversión y de esfuerzo. Esta afirmación es harto discutible porque incluso la investigación que efectúan las multinacionales en sus laboratorios en gran medida cuenta con el apoyo del Estado, desde la financiación hasta la exoneración de impuestos, por lo que gran parte de lo que se presenta como investigación privada se efectúa con recursos públicos e involucra bienes comunes.

Los privatizadores sostienen que las patentes no son un producto reciente sino que existen desde hace varios siglos y, en consecuencia, no habría nada novedoso en reclamar el derecho de patentar los descubrimientos e invenciones. Es cierto que las patentes no son de ahora, pero una diferencia notable radica en que solamente hace unas décadas se generalizó la práctica de patentar lo que se produce en las universidades, cuando antes gran parte de esos conocimientos eran de dominio y de propiedad públicos. Tal proceder conspira contra la libertad de difusión y conocimiento, porque las empresas obligan a los académicos e investigadores a mantener en secreto los resultados de una investigación que ha sido financiada por determinada empresa que se considera como la dueña de ese producto de investigación. Este es, entre otras cosas, uno de los enormes problemas de la alianza que se predica en la actualidad entre las empresas y la universidad, porque el conocimiento está condicionado de principio a fin por intereses corporativos, con lo cual naufraga la libertad de investigación. Así, un investigador no estudia lo que le guste o le interese, sino aquello que financien las empresas, lo cual es una orden que asumen las universidades públicas, porque una parte de sus recursos presupuestales depende de las inversiones de las empresas, locales y transnacionales. Tal cosa es lo que se entiende por una educación y un conocimiento socialmente útiles, con lo que se enfatiza que la universidad pierde cualquier autonomía e independencia y se subordina a los intereses externos, a los del capitalismo.

No se trata de creer que la universidad es la única fuente de conocimiento, porque ese supuesto sustenta una visión arrogante y autocomplaciente de los propios académicos, que utilizan el prejuicio de ver sus saberes como superiores a los demás, para establecer nichos cerrados, nada democráticos

y ensimismados en sus propias realizaciones, al margen de los problemas externos y urgentes que asolan a la sociedad. A pesar de esta limitación del conocimiento académico, no es una razón suficiente como para desconocer que desde allí se han hecho aportes significativos en el ámbito del conocimiento, los cuales deben ser enriquecidos con el diálogo franco y abierto con otros saberes extrauniversitarios, entre los que sobresalen diversos saberes ancestrales, populares y comunitarios.

La privatización de la educación universitaria no propende a la preservación del conocimiento que allí se genera y su enriquecimiento a partir de una relación no dogmática con el mundo externo a la universidad, sino que, por el contrario, quiere reducir el saber a una actividad mercantil, cuya utilidad sea económica y nada más. Esta misma lógica se encuentra en los intentos de mercantilizar los saberes populares, como sucede con tradiciones y conocimientos étnicos que se convierten en mercancías exóticas, que fragmentan a las comunidades y generan una división de clases interna.²⁸

Todos los conocimientos se encuentran sometidos al cercamiento en el siglo XXI, como continuación del despojo que efectúa el capitalismo desde su configuración en Inglaterra en los siglos XVII y XVIII. En esa época se cercaban las tierras y se expulsaba a los campesinos, ahora se cercan los conocimientos mediante patentes de propiedad corporativa, y se impide el acceso a los saberes a quienes no les paguen «derechos» a los que se proclaman como dueños de la educación y el conocimiento.

2

Reestructuración capitalista y división internacional del trabajo educativo

La economía-mundo del capitalismo académico conforma una nueva división del trabajo en materia de educación e investigación que desde algunas posiciones se ha dado en denominar como una «globalización de baja intensidad». La economía del capitalismo académico no sería más que una inmensa área geográfica en donde existe una división axial entre los procesos de producción del conocimiento centrales y los procesos de producción del conocimiento periféricos, que da como resultado un intercambio desigual que favorece a los productores centrales. El mercado global de la educación superior, por tanto, amplía la brecha internacional del conocimiento y, a la vez, establece una jerarquía internacional entre universidades y centros de investigación.

EDUARDO FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ: «El sistema-mundo del capitalismo académico: un análisis crítico de la universidad emprendedora», en *Opciones Pedagógicas*, no. 39, Bogotá, 2008, pp. 32-33.

Las transformaciones que ha experimentado la universidad en las últimas décadas no pueden entenderse como el resultado de cambios educativos o culturales en sí mismos, sino que son un producto de las mutaciones del capitalismo en el mundo, así como de las modificaciones geopolíticas que se consumaron entre 1989 y 1991. Esto es necesario recalcarlo, puesto que muchos análisis convencionales sobre la universidad discurren sobre su realidad interna, sin referirse a lo que ha acontecido con el capitalismo, que determina finalmente el curso que toman las instituciones educativas. Por dicha circunstancia, en este capítulo se examinan las características de la reestructuración capitalista de las últimas cuatro décadas, a partir de la crisis de 1973, y se destacan las modificaciones laborales, tecnológicas y del Estado.

Asimismo, se evalúa la nueva división internacional del trabajo y se estudia su incidencia en el ámbito particular de la educación superior. En este último punto se resalta la contraposición entre el modelo educativo de maquila y la universidad empresarial.

Reestructuración capitalista

La educación no puede entenderse como una realidad independiente que se explicaría por sí misma, sino que debe inscribirse en el marco de las relaciones sociales dominantes, que en el mundo contemporáneo corresponden a las del capitalismo. Por tal circunstancia, es pertinente efectuar un breve análisis de la reestructuración capitalista que se ha llevado a cabo en los últimos cuarenta años, el telón de fondo que explica las transformaciones educativas en general y de la educación universitaria en particular.

Si fuera necesario colocar una fecha para datar el comienzo del actual ciclo del capital a nivel planetario, el año indicado sería 1973, porque en ese momento se evidencia el fin de una época — que no terminó abruptamente, sino de manera paulatina — y el comienzo de otra. La época que terminó corresponde a los llamados Treinta Gloriosos, la edad de oro del capitalismo, cuando alcanzó niveles de crecimiento sin precedentes, una envidiable tasa de ganancia, relativa estabilidad social y pleno empleo, todo lo cual se sustentaba en el pacto socialdemócrata tácito entre el capital y el trabajo, que se manifestó en forma directa en la construcción del Estado de Bienestar. Cuando la crisis del capitalismo se hizo incontrolable en el año mencionado — aunque se hubiera iniciado antes —, se planteó el abandono del tipo de capitalismo de la posguerra (intervencionista, estatista y fordista) que se había construido en parte de Europa y otros lugares del mundo, y cobró fuerza el proyecto de destruir el Estado de Bienestar y la alianza entre capital y trabajo que lo sustentaba.

Para recuperar los niveles de acumulación de los Treinta Gloriosos, el objetivo principal del capital apuntaba a desorganizar a los trabajadores, quienes empezaron a ser culpabilizados de la crisis, porque drenaban las ganancias de las empresas. Para lograrlo, se implementaron en forma articulada diversas estrategias que reestructuraron el capitalismo a nivel mundial, entre ellas la represión contra los trabajadores organizados, con el fin de desestructurarlos y atomizarlos, de tal manera que se facilitara el desmonte del

Estado de Bienestar y se aniquilara el pacto socialdemócrata, como sucedió en la Inglaterra de Margaret Thatcher.

Aparte de la violencia directa, el capitalismo recurrió a otros mecanismos más sofisticados, como el de la deslocalización productiva, mediante el cual se ha desplazado gran parte de la industria de la primera época del capitalismo (las industrias contaminantes las llaman algunos) desde Europa y los Estados Unidos a regiones periféricas y subordinadas. Esa deslocalización se inició en los territorios de los Tigres Asiáticos, siguió en el Brasil, México, Sudáfrica, y acabó llegando a India y China, esta última convertida en el taller del mundo. La deslocalización no fue un mecanismo espontáneo ni imprevisto, sino un instrumento usado por el capital para «huir» del trabajo e intentar por ese medio recuperar su tasa de ganancia, mediante la incorporación de una fuerza de trabajo barata y abundante en las zonas periféricas, así como obtener todo tipo de facilidades tributarias, ambientales y laborales que beneficiaran a las empresas multinacionales de los países imperialistas, y también para debilitar a los trabajadores locales, como lo ejemplifica la industria automovilista de Detroit, convertida en una ruina, junto con la ciudad, y cuyos sindicatos fueron destruidos mediante la huida espacial de los capitalistas de esta industria al lado sur de la frontera, a México, y a diversos lugares del mundo.

El otro mecanismo utilizado por el capital para desorganizar a los trabajadores se concentró en los desarrollos tecnológicos, primordialmente en la automatización y el uso de la informática en los procesos productivos, con lo cual se incrementó la productividad del trabajo y fueron desplazados gran cantidad de operarios. Eso, de paso, aumentó el desempleo, hecho que coadyuvó a reducir los salarios y a justificar la flexibilización laboral. La utilización de la tecnología por el capital como medio de dominación y mecanismo para aumentar la producción y la extracción de plusvalía es crucial en la actualidad, ya que se generalizó a las más variadas actividades, con lo que se pone en cuestión la estabilidad del empleo en todos los sectores de la economía, como lo detalla un estudio realizado en los Estados Unidos.

Creciente desempleo tecnológico

El futuro del empleo: ¿cuánto son susceptibles de automatización los empleos? llega a conclusiones demoledoras: analizadas 702 ocupaciones, los autores determinan que en las próximas dos décadas el 47% de los empleos de Estados Unidos están en peligro de desaparecer.

La mitad de las empresas que han reducido empleos desde el comienzo de la crisis en 2008 lo han hecho mediante la automatización. La automatización se da en ocupaciones altamente rutinarias que consisten en tareas que siguen procedimientos bien definidos que se pueden realizar por algoritmos sofisticados. En 2004 se consideraba que conducir un vehículo suponía un desafío tecnológico insuperable. Seis años después, Google anunció el primer coche autónomo sin conductor. Siguiendo esta línea, algunas tareas no rutinarias comienzan a ser automatizadas, como por ejemplo la conducción de camiones y la escritura de textos legales.

El 29% de los trabajos estadounidenses se moverán a otros países en dos décadas. Típicamente no se moverán los trabajos que deban realizarse en un lugar concreto y requieran comunicación cara a cara. Pero no deslocalizable, no quiere decir no automatizable. Por ejemplo, los cajeros no se han deslocalizado, pero el autoservicio hace que se hayan automatizado. La automatización va más allá que la deslocalización.

Las ocupaciones se pueden dividir entre rutinarias y no rutinarias y a su vez entre cognitivas y manuales. Los ordenadores son muy eficientes en la ejecución de tareas rutinarias. Trabajos como cajero, contable o vendedor de telemarketing van disminuyendo. Pero las computadoras son cada vez más eficientes en las tareas no rutinarias. En las tareas cognitivas no rutinarias el fenómeno de *big data* ha venido a cambiar el panorama.

Algunos casos de tareas no rutinarias de carácter cognitivo en las que los ordenadores están tomando posiciones son la detección de fraudes, el diagnóstico médico o el asesoramiento legal. En el campo de las tareas manuales no rutinarias, la automatización tampoco se queda atrás. La proliferación de sensores pequeños y baratos hace que los robots hayan salido de los procesos de fabricación industriales y tengan cada vez más grados de libertad. Así, sitios relacionados con la logística como aeropuertos, almacenes y otros muchos, y minas o trabajos agrícolas, están operados por vehículos sin conductor y poco a poco estos llenarán nuestras calles empezando por espacios acotados. En un entorno de carreteras mojadas o nevadas, los sensores automáticos pueden ayudar a que el vehículo no tripulado sea mucho mejor que el conducido por humanos que además se cansan o se distraen. [...]

Aun así, siguen existiendo trabajos relativamente protegidos contra la marea de la automatización. Aquellos en los que las tareas de percepción y manipulación siguen siendo complejas; trabajos de inteligencia creativa; y trabajos de inteligencia social. El estudio predice que los empleos de gran riesgo están localizados en algunas áreas. Las ocupaciones de transporte y logística, una gran parte de trabajos administrativos y los trabajadores en entornos productivos están en riesgo. Pero también muchos trabajadores en el sector servicios, donde nuevos robots están empezando a competir con ventaja.

Existe una correlación negativa entre los salarios y la educación por un lado y la probabilidad de automatización. Cuanto más bajo el salario y el nivel educativo, más probable es que el empleo se automatice. Quizá los que menos sean susceptibles de automatizar sean los que requieren destrezas sociales. Los ordenadores no han comenzado a mostrar aún sus habilidades sociales.

Fuente: Antonio Orbe: «Humanos versus máquinas».

Es necesario resaltar la causalidad del proceso para evitar caer en las miradas apologeticas sobre las nuevas tecnologías: no fueron estas las que reconfiguraron al capital, como si tuvieran vida propia, sino que el capital las empleó para desorganizar a los trabajadores e impulsar el proceso de reestructuración de la relaciones laborales e imponer nuevas condiciones que le beneficiaran y sometieran a los trabajadores a mayores niveles de explotación. Esto simplemente se llama *lucha de clases* y se aplica en los más diversos ámbitos al que llega el capital, como sucede también en la educación, donde los trabajadores y profesores ya empiezan a soportar los embates y las consecuencias nefastas de la introducción de artefactos tecnológicos.

Al mismo tiempo que el capital huye del trabajo, con la finalidad explícita de abaratar el precio de la fuerza de trabajo, impulsa la financiarización, para lo cual las tecnologías de la información le resultan muy convenientes. En la medida en que las tasas de ganancia disminúan en la producción, como efecto de la sobreproducción, los capitales buscaron refugio en las finanzas, con la esperanza de que se pudiera crear riqueza de la nada o, más exactamente, suponer que si el dinero genera más dinero se está creando nuevo valor y se elude el incómodo obstáculo de la producción. Con esta pretensión ilusoria, en las últimas décadas se ha desplegado la financiarización por todos los sectores de la economía, que cubre hoy hasta los salarios de los trabajadores, que se cotizan en las bolsas de valores. Además, por la misma política adoptada por los Estados de desregularizar las transacciones financieras, estas se despliegan ahora libremente por todo el planeta, moviéndose en tiempo real de una plaza financiera a otra en fracción de segundos durante las veinticuatro horas del día y los trescientos sesentaicinco días del año. La financiarización del capitalismo está relacionada con la producción, pues mutuamente se alimentan, en la medida en que las empresas productivas invierten en el sector financiero, y este último también está vinculado con los procesos productivos, y con la especulación que de allí se deriva, al controlar, para mencionar un caso, los mercados de futuros. El impacto más nefasto de la financiarización radica en que ha creado condiciones para que las crisis sean más recurrentes y traumáticas, como se ha evidenciado cada cierto tiempo en los últimos cuarenta años, y especialmente en la crisis actual, derivada en forma directa de la especulación financiera en el mercado de la vivienda y la construcción. La financiarización también afecta a la universi-

dad, puesto que grandes conglomerados y bancos invierten en actividades relacionadas con la educación, como lo ejemplifican los créditos concedidos a los estudiantes universitarios, que han generado «la pedagogía de la deuda», y representan una importante fuente de ganancias para el sector financiero.

De otra parte, la reestructuración del capital y su arremetida contra los trabajadores transformó radicalmente el mundo del trabajo, el cual adquirió una nueva morfología, en la que se combina el obrero clásico de la industria — que en términos relativos ha disminuido — con una multiplicidad de sectores de trabajadores del campo y de la ciudad, que se desempeñan en el mundo formal e informal, en el sector servicios, y realizan actividades materiales e inmateriales. Esta abigarrada variedad de trabajadores configura la *clase-que-vive-del-trabajo*, más extendida que nunca en el mundo real, pero con graves problemas de conciencia y organización, tanto por su carácter abigarrado como porque tiene diversos intereses materiales. En esa clase se encuentran desde el trabajador manual clásico, hasta el oficinista, pasando por el profesor y el expendedor de hamburguesas, entre otros.¹ El trabajo en el capitalismo actual es cada vez más degradado, informal, flexible e indigno, aunque existan sectores en donde las condiciones son distintas, como entre algunos trabajadores del sector informático y de las nuevas tecnologías. Los profesores también soportan la degradación laboral, que se expresa en la extensión de sus jornadas de trabajo, la disminución de sus salarios reales, la pérdida de autonomía y control sobre los procesos laborales-educativos, la precarización y la inestabilidad en el puesto de trabajo. En pocas palabras, los profesores viven un acentuado proceso de proletarización.

Otra transformación significativa del capitalismo es la modificación del papel del Estado que ni mucho menos ha desaparecido como se suele decir. Así como en el periodo de los Treinta Gloriosos el Estado intervencionista y social fue importante en la recuperación capitalista luego de finalizada la Segunda Guerra Mundial, ahora, junto con las transformaciones del capitalismo, también se ha transformado el Estado, que se ha vuelto funcional a los requerimientos del capital en esta nueva fase de acumulación, cualitativamente distinta a la que le precedió. Si durante el lapso que va de 1945 a 1980 el Estado fue fundamental para asegurar el pacto socialdemócrata, y garantizar la reproducción del capitalismo, en estos momentos el Estado hace posible la imposición de la nueva lógica de acumulación.

El Estado ha sido transcendental para el capitalismo contemporáneo, tanto en los países dominantes como en los países dependientes, en la medida en que ha propiciado la flexibilización laboral, el libre comercio, la reducción y eliminación de impuestos al capital e imposición de gravámenes a las clases subalternas, la represión, el control y el disciplinamiento de los insumisos y desobedientes a los nuevos dictados del capital. Sin contar con el Estado, el capitalismo no hubiera alcanzado su propósito de destruir los sindicatos, desorganizar a los trabajadores e imponer condiciones favorables al libre flujo de capital a través de las fronteras e implantar condiciones jurídicas que le garanticen la seguridad a las inversiones extranjeras, como se demuestra con las medidas de desregulación financiera. El Estado también ha propiciado los procesos de privatización y mercantilización de los bienes públicos y comunes (como el agua, la telefonía, la salud, la educación, la cultura, la recreación), porque se los ha cedido a capitales privados nacionales y transnacionales.

Lo que tenemos no es el fin del Estado en general —lo cual en rigor constituye una utopía en el capitalismo— sino de un tipo de Estado capitalista, el de Bienestar, que ha dado paso al Estado competitivo, o al Estado neoliberal, una denominación que parecería poco lógica, porque en el sentido común se supondría que el neoliberalismo es enemigo del Estado.² Pero no hay tal, ya que una cosa es la propaganda que de sí mismo hace el neoliberalismo, y otra muy distinta la realidad de funcionamiento del capitalismo, que jamás ha podido ni podrá funcionar sin el Estado. Y la época que estamos viviendo no es la excepción.

La transición de un tipo de Estado a otro supone énfasis distintos, porque diferente es el momento histórico y la correlación de fuerzas en el plano mundial. En efecto, el Estado de Bienestar estuvo asociado al miedo a la revolución por parte del capital y a la contención de la Unión Soviética en términos geopolíticos, lo que le dio un carácter reformista y redistribuidor para restarle condiciones objetivas a cualquier proyecto revolucionario entre los trabajadores. Por su parte, el Estado competitivo de nuestros días se mueve en otras perspectivas para el capital, en las que ya ha desaparecido el miedo a la revolución y, ante la disolución de la Unión Soviética, ya no se plantea ninguna reforma ni redistribución social o económica. Por el contrario, el capital quiere eliminar las conquistas históricas de los trabajadores,

como requisito para aumentar la competitividad económica de un país determinado en el plano mundial. Entre los cambios más significativos del Estado capitalista se encuentra el de privilegiar la represión y el disciplinamiento, como se demuestra en los Estados Unidos, con su impresionante sistema penal y carcelario, lo cual no es ni mucho menos excepcional, sino un dispositivo central en el proceso de controlar la fuerza de trabajo y de someterla a un régimen de explotación intensiva, en el que desaparezcán los derechos laborales y sociales.

La modificación del Estado también se manifiesta en el terreno educativo, porque con relación al Estado de Bienestar y a sus copias en todo el planeta, durante medio siglo predominó la idea de que la educación era un bien público y estatal, que debía ser financiado y administrado por y desde el Estado. Ahora esa lógica ha cambiado, y es el mismo Estado el que privatiza la educación, realiza alianzas con el sector productivo y empresarial, desfinancia a la universidad, regala los activos públicos escolares, se subordina a los dictados y exigencias del capital privado y de las multinacionales, abandona la idea de la educación como un bien público y se pliega a mercantilizar la instrucción de sus habitantes.

La acelerada urbanización del planeta y la reducción de los campesinos se constituyen en otra notable transformación generada por la reestructuración del capitalismo. Estos dos hechos complementarios tienen diversas explicaciones, entre las que se destaca la eliminación sistemática de las economías campesinas e indígenas mediante la implantación brutal de la nueva agricultura capitalista ligada a sofisticados paquetes tecnológicos y destinada a producir bienes agrícolas no para alimentar a la gente, sino como materias primas de diversos productos, entre ellos el alcohol carburante para los automóviles. Como resultado de las presiones que sufren los campesinos han aumentado las migraciones internas hacia las ciudades y también las migraciones internacionales hacia países vecinos (como de México a los Estados Unidos) o hacia centros más distantes (como de africanos hacia Europa). En el mismo sentido ha crecido la cantidad de gente que vive en las ciudades, la cual representa el 50% del total de la población del orbe. Esto ha dado origen a nuevas ciudades, como sucede en China, en donde se han fundado en los últimos quince años 160 ciudades con más de un millón de habitantes y han crecido en forma acelerada, tanto por el espacio ocupado como por la canti-

dad de habitantes, muchas ciudades del mundo, hasta originar un planeta de ciudades miseria, en las cuales se evidencian las terribles desigualdades que produce el capitalismo.³

Una urbanización desbocada en teoría requiere de un mayor número de escuelas y universidades y, por lo tanto, de profesores. Y aunque se hayan abierto en las últimas décadas nuevas universidades en todo el mundo, la particularidad es que en ellas domina la lógica del capital privado, el afán de lucro, la mercantilización de saberes y unos elevados costos, que bloquean el acceso a las mayorías pobres de esas nuevas ciudades de la miseria.

Otra transformación de tipo geopolítico y espacial se expresa en la modificación del orden bipolar de Yalta que se originó al finalizar la Segunda Guerra Mundial. Luego de 1989-1991, tras la caída del Muro de Berlín y la disolución de la URSS, el mapa del mundo se modificó en forma abrupta, lo que propició la expansión incontrolada del capital hasta lugares a donde nunca había sido dominante, como en los territorios exsoviéticos y de Europa oriental. Esta expansión mundial del capital hasta el último rincón del planeta asume las características de la acumulación originaria, que se presentó durante los siglos XV-XVII, con la expropiación generalizada de los bienes comunes y públicos y la formación de los nuevos capitalistas en China, Rusia, República Checa..., y el empobrecimiento de millones de personas en esos territorios. Esa expansión del capital viene acompañada de las lacras que lo caracterizan, tales como miseria, explotación, desigualdad, compra y venta de órganos, prostitución, saqueo de bienes naturales, robo de entidades privadas. A esto debe sumársele el impacto que tiene sobre la desorganización de los trabajadores y la degradación laboral, ya que de la noche a la mañana se incorporaron al mercado de trabajo global del capitalismo millones de seres humanos de todas las edades, géneros y etnias, la mayor parte de los cuales fueron separados brutalmente de sus bienes comunes (tierras, aguas, bosques, selvas...) o de los empleos que tenían con los Estados (en los países de Europa Oriental, por ejemplo). Esto incidió en la degradación de las condiciones laborales de los docentes universitarios de los países donde la privatización fue más acelerada y repentina, como en la antigua URSS, donde sus investigadores, académicos, técnicos, científicos y artistas perdieron derechos y se hundieron en la miseria y en la indignidad.

Como otra transformación, que va más allá de las modificaciones materiales y políticas que hemos señalado antes, debe mencionarse la imposición de un nuevo sentido común en la mente de centenas de millones de seres humanos, que han sido «educados» en la lógica de la competencia mercantil, de la lucha mutua entre los seres humanos, en la privatización, en el lucro individual, en el abandono de cualquier proyecto anticapitalista y en la naturalización y eternización del capitalismo como el fin de la historia. Tampoco el asunto es monolítico, pero el «pensamiento único» sí se ha impuesto en importantes sectores de la población, para los cuales el capitalismo aparece como una realidad transhistórica e insuperable. En pocas palabras, el capitalismo ha conseguido una hegemonía indiscutible en las últimas décadas, como no lo había logrado en ningún otro momento de su historia, y esto le permite dominar los más diversos ámbitos de la vida social y natural con la lógica mercantil y del lucro individual y presentar sus programas de despojo de los bienes comunes como resultado de fuerzas naturales, que beneficiarían a la humanidad, tal y como sucede en estos momentos con la destrucción de las selvas tropicales del mundo o con el descongelamiento del casquete que recubre al Polo Norte.

En el ámbito de la educación se ha impuesto ese nuevo sentido común, por lo que importantes sectores del mundo universitario estatal y público —rectores, profesores y trabajadores administrativos— son los sujetos activos de la imposición de la lógica mercantil y de la ganancia, y facilitan la entrada del sector privado y la conversión de la universidad en una fábrica de conocimientos, al servicio de los intereses individuales de unos cuantos capitalistas locales y transnacionales. Esto no significa, desde luego, que hayan cesado las luchas, rebeliones y resistencias por doquier, sino que estas aún no han logrado superar la lógica del capitalismo, aunque en algunos casos sí la del neoliberalismo.

La reestructuración mundial del capitalismo se disfraza con múltiples denominaciones (sociedad líquida, sociedad red, posmodernismo, sociedad del riesgo, neoliberalismo, entre muchas), siendo la más extendida la del neoliberalismo. Esta última debe entenderse como una ideología y una política, antes que una concepción económica, que enarbola el programa de reestructuración del capital y se expresa en fórmulas simples, que forman parte de ese nuevo sentido común del que hablamos más arriba. Entre esas

fórmulas sobresalen aquellas que exaltan la superioridad natural del mercado como fuerza autorreguladora de la sociedad y de la vida, la competencia como virtud suprema del ser humano, la privatización y mercantilización como esencias humanas, la acumulación al infinito y sin límite alguno de bienes y riquezas, sin ningún obstáculo a la vista, porque el mercado así lo determina...

En el mundo real, el capitalismo contemporáneo se vale de la ideología neoliberal para implementar sus diversas estrategias de expansión mundial, romper las barreras nacionales al flujo de capital, justificar la explotación intensiva de los trabajadores, propiciar la destrucción acelerada de ecosistemas y bienes comunes de tipo natural, implantar a escala nacional las políticas de privatización y mercantilización, destruir las economías locales, desindustrializar los países y sacralizar al libre comercio como la fuente máxima de riqueza en el mundo de hoy. Por estas razones, es aconsejable recordar las características de la nueva división internacional del trabajo que implantó el capitalismo.

Nueva división internacional del trabajo

La reestructuración capitalista no tiene límites y afecta a todo el mundo, lo que se manifiesta en la emergencia de una nueva división internacional del trabajo desde hace unos veinticinco años. En realidad, esa nueva división internacional del trabajo combina elementos de una vieja división del trabajo, que predominó en la época colonial y se extendió hasta finales de la Segunda Guerra Mundial, con algunos elementos adicionales.

Debe recordarse que la vieja división del trabajo se caracterizaba por el intercambio de materias primas agrícolas y minerales desde el mundo colonial y periférico hacia las metrópolis, a cambio de las cuales estas enviaban productos manufacturados. Este esquema se intentó reemplazar desde mediados del siglo XX por uno diferente, en el que muchos países del mundo —incluyendo a la gran mayoría de los de América Latina— iniciaron un proceso de sustitución de importaciones y de despegue industrial. Dicho proceso se prolongó hasta mediados de la década de 1980 en general, cuando reapareció el viejo esquema colonial. Esto puede considerarse como un retroceso lamentable, a pesar de que los teóricos del capitalismo (neoliberales y globalizadores) sostengan que es un gran avance.

Los propulsores de la nueva (vieja) división internacional del trabajo se basan en la teoría de las ventajas comparativas del economista inglés David Ricardo que en el año 1817 la había proclamado en su libro *Principios de Economía Política y Tributación*, y desde ese momento esa teoría se convirtió en la consigna que alimentó la expansión internacional del capitalismo. El dogma de las ventajas comparativas sostiene que un país debe especializarse en producir aquello para lo cual cuenta con una ventaja relativa: el que tenga predominio en capital que produzca bienes de capital y el que tenga preponderancia en trabajo que se dedique a producir bienes intensivos en trabajo. Esta concepción tenía, y tiene, un carácter fatalista, puesto que en pleno proceso de industrialización inglesa se les decía a los países que no tuvieran industria que se olvidaran de la misma y se dedicaran a producir bienes agrícolas, en lo que contaban con ventajas comparativas, mientras que los ingleses debían producir bienes industriales. Cada uno de los dos polos debería dedicarse a aquello en lo que tenía superioridad productiva e intercambiar sus respectivos productos entre sí, lo cual los beneficiaba a ambos.

Este dogma ha vuelto a reaparecer para justificar el fin abrupto de los procesos de industrialización y el retorno de muchos países del mundo al modelo primario exportador, que había sido abandonado por algunos de ellos hace más de medio siglo. Este es un componente de la nueva división internacional del trabajo en el que se involucran los países que perdieron cualquier vocación industrializadora y a los que se forzó a producir bienes agrícolas o minerales, que se intercambian por bienes manufacturados y alta tecnología, los cuales son producidos por las multinacionales de los países dominantes. Esto explica el regreso de las economías primarias en América Latina, en donde, como en la época colonial o en el siglo XIX, la balanza comercial está dominada por uno o varios productos primarios de exportación, que suministran un grueso importante de las divisas que recibe cada país. Así las cosas, Argentina se desindustrializó y hoy basa su economía en la venta de productos primarios de tipo agrícola al mercado mundial, entre los que sobresale la soja. Colombia sustenta su economía en la exportación de materias primas agrícolas y minerales, el carbón, el petróleo y en menor medida el café, e igual que en Argentina la industria nacional prácticamente desapareció y algo similar sucede en muchos países del mundo.

Un segundo tipo de vinculación a la división internacional del trabajo está representado por los países a donde se trasladaron las fábricas tradicionales deslocalizadas en Estados Unidos y Europa occidental y se empezaron a producir bienes industriales de diverso tipo, hasta llegar a incluir los bienes de capital. Entre esos países han figurado los Tigres Asiáticos y últimamente, con gran fuerza, China e India. El traslado de las industrias a estos países se explica por una razón central: la abundancia de fuerza de trabajo y los bajos salarios. También deben considerarse las prebendas que se le concede a la inversión extranjera y la impunidad ambiental con que operan las nuevas fábricas, que contaminan aguas, tierras y cielos del sudoeste asiático.

En un lugar intermedio figuran las zonas de maquila y ensamblaje, que también se encuentran en los países que producen materias primas para el mercado mundial. Uno de los casos más conocidos es el de la zona norte de México, en donde se ensamblan productos con piezas producidas por las multinacionales en sus propias empresas. Este último esquema de división internacional del trabajo no es nuevo, sino que forma parte del esquema de primarización, por la sencilla razón de que, en términos históricos, cuando los países de América Latina vendían materias primas agrícolas o minerales al mercado mundial a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, también tenían en sus respectivos territorios nacionales zonas de enclave, similares a las maquilas de la actualidad.

Al observar estos tres casos, se nota tanto el regreso a la vieja división internacional del trabajo como la implementación de un esquema distinto, en el que predominan procesos de industrialización, como el caso de la China, que es el ejemplo más notable de industrialización tardía en un país periférico. Si a este se suma la India, y uno que otro territorio, en el resto de países de América Latina, África, Europa oriental, se ha impuesto el viejo esquema colonial de división internacional del trabajo, lo que en forma gráfica se puede expresar diciendo que han regresado las Repúblicas Bananeras. Esto no representa, como hemos dicho, ningún avance, sino un retroceso, algo así como lo que el economista Erik Reinert denomina la "primitivización" que genera la globalización, en contravía de la mentira, tantas veces repetida, de que esa globalización representaría la modernización más sofisticada que jamás haya existido.⁴

Es necesario detallar cuáles son los efectos de la imposición de esta nueva división internacional del trabajo, porque eso tiene una implicación directa en la educación, como veremos en el último párrafo de este capítulo. La nueva división del trabajo no se impuso con mecanismos de tipo económico, sino con acciones políticas y militares, que en el caso de América Latina significaron la destrucción de los proyectos alternativos al capitalismo en la década de 1970, arrasados a sangre y fuego, para que en su lugar se implantara el neoliberalismo, como lo ejemplificó con anticipación Chile. Estas políticas pretendían disciplinar a las sociedades mediante el terror, lo que en efecto consiguieron. No es casual que el neoliberalismo plantee un nuevo patrón exportador, que se basa en la teoría de las ventajas comparativas, justifique la desindustrialización e impulse el retorno a la economía primaria, todo lo cual no hubiera sido posible si previamente no se destruyen los sindicatos, se asesina a los dirigentes políticos de izquierda, se tortura y desaparece a profesores, estudiantes, mujeres pobres, habitantes de los barrios que sean militantes revolucionarios o tengan alguna simpatía con un proyecto anticapitalista. Por esta razón, como lo ha dicho y demostrado Naomi Klein, para que el neoliberalismo se impusiera como el modelo capitalista de nuestro tiempo fue necesario generar pánico y, con la gente asustada y temerosa por la tortura y la brutalidad estatal y militar, luego sí se aplicaron las reformas estructurales de tipo económico y social que impulsaba el capitalismo.⁵

Sobre el terreno abonado mediante la represión y la tortura, se erigió el nuevo modelo, que resultó funcional para el capitalismo mundial y aprovechó los desarrollos tecnológicos para acelerar la velocidad de circulación del capital y comprimir el espacio, mediante la construcción de una densa red de infraestructura a nivel mundial, con lo cual se redujeron los costos de transporte y el tiempo de traslado para movilizar grandes cantidades de mercancías. Con esto se abrió camino a la segmentación de los procesos productivos, que pueden ser parcelados y divididos entre países y regiones, y a la formación de cadenas productivas de tipo mundial a la cabeza de la cual se encuentran las empresas multinacionales, que cuentan con el decisivo apoyo del Estado, tanto del lugar de origen como del territorio en donde se instalan.

Por cadena productiva debe entenderse el entrelazamiento de un conjunto de actividades complementarias que apuntan a la producción de una mercancía determinada y que se sitúan en espacios diferentes y a

menudo distantes entre sí. Por ejemplo, la producción de un automóvil se divide en varias fases que se realizan en países distintos en donde se producen y/o ensamblan partes complementarias. Esta atomización responde a los intereses de los grandes capitalistas que buscan aumentar sus márgenes de ganancias mediante la reducción de costos laborales, el incremento de la explotación de los trabajadores, exenciones tributarias y criminalidad ambiental. Por esta razón, el establecimiento de una cadena productiva no supone que todos los eslabones de la misma se beneficien y que eso mejore el bienestar de su población, porque incluso con estas cadenas reaparece el trabajo a domicilio y, en algunos casos, tiende a hacerse dominante, con bajos salarios y pésimas condiciones de trabajo. Como en los viejos enclaves, prevalece una separación entre los eslabones de una cadena productiva y el resto de la economía del país, que no se ve influida por aquella, ni en términos laborales ni sociales, como bien lo ejemplifican las maquilas.

Según la secuencia de los procesos de producción, es posible distinguir tres momentos en las cadenas productivas: «a) diseño de productos y de procesos, que incluye investigación, desarrollo y gestión de activos de conocimiento; b) producción manufacturera básica, ensamble y subensamble, que incluye transferencia de insumos, prueba de productos y empaque y c) distribución y venta, que contempla posventa, publicidad, mercadeo y logística externa».⁶

Lo significativo estriba en que la primera etapa de diseño y la última de distribución aportan mayor valor agregado y se concentran, en general, en las economías centrales, mientras que la segunda fase se realiza en las zonas periféricas y maquiladoras. Con esto se produce una segmentación y especialización entre países y regiones, en la que predominan altas barreras para que un país periférico pueda acceder a las etapas A y C, debido a la existencia de patentes y conocimientos especializados, al tiempo que en las labores de ensamblaje compiten muchos países del mundo periférico, ofreciendo «mejores» condiciones al capital nacional y transnacional (bajos sueldos, exenciones tributarias, prohibición de sindicatos, destrucción de ecosistemas y fuentes hídricas...), lo que en realidad son peores condiciones para sus habitantes y su medio ambiente. Como resultado, los países periféricos, inscritos en esta nueva *división maquilera del trabajo*, se ven forzados a aumentar sus exportaciones sin que eso implique un aumento de sus ingresos, debido

a la competencia entre muchos concurrentes. En otras palabras, a los procesos de ensamblaje y producción de manufacturas livianas les corresponde un valor agregado que decrece, mientras que quienes diseñan, investigan, innovan y distribuyen obtienen las mayores ganancias como consecuencia de la imposición de rentas tecnológicas. En este sentido, reaparece el tradicional deterioro de los términos de intercambio, de una manera aparentemente más sofisticada, pero con los mismos objetivos perversos: mantener el atraso y la miseria en un polo y propiciar el bienestar y la ganancia en el otro. Ese intercambio se expresa en que los países centrales producen conocimiento, innovación, *software*, junto con repuestos, y los países periféricos aportan el trabajo barato de niños, hombres y mujeres.

Hay que distinguir entre cadenas productivas dirigidas al productor y cadenas productivas dirigidas al consumidor. Las primeras se caracterizan por que los grandes fabricantes mantienen el control de las redes de producción, que es la propiedad de industrias intensivas en capital y tecnología, como sucede en la producción de autos, aviones, computadores, semiconductores y maquinaria pesada. Estas empresas recurren a los subcontratistas en varios países del mundo, con la particularidad de que controlan los procesos de diseño de la producción y luego venden los productos, de donde se desprende que sus ganancias están relacionadas con los avances tecnológicos.

Las segundas incluyen a grandes empresas comercializadoras, grandes distribuidores al detal y empresas de marca que producen en el mundo periférico y dependiente. En este sector predominan actividades como producción de ropa, juguetes, artículos para el hogar, electrónica, en las cuales impera el uso intensivo de fuerza de trabajo. La característica de esta cadena es que se diseña y comercializa, pero no se produce, por lo que puede llamarseles «fabricantes sin fábrica», que tienen la particularidad de que subcontratan la producción en los países periféricos, como lo hacen Nike, Wal-Mart, Benetton y otras marcas muy conocidas.⁷

Al final, lo importante radica en que las empresas subcontratadas y los países donde estas se localizan tienen que establecer vínculos de dependencia con las empresas líderes de los países centrales, ya que es lo único que les permite acceder a contratos, tecnologías y diseños. De esta forma, «las posibilidades de desarrollo de las naciones en las que operan las empresas

subcontratistas pasa entonces por la subordinación de sus economías a los planes y proyectos de dichas empresas. Estas retienen los aspectos más relevantes del proceso de producción y dejan las labores secundarias en manos de los subcontratistas».⁸

A medida que se desciende en cada fase de la subcontratación disminuyen los salarios y se degradan las condiciones laborales, porque la explotación intensificada es la condición central para que funcionen estas cadenas, con lo cual, como lo decían los teóricos de la dependencia en la década de 1960, unos países se desarrollan y otros se subdesarrollan, algo que es profundizado por la nueva división internacional del trabajo.

La desindustrialización de Mongolia: de regreso al nomadismo

Durante los cincuenta años que precedieron a las reformas de 1991 Mongolia había ido construyendo, lentamente pero con éxito, un sector industrial diversificado. La proporción de la agricultura en el producto nacional había disminuido continuamente desde el 60% en 1940 hasta alrededor del 16% a mediados de la década de 1980. [...] Medio siglo de construcción industrial quedó prácticamente aniquilado en el plazo de tan solo cuatro años, entre 1991 y 1995. En la mayoría de los sectores industriales el volumen de la producción había disminuido más del 90% desde que el país se había abierto al resto del mundo, casi de la noche a la mañana en 1991.

Mientras, en marzo de 2000 [...] entre dos y tres millones de animales estaban muriendo o habían muerto ya por falta de pastos. En la medida en que los medios globales informaban de aquel acontecimiento, se culpaba al calentamiento global. El estudio de los datos que me habían hecho llegar, no obstante, me fue dejando claro poco a poco que lo que había matado a aquellos animales no era el calentamiento global sino la economía global. [...] La combinación de la desindustrialización y el desmantelamiento del Estado habían dado lugar a un desempleo masivo en toda Mongolia. Mucha gente se había visto obligada a volver a la forma de vida ancestral: el pastoreo nómada. El espacio no era realmente un problema: Mongolia es tan grande como Francia, Gran Bretaña y Austria juntas, pero tiene solo 2,5 millones de habitantes. El clima es subártico y la escasa vegetación herbácea, muy frágil, configurando un paisaje donde las huellas de los tractores pueden durar siglos. Julio es el único mes sin heladas, y los muchos rebaños de ganado pastan en montículos de lo que parece hierba seca por la congelación. En 1990, antes de la caída del Muro de Berlín, los mongoles compartían sus tierras con 21 millones de animales de pastoreo: ovejas, vacas, cabras y camellos. Al perder su empleo en la industria y el Estado gran número de mongoles volvieron al pastoreo, el modo de producción de sus antepasados, lo que dio lugar a un aumento impresionante del número de animales de pasto, que creció de 12 a 33 millones en diez años. Tras unos pocos años suaves llegó un invierno normal, y los dos o tres millones de animales que murieron aquel año representaban solo el aumento de la población animal en unos pocos años. Mongolia recibió así el nuevo milenio con un mecanismo ya expuesto en el libro del

Génesis, pero que ya había dejado de funcionar en el mundo industrializado: «La tierra no podía alimentar a todos».

Fuente: Erik Reinert: *La globalización de la pobreza. Cómo se enriquecieron los países ricos... y por qué los países pobres siguen siendo pobres*, pp. 176-177.

Los voceros del capitalismo de nuestro tiempo —entre los que sobresalen los neoliberales— sostienen que para los países de la periferia la vía para acceder a la prosperidad y al bienestar se encuentra en adaptarse a la división internacional del trabajo de acuerdo con las ventajas comparativas. Con este supuesto falaz, que incrementa el atraso y la dependencia, se desindustrializó a América Latina, a los antiguos países del bloque socialista de Europa Oriental y a las repúblicas soviéticas. Junto con la industria se destruye la agricultura campesina, lo que incentiva la migración a las ciudades, con lo cual los países quedan a merced del Banco Mundial o del Fondo Monetario Internacional y de las potencias imperialistas que imponen el tipo de producción primaria en que se debe especializar un país, en concordancia con los intereses del capital transnacional. Esta es la senda más segura hacia una mayor pobreza, porque no es recomendable dedicarse a producir materias primas agrícolas (como palma aceitera o soja) o a extraer minerales e hidrocarburos, sin la existencia de un sector industrial que impulse un mercado interno que genere sinergia con la producción primaria.

Eso se explica, sencillamente, porque cuando existe un sector industrial a partir de este se «establece un nivel salarial nacional que evita que el país se deslice por la pendiente de los rendimientos decrecientes, dando lugar a una producción excesiva que lo lleve a la pobreza o vaciando el océano de peces y las minas de su mineral». Por esta razón, «un país que se especializa en la producción de materias primas en el marco de la división internacional del trabajo experimentará —en ausencia de un mercado laboral alternativo— el efecto opuesto al que experimenta Microsoft: cuanto más aumente la producción, más altos serán los costos de cada nueva unidad».⁹

De esta forma, se mantiene la lógica asimétrica generada por el capitalismo desde el siglo XIX, en razón de la cual la mayoría de países se especializa en actividades que tienen rendimientos decrecientes, mientras unos cuantos se dedican a actividades con rendimientos crecientes, y estos son los dominantes a nivel mundial. Eso que ahora se denomina en forma benigna

como globalización acentúa esa diferenciación y reconcentra el conocimiento, la innovación y el desarrollo tecnológico en un polo, mientras que en el otro queda la producción de materias primas y el ensamblaje maquilero. En otras palabras:

Los países ricos se especializan en ventajas comparativas producidas por el hombre, mientras que los pobres se especializan en ventajas comparativas proporcionadas por la naturaleza. Las ventajas comparativas en las exportaciones de productos naturales ocasionarán más pronto o más tarde rendimientos decrecientes, porque los recursos que ofrece la Madre Naturaleza suelen ser de calidad variable, y normalmente se utilizan antes de los de mejor calidad¹⁰

Asimismo, cuando algún país pobre se especializa en una producción manufacturera simple, como acontece con las maquilas textiles, ese país se enfrenta a un «callejón sin salida tecnológico», que implica que una nueva innovación tecnológica, que se produce en los centros dominantes del capitalismo mundial, le hace perder su producción.

La desindustrialización de Mongolia: o cuando Kafka está de regreso

Cuando se posó el polvo en torno a los restos del Muro de Berlín, Mongolia se convirtió rápidamente en el «alumno estrella» del Banco Mundial en el ex-Segundo Mundo. Abrió de par en par su economía casi de la noche a la mañana, y siguió fielmente el consejo que le dieron las instituciones de Washington, el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, de minimizar el Estado y dejar que el mercado se hiciera con el control de la economía. Se suponía que Mongolia encontraría su lugar en la economía global especializándose en la actividad en la que gozaba de una ventaja comparativa. El resultado fue que la economía mongola retrocedió desde la era industrial a la del pastoreo. Pero como la economía nómada era incapaz de mantener la misma densidad de población que el sistema industrial, el resultado fue una catástrofe ecológica, económica y humana. [...]

El economista estadounidense Jeffrey D. Sachs, un hombre a quien corresponde buena parte de la responsabilidad en la política económica que redujo a la mitad los salarios reales de Mongolia, sugirió [...] que el país debía especializarse en la producción de *software* para ordenadores. Dado que las teorías por el Banco Mundial viven felizmente en un terreno al que no afectan las preocupaciones contextuales, Sachs podía, con la mejor intención, proponer esa brillante estrategia sin considerar el minúsculo detalle de que solo el 4% de los habitantes de Mongolia fuera de la capital tienen acceso a electricidad; por no mencionar que evidentemente carecen de recursos para comprar ordenadores y de la formación necesaria para aprovecharlos.

Solo en este extraño mundo de los textos de economía pueden los pastores nómadas de yaks sin teléfono ni electricidad competir de repente con Silicon Valley y suministrar *software* [...] Como en el caso de Kafka, no existe ninguna relación entre la realidad de la que hablan las autoridades y la que se puede observar sobre el terreno; como el protagonista de la novela de Kafka, lo que destruyó la economía mongola fueron poderes que la gente no tenía por qué entender. Las estadísticas industriales de Mongolia suministradas por las instituciones de Washington comienzan cuando ya había desaparecido la mayor parte de la industria; pero la única estadística con la que cuentan *efectivamente* es idéntica a la que se me hizo llegar en Mongolia para el periodo correspondiente, así que no es que les falten los datos. Esa evaporación estratégica de la historia completa la metáfora de Kafka. Según las estadísticas oficiales del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, en Mongolia nunca existió industria. El «Ministerio de Verdad» de Orwell no es pues pura ficción.

Fuente: Erik Reinert: *La globalización de la pobreza. Cómo se enriquecieron los países ricos... y por qué los países pobres siguen siendo pobres*, pp. 177-180.

La división internacional del trabajo en la educación superior

Luego de haber planteado las nefastas características de la «nueva» división internacional del trabajo y mostrar cómo perpetúa la pobreza y la dependencia, es pertinente analizar la división internacional del trabajo educativo universitario.

Como hemos visto, en los nuevos esquemas de división internacional del trabajo a partir de las ventajas comparativas queda claro que unos cuantos países producen ciencia, tecnología y conocimiento, mientras que la mayoría genera las materias primas que en los centros imperialistas se necesitan para perpetuar su modo de producción y de consumo, y/o le ensambla y le termina los productos que son diseñados y controlados por las empresas multinacionales. En esta perspectiva de desindustrialización, es lógico que se transforme la idea de educación que tiene el capitalismo para nuestros países y se abandone el modelo que se difundió durante casi medio siglo (1945-1985) y que pregonaba una educación de masas, tendiente a reforzar una formación que coadyuvara en esos procesos de industrialización. En estos momentos se renuncia a ese proyecto y se pregona que en los países en que se implantan maquilas y/o se producen materias primas debe impulsarse una educación que forme en las competencias adecuadas para este tipo de economía y sociedad. Por ello, se diferencia entre la educación superior consagrada a formar fuerza de trabajo calificada para los oficios que necesita el

capitalismo maquilero y dependiente y aquella que forma a los cuadros dirigentes de un país, ligados en forma directa con los intereses transnacionales.

Para el primer sector se plantea una educación especializada al máximo, en donde se enseñe a leer, escribir y sumar, junto con unos conocimientos técnicos rudimentarios para desempeñarse en las maquilas, en la agricultura de exportación o en el sector minero. En consecuencia, para la mayor parte de la población no existen alternativas de educación universitaria sino tecnológica, e incluso el Banco Mundial ha propuesto eliminar la universidad en países enteros, como sucedió hace un cuarto de siglo en Estonia. Se planteó el fin de la universidad porque se suponía que ese país debía especializarse en ventajas comparativas, cuyas habilidades laborales se adquirirían por fuera de la universidad, en razón de lo cual esta era innecesaria y podía ser suprimida.

El Banco Mundial y la liquidación de la universidad en los países pobres

Mis colegas estonios me cuentan que en el periodo inicial y más triunfalista tras la caída del Muro de Berlín, los primeros asesores enviados por el Banco Mundial recomendaron que el país cerrara sus universidades, porque en el futuro Estonia tendría su ventaja comparativa en actividades económicas que no requerirían educación universitaria. Aunque ningún economista del Banco Mundial se atrevería a decir esto mismo hoy, y aunque a los estonios no les hizo ninguna gracia —su universidad de Tartu data de 1632—, en esa recomendación había un realismo y una honradez que se han perdido desde entonces. Como las actividades económicas varían enormemente en su capacidad para aplicar nuevos conocimientos, es posible que un país se especialice en actividades económicas que no requieren conocimientos ni cualificación. Al insistir en la importancia de la educación sin permitir simultáneamente una política industrial que cree demanda de gente cualificada —como ha hecho Europa durante los últimos cinco siglos—, las instituciones de Washington no hacen más que acrecentar las cargas financieras de los países pobres haciéndoles financiar la educación de gente que al final solo encontrará el trabajo en los países ricos. Una política educativa debe verse acompañada por una política industrial que cree demanda de gente bien formada.

Fuente: Erik Reinert: *La globalización de la pobreza. Cómo se enriquecieron los países ricos... y por qué los países pobres siguen siendo pobres*, p. 116.

Puede pensarse que las afirmaciones sobre la abolición de la universidad en los países periféricos son circunstanciales y excepcionales, pero el Banco Mundial considera que la universidad debe eliminarse como perspectiva escolar de la mayor parte de la población de un país, que debe ser encami-

nada hacia una educación de otra índole, con predominio de los saberes requeridos para el capitalismo maquilero.

La educación de maquila

En el norte de México, donde desde hace varias décadas se estructuró un cordón de maquilas, ligadas al capitalismo transnacional, también se impulsaron las primeras propuestas de convertir a la educación en una maquila. En otros términos, si la economía de la zona fronteriza de México está regida por las maquilas, la educación que se debe implementar en esa región —lo que luego se ha hecho extensivo a países enteros— debe ser funcional a las maquilas. Concretamente, en Ciudad Juárez y Tijuana desde la década de 1960 se establecieron cientos de ensambladoras que emplearon a miles de mujeres jóvenes, con bajos salarios y pésimas condiciones laborales, debido a su destreza para ensamblar aparatos microelectrónicos y a su docilidad y obediencia.

En esos mismos lugares, desde comienzos de la década de 1980 se crearon escuelas técnicas de nivel medio superior, en las cuales se ofrecen adiestramientos elementales para las maquilas. Decimos que elementales porque la industria maquiladora

se presenta como un paquete de tecnología industrial básicamente cerrado de origen y que apenas requiere de procesos de innovación y cambio generados a partir de una interacción con la estructura local de necesidades y conocimiento. En la gran mayoría de los casos, la maquila es simplemente una parte muy pequeña de un proceso de producción más amplio diseñado en un nicho científico, tecnológico y cultural situado en otro país. No llega a México a buscar un espacio de investigación básica y aplicada o de desarrollo tecnológico y, por tanto, no requiere una calificación superior en un número sustancial de empleados.¹¹

Además, la maquila agrava el problema referido anteriormente de que una educación sin industrialización paralela genera muchos profesionales capacitados que no tienen dónde emplearse, puesto que la maquila importa una tecnología ya desarrollada y materializada en máquinas, junto con «el diseño de los productos, diagramas, insumos, organización, técnicas de manejo de inventarios, procedimientos de control de calidad y de selección de recur-

«... humanos y de administración y hasta los productos ya listos para ser ensamblados».¹² Con ello, se reduce la necesidad de propiciar investigación y avance científico en las zonas de actividad productiva periférica, algo que también acontece con la demanda de profesionales, porque en esencia la maquila necesita de una fuerza de trabajo barata y eficiente para efectuar tareas rudimentarias, tales como clasificar cupones de centros comerciales de los Estados Unidos, soldar y, en los casos más complicados, insertar microchips o realizar ensambles con microscopio. Pese a que estas últimas actividades tienen una gran complejidad tecnológica, el proceso de trabajo exige una escolaridad mínima, la indispensable para seguir unas instrucciones y asimilar un veloz entrenamiento previo. Hasta tal punto esto es cierto que la escogencia de personal no está determinada por la preparación educativa o los títulos obtenidos sino por la experiencia que se tenga y la disciplina y obediencia que se demuestre. No podía ser de otra forma en un proceso de trabajo en el cual la investigación y la innovación se producen en otra parte y no en la zona donde funcionan las maquilas.

Las limitaciones educativas de las maquilas no son óbice para que en México y en los lugares donde se impulsa el capitalismo maquilero se pregone que debe superarse el espacio de la universidad como lugar educativo, porque las empresas cumplen a cabalidad tal rol en la medida en que poseen, generan y transmiten conocimientos y permiten acceder a las tecnologías en uso y porque con la experiencia práctica se forma a los jóvenes. Esto es pura demagogia, porque la maquila y las máquinas que allí se emplean involucran unos conocimientos y tecnología aplicada que son inaccesibles a los operadores locales, porque esas zonas de ensamblaje están orientadas a facilitar la mayor extracción de plusvalía de una fuerza de trabajo joven y femenina y la «reducción de su trabajo a niveles de mera eficiencia manual y mecánica, sin perspectiva alguna de mejoramiento profesional y humano». En concordancia, a las multinacionales que son dueñas de las maquilas no les interesa en lo más mínimo «convertirse en parte de un proceso amplio de formación, investigación y difusión del conocimiento del país o la región en que se sitúan; ni siquiera se proponen como política contratar masivamente a los egresados de las universidades locales».¹³

No se habla de un caso aislado de una región de México, ya que la maquila se expandió por diversos países de América Latina y del mundo,

como resultado de la desindustrialización impuesta en las últimas décadas, algo que tanto en México como en la mayor parte de países de la región se generalizó con los Tratados de Libre Comercio, con los cuales se impuso dicho modelo económico, social, cultural, y del mismo se desprende el tipo de educación que brevemente hemos descrito en las líneas anteriores. Para sintetizarlo, podemos decir que el *modelo educativo de la maquila* se caracteriza por cuatro rasgos principales:

- *Es ajeno a los contextos locales:* en los lugares donde se implanta la maquila se impone su propia agenda educativa, lo que quiere decir que se enseña aquello que le es inmediatamente funcional y «útil», como informática, administración y cuestiones relacionadas con el proceso productivo. Lo que no tenga que ver con estos aspectos desaparece de los programas de educación superior. Con esto se genera una terrible paradoja, ya que las regiones donde se ha impuesto el libre comercio se ven forzadas «por la fuerte presencia de la industria extranjera a entrar en un círculo vicioso del que es muy difícil salir una vez perdido el asidero que ofrece el conocimiento superior de amplios horizontes y portador de nuevos paradigmas». En este sentido, «las mismas fuerzas que imponen una gravísima problemática a estas ciudades reducen a su mínima expresión la educación, la única posibilidad de entender el fenómeno y ofrecer elementos que permitan encontrar una solución civilizatoria».¹⁴

Esta característica de la educación de maquila se ha extendido por todo el mundo, ya que las reformas educativas en marcha desde hace varias décadas plantean la reducción de la educación universitaria clásica, porque se arguye que tiene muchos aditamentos innecesarios, que deben ser sustituidos por saberes «útiles» de tipo práctico e inmediato, con énfasis en conocimientos técnicos, que vincule en forma directa a la educación con la empresa y que esta última participe activamente en las directrices educativas de un país o de una región. Como puede notarse, no es muy sublime y para nada heroico el origen de la educación empresarial de que tanto presumen los reformadores educativos en América Latina y en Colombia.

- *Propicia el estancamiento de la matrícula y el desempleo de los egresados:* en los lugares donde se imponen las maquilas de manera inmediata se estancan las matrículas en las universidades convencionales y sus egresados no encuentran trabajo, como resultado de las mismas características de la maquila, que no requiere de ninguna preparación especial, por sus malos salarios y sus degradadas condiciones laborales. En pocas palabras, para conseguir un empleo con escasa calificación, no resulta muy atractivo gastar tiempo, dinero, recursos y energía personal en estudios largos y complejos. Eso no tiene sentido, porque con una preparación elemental se puede acceder a un trabajo en una maquila.
- *Minifundios de especialización:* con el argumento de que las maquilas necesitan trabajadores hábiles y eficientes, pero que no piensen ni duden, se abre una vasta cantidad de programas tecnológicos de un ámbito de aplicación absolutamente restringido y sin ningún tipo de horizonte que vaya más allá del empleo inmediato. No sorprende que en México, en las zonas de maquila, se ofrezcan programas tan diversos que giran en torno a lo mismo: ingeniería de computación, ingeniería en sistemas y computación digital, ingeniería en sistemas computacionales, sistemas computacionales en programación. En este caso se hace alusión a lo que puede considerarse como sofisticado, porque predominan los programas en los que la formación se restringe a cosas tan grandiosas como colocar una tuerca o un tornillo, o empaquetar un producto determinado. O como en Bogotá, donde instituciones de educación superior ofrecen estudios como «técnico en cuidado estético de manos y pies», «técnico en peluquería» o «técnico en jardín infantil», «tecnólogo en actividad física», «tecnólogo en dirección técnica de fútbol», «tecnólogo en gestión de talento humano», «tecnólogo en comunicación comercial». ¹⁵
- *Cambios en la vida institucional de universidades:* a partir de la lógica de la maquila se contemplan todas las actividades que se desenvuelven a su alrededor, incluyendo la educación en general y la universidad en particular. El sesgo se produce a partir de los conocimientos que demanda la maquila — administración, computación, procesos industriales —,

que se imponen como los propios de las universidades, a las que se les exige funcionar como una empresa automática y mecanizada, en la cual se programan los procesos en forma «científica» y cuantificada y a los profesores y estudiantes se les mide de acuerdo con su productividad, que debe ser verificada como se hace en cualquier proceso industrial. Por lo mismo, se empieza a hablar de insumos (estudiantes, profesores), procesos de instrucción eficientes (competencias) y productos finales de calidad (egresados y sus títulos). Esto implica que los hombres y las mujeres que intervienen en el quehacer educativo son reducidos a simples insumos. En la misma forma que acontece con los operadores de las maquilas, aquellos «sufren una degradación sustancial al verse simbólicamente reducidos a partes de un proceso académico-industrial que les es ajeno y que se encuentra completamente en manos de otros, ni siquiera ya de los universitarios». En concordancia, «la deshumanización de la maquila que penetra en las universidades no deja de contaminar la manera como se ve (a) quienes pretenden ingresar a la universidad, es decir, se les concibe como una masa amorfa, sin caras ni historias personales, que debe ser controlada de la mejor manera posible, y cobra sentido el establecimiento de mecanismos deshumanizados pero mucho más eficientes en la selección de los “mejores”, como insumos». ¹⁶

En resumen, la educación de maquila es un claro ejemplo del sentido que adquiere la división internacional del trabajo educativo, puesto que aquella se basa en el supuesto de que el mundo está dividido irremediamente — lo cual se reproduce en cada país — en una aristocracia del pensamiento, que es la que debe ir a la universidad, y una gran masa de personas incapaces, con poco talento y que solo sirven para recibir una mínima y pobre instrucción y desempeñarse como operarios en un trabajo rutinario.

La universidad empresarial y de élite

Las nuevas tecnologías y las innovaciones que requieren diversos conocimientos se concentran en los países capitalistas centrales y son protegidas por barreras de entrada, impuestos, aranceles y patentes. A pesar de ese monopolio existe un discurso convencional sobre la educación universitaria

que postula que todos los países del mundo deben aumentar sus niveles de instrucción para ser más competitivos en el mercado global, ya que la educación es vista como un medio para que los países dependientes salgan de la pobreza y accedan a la riqueza. Eso es una falacia, porque en esos países especializados en la producción no mecanizada, mejorar la educación no contribuye a elevar el nivel de bienestar del país en su conjunto, ya que la demanda de gente instruida y preparada es mínima, en razón de lo cual las personas con formación profesional tienden a irse del país. En concordancia,

una estrategia basada en la educación solo tiene éxito cuando se combina con una política industrial que también proporcione empleo a la gente cualificada, como sucedió en Asia Oriental. Un aspecto clave del proceso de globalización durante los últimos quince años es que este tipo de política económica —que los países actualmente ricos han mantenido durante siglos— fue prohibida por el Banco Mundial y el FMI para recibir ayuda de los países ricos, los pobres tienen que abstenerse de utilizar las políticas que los países ricos emplearon y siguen todavía empleando. Esas son las «condiciones» de las instituciones de Washington.¹⁷

El otro polo de la educación superior se encuentra en la universidad empresarial, el modelo impuesto en todo el mundo, y que está relacionado con la producción de un tipo de conocimientos en los centros imperialistas y otro en las periferias. Pero al margen de este modelo, está en marcha un regreso a la universidad de las élites que imperó en el mundo en general hasta el fin de la Segunda Guerra Mundial. Aunque nunca hubieran desaparecido las universidades de élite destinadas a formar de manera exclusiva y excluyente a sus clases dominantes, un sector minoritario y reducido de la sociedad, después de 1945, en vista de los mismos cambios suscitados por esa guerra y los procesos de descolonización y liberación nacional en varios continentes, se dio paso a la universidad de masas. Como resultado, por primera vez en su historia la universidad acogió a importantes sectores de la población.

Como fue la misma época de esplendor del fordismo a nivel productivo, la universidad de masas puede considerarse como su complemento, y se le puede designar como la *universidad fordista*. Esto supuso la incorporación de millones de jóvenes del mundo al conocimiento universitario, al cual nunca antes se había tenido acceso. Aunque el capitalismo no lo quisiera aceptó a

regañadientes que los hijos de proletarios, campesinos, gente pobre, afrodescendientes se sentaran en las aulas universitarias. La democratización de la universidad no se dio gracias al capitalismo, sino precisamente contra él, puesto que no le interesaba que las nuevas generaciones reflexionaran y se cuestionaran sobre la existencia del mismo capitalismo y pensarán en construir alternativas, sino simplemente que salieran cuadros y directivos de las empresas que fueran funcionales al fordismo y se convirtieran en la generación de relevo de las clases dominantes y en sus intelectuales de cabecera.

La reestructuración del capitalismo también ha dado al traste con este tipo de universidad de masas. Nuevamente, porque la correlación de fuerzas le favorece y por la pérdida de conquistas históricas de las clases subalternas —entre las cuales debe nombrarse a la educación—, los voceros educativos del capitalismo se han propuesto el regreso a la universidad de élite, o más exactamente a una universidad de clase, en la que solo puedan ingresar unos pocos. Esta universidad de clase erige unos muros infranqueables para la vasta mayoría de los habitantes de un país, y esos muros son de tipo económico, ya que las universidades colocan como barreras de entrada unas elevadas matrículas y gastos de permanencia. Con este solo hecho, pues estamos hablando de matrículas de miles de dólares, se cierra la universidad a un amplio público. Si a esto se le agrega que hay una política de desangre de las universidades públicas, que son asfixiadas presupuestalmente y desprestigiadas entre la población, la universidad de masas aparece como algo del pasado. Se podría decir que esta es una exageración, porque todavía existen universidades públicas gigantescas, como en América Latina la UNAM de México, o la UBA en Buenos Aires, las cuales tienen matriculados a miles de estudiantes. Aunque en efecto sean enormes, su capacidad de absorber al conjunto de la población en edad de ingresar a los estudios universitarios es mínima, la deserción escolar es notable y en esas mismas entidades se encuentran en marcha procesos de mercantilización y privatización en la senda de la universidad empresarial.

La transformación de la universidad desde dentro, hasta convertirla en un espacio del y para el capital privado, trastoca el sentido profundo de la universidad como lugar de reflexión, de crítica y de propuestas alternativas, y es otro camino para su disolución, puesto que la universidad es un sitio empresarial, donde se hacen negocios y se venden diplomas y servicios, lo

cual no la diferencia de una empresa común y corriente, productora de cualquier mercancía.

Esto puede apreciarse con la formación de un mercado global de universidades, en el que puede decirse que existen cinco segmentos principales: *universidades de élite* de los Estados Unidos y Gran Bretaña, primeras escuelas mundiales de posgrado, que atraen estudiantes del resto del mundo; *universidades de investigación nacionales* con capacidad de exportación, que se encuentran en Gran Bretaña, Canadá, Australia, Europa Continental y Japón, aunque con peso local, tienen menos prestigio a nivel internacional y ofrecen programas de posgrados; *universidades docentes de exportación* que ofrecen servicios en el plano internacional, pero a menor costo que las antes señaladas; *universidades de investigación que operan únicamente dentro de sus países*, con una mínima actividad transfronteriza; *universidades exclusivamente nacionales* con una influencia apenas local dentro de sus respectivos países, que constituyen la mayoría de instituciones existentes en todo el orbe.¹⁸

Esta diversidad de universidades, en las que unas controlan la mayor parte del pastel en cuanto a las matrículas se refiere, tan solo constituye el primer aspecto de la segmentación internacional del mercado universitario. El segundo elemento está configurado por la concentración de poder de las políticas educativas, lo cual hace referencia a que en los países capitalistas centrales se adoptan las decisiones fundamentales en términos de innovación, investigación y generación de conocimientos —y se expresa en invenciones y patentes— que son difundidas e impuestas por entidades financieras, como el BM, FMI y OMC, y aplicadas por los gobiernos de los países dependiente y periféricos. En este tópico, uno de los principales negocios es el de la migración académica, en la que unos cuantos millones de personas se dirigen hacia las universidades del norte con el fin de comprar un título y si es posible quedarse a vivir y trabajar en esos países, lo cual logra una minoría, pero que tiene un efecto negativo para los países periféricos que ven como se pierden costosas inversiones que han realizado en sus mejores profesionales durante varios años.

Un tercer componente de este mercado global de educación superior está formado por el surgimiento y expansión de proveedores privados, que a menudo ni siquiera son universidades, sino nuevas entidades de tipo empresarial, que venden TIC, cursos de idiomas, programas informáticos, libros de

texto, servicios educativos y profesionales. Estas son entidades privadas con ánimo de lucro que operan a nivel nacional e internacional.

Cuando se habla de un mercado global de la educación y de la universidad no puede pensarse que funciona por sí mismo y al margen de las grandes empresas del resto de la economía capitalista, como las del sector industrial, militar o de los bancos. En realidad, están interconectados por múltiples canales con un solo objetivo en mente: obtener la mayor cantidad de ganancias por la producción y venta de mercancías educativas. Por esta razón, para referirse al papel preponderante de los Estados Unidos en este mercado mundial de educación resulta apropiado hablar de la configuración de un *complejo educativo-industrial-financiero-militar*, parafraseando la famosa denominación del complejo militar-industrial. Se utiliza tal término para señalar que nos encontramos ante un conglomerado económico en el que participan y tienen intereses las universidades, los centros de investigación, los laboratorios públicos y privados, las editoriales, las empresas de la informática y la biotecnología, compañías productoras de hamburguesas y refrescos, transnacionales del petróleo, bancos y entidades financieras, empresas militares... Los miembros del Complejo buscan, además de vender mercancías y obtener ganancias, imponer los valores ideológicos y culturales de los Estados Unidos, empezando por el idioma inglés, que se convirtió en el latín de los negocios. Por ello mismo, la enseñanza y venta de cursos de inglés, que tiene un mercado amplio y cautivo, produce fabulosas ganancias. Este Complejo vende también una marca —*Made in USA*— que se considera como garantía de éxito y bienestar para quienes tengan el privilegio de comprar y consumir sus productos y servicios, tal y como obtener un diploma en una academia de los Estados Unidos. Adicionalmente, muchas empresas con un notable prontuario criminal en términos humanos y ambientales —como Coca-Cola, McDonald's, Exxon, Shell y otras por el estilo— forman parte de este Complejo con la finalidad de lavar su deteriorada imagen corporativa y de financiar estudios que les sean favorables, como sucede con las empresas petroleras que patrocinan cátedras sobre defensa del medio ambiente o financian investigadores que nieguen el cambio climático.

Gran parte de la mercancía educativa que venden estas empresas es pura basura corporativa, como lo ejemplifica el caso de McDonald's, que tiene su propia universidad. En los Estados Unidos prosperan las empresas que

financian cursos y cátedras para hacerse publicidad, posar de filantrópicas y lavar su imagen. El asunto desbordó el territorio de los Estados Unidos, y como buena prueba del colonialismo intelectual que afecta hasta a los capitalistas de otros lugares del mundo, las empresas europeas han decidido ponerse el birrete.

Las empresas se ponen birrete

La tradicional colaboración entre universidades y empresas culmina actualmente en las cátedras universitarias, centros de investigación y docencia con marca comercial. Se trata de un maridaje de intereses complejo. «Los motivos para patrocinar cátedras son variados. Banco de Santander nos pidió financiar nuestra Cátedra de Derecho y Menores, muy reconocida, porque creía en su actividad y beneficiaba su imagen. Mientras que BP decidió hacer con nosotros la Cátedra de Energía y Sostenibilidad para investigar en temas propios de su actividad», cuentan fuentes de la Universidad Pontificia de Comillas.

«Compartimos la dirección de la cátedra, estamos en el día a día y cada año fijamos los objetivos de forma conjunta. Nosotros nos beneficiamos de la investigación, y ellos, de las publicaciones científicas, porque realizamos una investigación puntera. Es un enriquecimiento mutuo, y por eso nuestras relaciones son estables», asegura Jesús Guijarro, mánager de RSC de Orange.

Empresas de todo tipo ponen su marca en las universidades, primando la investigación como denominador. La Universidad Europea de Madrid acoge sociedades tan variopintas como el Real Madrid, Sanitas, Indra o Lledó entre sus 15 cátedras corporativas. Las farmacéuticas Pfizer Abbott o Roche han elegido a la Universidad Complutense de Madrid para investigar temas farmacológicos.

Las mayores universidades politécnicas se llevan la palma. Lidera la Universidad Politécnica de Madrid, 84 cátedras de gigantes españoles como Repsol, Indra, Gamesa, Ineco, Sanitas, eléctricas, constructoras y hasta un conjunto de entidades navales que suman sinergias en la Cátedra Madrid Diseño de Yates en la ETSI Navales.

Fuente: Susana Blázquez: «Las empresas se ponen birrete».

Al constatar la existencia de este cambio de la universidad de masas hacia la de clase, junto con la configuración de un abigarrado mercado mundial relacionado con la educación superior, puede concluirse que en la división internacional del mercado de la educación superior también se genera la polarización entre quienes producen ciencia, conocimiento, innovación de marca que origina grandes ganancias a unos cuantos empresarios y corporaciones, lo cual se concentra en unos pocos países del mundo, encabezados por los Estados Unidos. A algunas universidades de los países periféricos se les dejan ciertas migajas poco significativas y se les permite que formen

a segmentos de las clases dominantes de sus respectivos países, aunque su impacto sobre sus sociedades sea escaso, salvo cuando «preparan» a los presidentes y ministros que hunden aún más a esos países en el neoliberalismo. Para la mayoría de la sociedad queda la educación de maquila, funcional y rutinaria, para jugar el papel de subordinados, dependientes y productores de materias primas, como lo ha decidido el imperialismo y lo han asumido sus socios locales en cada país, que forma parte de esa élite que puede ir a la universidad.

3

Sociedad del conocimiento: el pretexto para justificar la mercantilización educativa

[...] el tipo de conocimiento que subyace de forma subliminal tras la utopía de una sociedad del conocimiento, el conocimiento a través de la razón que debería proporcionarnos una mejor y más completa comprensión de la realidad, disminuye. [...] Las mismas tecnologías que hoy articulan nuestro mundo y permiten acumular saber nos están convirtiendo en individuos cada vez más ignorantes. Tarde o temprano se desvanecerá el espejismo actual y descubriremos que, en realidad, nos encaminamos hacia una sociedad de la ignorancia.

ANTONI BREY: «La sociedad de la ignorancia. Una reflexión sobre la relación del individuo del conocimiento en el mundo hiperconectado», en Gonçal Mayos y Antoni Brey (eds.): *La sociedad de la ignorancia*, Ediciones Península, Barcelona, 2011, p. 61.

Desde diversos ángulos analíticos y académicos se repite que las transformaciones que presenta hoy la universidad y la educación superior se explican por la emergencia de una nueva sociedad, a la cual se le atribuyen indistintamente dos denominaciones que se presentan como sinónimas: la sociedad de la información y/o conocimiento. Estos términos aparecen como vocablos casi naturales —lo mismo que la realidad que aparentemente explican—, indiscutibles y aceptados a rájatabla por políticos, economistas, ingenieros y, como no podía faltar, por gente ligada a la universidad, como rectores, profesores e investigadores. En este último caso, los dos términos señalados se usan como una muletilla sin sentido en los más diversos documentos y publicaciones del mundo universitario, en razón de lo cual puede decirse que se han convertido en uno de los pretextos de fondo para justificar la conversión de la universidad en un negocio. Por eso, es necesario hacer un breve

recorrido histórico sobre el origen y evolución de esas dos nociones, con la perspectiva de desentrañar las fuerzas que se encuentran detrás de las mismas y por qué se han convertido en una de las justificaciones de la mercantilización de la universidad y de la conversión del conocimiento en un bien transable. Para cerrar este capítulo consideramos en forma sucinta la concepción sobre el capitalismo cognitivo, que ha cobrado fuerza en Italia y Francia en los últimos años, porque también le atribuye una importancia central al conocimiento, aunque con algunas diferencias respecto a las nociones dominantes de «sociedad del conocimiento» y de la «era de la información».

Sociedad de la información (sociedad informatizada)

El vocablo «sociedad de la información» fue usado por primera vez en 1962 en una obra titulada *The Production and Distribution of Knowledge in the United States*, cuyo autor era Fritz Machlup. Sin embargo su empleo fue circunstancial y solamente dos décadas después se convirtió en un término de moda, que empieza a ser asociado a la tecnología informática. Uno de los autores que retomó esa noción fue el sociólogo Daniel Bell, que en el año de 1979 afirmó: «Cada sociedad es una sociedad de la información y cada organización es una organización de información, lo mismo que cada organismo es un organismo de información. La información es necesaria para organizar y hacer funcionar cualquier cosa, desde la célula hasta la General Motors».¹ Esta definición se convirtió en una fórmula canónica, que revelaba en forma sintética el *determinismo informacional*, como una concepción semejante al determinismo geográfico, racial, climático o genético. Si los deterministas genéticos sostienen que lo humano y lo vital se explica por los genes, los ingenieros, economistas y sociólogos van a sostener que todo se reduce a información. Ahí se encuentra ya el fundamentó «analítico» de la fórmula simple de «sociedad de la información», que en la definición señalada muestra un problema: si se aplica a todas las sociedades no habría por qué aplicársela a una sola de ellas, a la de nuestro tiempo, porque una noción tan genérica finalmente no explica nada. Pese a ese lapsus, Daniel Bell y sus continuadores señalan que la emergencia de una era de la información es un resultado de la importancia que han adquirido los artefactos tecnológicos que acumulan, procesan y transmiten información a gran escala y a una velocidad sin precedentes.

Tal es exactamente lo que dice uno de los gurúes del negocio de la información, Bill Gates, en *Camino al futuro*, un libro dedicado a la «revolución de la información» y al advenimiento de un «capitalismo sin fricciones», en donde se sostiene que la autopista de la información «magnificará esas ventajas» y «permitirá a quienes producen bienes ver, mucho mejor que nunca antes, cuáles son los deseos de los clientes y permitirá a los clientes potenciales comprar estos bienes con mayores ventajas».² Nos enteramos, por boca de uno de los capitalistas del sector informático, que la sociedad de la información se conecta en forma directa con los negocios y las ganancias que algunos logran, así como con la compra y venta de mercancías. Esto indicaba que la «sociedad de la información» aparecía como un vocablo comercial, usado para vender productos, como lo dice sin eufemismos el mencionado Gates:

Soy optimista [...] en lo que se refiere al efecto de la nueva tecnología. Hará más gratos los momentos de ocio y enriquecerá la cultura al extender la distribución de la información. Contribuirá al alivio de las tensiones que sufren las áreas urbanas al permitir a las personas trabajar desde sus hogares o desde oficinas alejadas de los centros urbanos. Aliviará las presiones sobre los recursos naturales porque un número mayor de productos adquirirá cada día la forma de bits en lugar de la de bienes manufacturados. Nos permitirá controlar mejor nuestras vidas y hará que tanto las experiencias como los productos se adapten a nuestros intereses. Los ciudadanos de la sociedad de la información disfrutarán de oportunidades nuevas para mejorar la productividad, aprender y divertirse. Los países que actúen con decisión y en concierto con los demás se verán recompensados desde el punto de vista económico. Nacerán mercados totalmente nuevos y surgirán miríadas de oportunidades de empleo nuevas.³

Después de que hablaron los gurúes de la informática, y establecieron que el asunto era de negocios, los estados asumieron el término de «sociedad de la información» como una verdad indiscutida. Desde ese momento se pronuncia ceremonialmente en todas las reuniones de burócratas, como los del G-7, de la OCDE, de la Comunidad Europea, en cumbres ministeriales, foros de economía y de educación, reuniones del Banco Mundial y del FMI, la ONU, la UNESCO y un largo etcétera. Pese a eso, la «sociedad de la información» aparece como un axioma indiscutible, aunque sea difícil encontrar una defi-

nición que medianamente se acerque a precisar de qué se está hablando. Para demostrarlo valga decir que a menudo un intento de definición se convierte en un acertijo, como el de dos autores japoneses, Matiii y Joaako, para quienes la sociedad de la información es como «un organismo desde cualquier lugar y en la forma en que se prefiera», lo cual no aclara ni precisa nada, porque una definición como esa le cabe a cualquier cosa. Otra definición hace referencia a que «todos pueden crear, acceder, utilizar y compartir información y el conocimiento, en donde se desarrolle el potencial de los pueblos y se mejore la calidad de vida». Cometemos la grosería de tomar estas dos definiciones de Wikipedia, por la sencilla razón de que esta se cataloga a sí misma como uno de los mejores productos de la «sociedad de la información», ya que «la Wikipedia es un excelente ejemplo de los resultados del desarrollo de este tipo de sociedades».⁴

La confusión terminológica es notable, hasta el punto de que en la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información (2003-2005) no se da ninguna definición explícita, pero se considera como si fuera indiscutible y evidente que tal sociedad existe, desde la primera página en el primer principio del acápite inicial titulado «Nuestra visión común de la sociedad de la información», donde se dice:

1. Nosotros, los representantes de los pueblos del mundo, reunidos en Ginebra del 10 al 12 de diciembre de 2003 con motivo de la primera fase de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información, declaramos nuestro deseo y compromiso comunes de construir una Sociedad de la Información centrada en la persona, integradora y orientada al desarrollo, en que todos puedan crear, consultar, utilizar y compartir la información y el conocimiento, para que las personas, las comunidades y los pueblos puedan emplear plenamente sus posibilidades en la promoción de su desarrollo sostenible y en la mejora de su calidad de vida, sobre la base de los propósitos y principios de la *Carta de las Naciones Unidas* y respetando plenamente y defendiendo la *Declaración Universal de Derechos Humanos*.

Tamaño despropósito es casi un chiste cruel: la declaración la hacen los que dicen ser «representantes de los pueblos del mundo», ya algo bastante irreal —como si los Estados representaran—, a lo que se agrega un galimatías en el que cabe lo divino y lo humano. Una declaración sobre la sociedad de

la información tan amplia es absolutamente inútil para entender algo. Sin embargo, a nombre de los pueblos queda claro que se cuelan los intereses corporativos que impulsan el Internet y las NTCI, cuando se sostiene en el segundo principio:

2. Nuestro desafío es encauzar el potencial de la tecnología de la información y la comunicación para promover los objetivos de desarrollo de la *Declaración del Milenio*, a saber, erradicar la pobreza extrema y el hambre, instaurar la enseñanza primaria universal, promover la igualdad de género y la autonomía de la mujer, reducir la mortalidad infantil, mejorar la salud materna, combatir el VIH/sida, el paludismo y otras enfermedades, garantizar la sostenibilidad del medio ambiente y fomentar asociaciones mundiales para el desarrollo que permitan forjar un mundo más pacífico, justo y próspero.⁵

El asunto se concentra en las tecnologías de la información, presentadas como una panacea milagrosa a los problemas de hambre, miseria y desigualdad del mundo, que tenderían a desaparecer en la sociedad de la información, porque al parecer en ella todos somos iguales, lo cual se corresponde letra a letra con la idea rosa que se ha difundido sobre la «globalización», otra noción vaporosa. En esas circunstancias, la idea de una sociedad de información, dominada por el Internet, los teléfonos celulares, la televisión satelital y un sinnúmero de artefactos similares, aparece como algo neutro, benigno y positivo para la humanidad en su conjunto. O como lo dice la pedagoga Rosa María Torres: «la sociedad de la información ha asumido la función de “embajadora de buena voluntad” de la globalización, cuyos “beneficios” podrían estar al alcance de todos/as, si solamente se pudiera estrechar la “brecha digital”». ⁶

En esa idea gaseosa predomina una visión tecnocrática de la sociedad, en la que emergen como elementos revolucionarios los artefactos microelectrónicos y sus aplicaciones informáticas. En concreto, se afirma que las tecnologías de la información han significado un cambio sin precedentes, hasta el punto de que han originado una nueva sociedad: la sociedad de la información.

Quienes proclaman esta «revolución informática o informatizada» desde las décadas de 1970 y 1980 no eran, políticamente hablando, revolucionarios, ni siquiera liberales, puesto que estaban ligados en los Estados Unidos

al neoconservadurismo más feroz. Algunos de esos neoconservadores se lamentaban por la crisis interna del aparato productivo y de liderazgo mundial que enfrentaba Estados Unidos y por eso proclamaban una reactivación de la oferta. Eran los mismos que defendían a las grandes corporaciones y se indignaban porque estas fueran asediadas con altos impuestos. No sorprende que fueran reconocidos conservadores, en el plano académico y político, los que fomentaran la idea de una sociedad de la información y una sociedad del conocimiento. Entre estos se encontraban Daniel Bell, Alvin Toffler, Zbigniew Brzezinski, George Shultz, autores imbuidos por una «racionalidad neoconservadora, moldeada por la crisis y la nostalgia de dominio, de donde ha surgido el modelo de futuro, la sociedad informatizada, y el instrumento privilegiado de acceso y civilización: las nuevas tecnologías de la información».⁷

Esto es importante tenerlo en cuenta, porque a menudo se supone que los portadores de las NTCI, a las que proclaman como revolucionarias, son unos individuos también revolucionarios, como si fuera automático que quienes anuncian una nueva era de la información también estuvieran de acuerdo con una transformación de la sociedad capitalista. Pero no hay tal, porque la génesis de la idea de la sociedad de la información —y, como veremos enseñada, de la sociedad del conocimiento— está vinculada a individuos políticamente conservadores, que aspiraban a revivir el poderío mundial de los Estados Unidos y a instaurar el orden en casa, como forma de contener las transformaciones que experimentó la sociedad estadounidense en la década de 1960. Esto es bueno evocarlo, porque el tecnofascismo es al mismo tiempo cultor de las nuevas tecnologías y profundamente reaccionario y conservador en términos políticos y sociales.

Los neoconservadores de Estados Unidos y la sociedad de la información

Los neoconservadores se proponen una revolución cultural que destrone el actual régimen de partidos y deje atrás a los referentes sociales de la izquierda democrática. La lucha se dará en el campo cultural y de *massmedia* para un tiempo de reordenamiento de mercado donde desaparezcan las variables de izquierda y derecha como paradigmas de orientación social, en pos de limitar a las demandas democráticas y a los Estados de corte social. Se ofrece, como sustitución, un liberal conservadurismo y un liberal modernismo, que más allá de sus divergencias coincidan en la voluntad de imponer una nueva repartición de la riqueza, disciplinar a la mano de obra, descalificar toda política que se resista a este disciplinamiento y establecer una nueva forma de consenso. Es una amplia operación de reestructuración cultural de gobernabilidad para correr a la

sociedad en su conjunto hacia la derecha, a través de un Partido del Orden Democrático. Es una nueva sociedad de la información para un nuevo tiempo moral.

Fuente: Ricardo Forster: «La nueva derecha, una mirada retrospectiva».

Sociedad del conocimiento

La sociedad del conocimiento es una idea simétrica a la de sociedad de la información, e incluso fue diseñada por los mismos personajes que hablaban de esta última, en el mismo lugar y en momentos similares. Uno de los primeros que utilizó el término fue Robert Lane en 1966. Este autor estadounidense argumentaba:

La sociedad dedicada al conocimiento es aquella en la que, en mayor grado que en otras sociedades, sus miembros: a) investigan las bases de sus creencias sobre el hombre, la naturaleza y la sociedad; b) se guían (tal vez inconscientemente) por normas objetivas de verificación y, en la educación superior, siguen reglas científicas de comprobación y deducción en la investigación; c) dedican importantes recursos a esa investigación, y cuentan por tanto con una amplia reserva de conocimientos; d) acumulan, organizan e interpretan el conocimiento en un esfuerzo constante para sacar consecuencias de utilidad inmediata; e) emplean ese conocimiento para iluminar (y quizá modificar) sus valores y metas, así como para avanzar en ellos. Lo mismo que la sociedad «democrática» se fundamenta en relaciones intergubernamentales e interpersonales, y la «sociedad opulenta» en la economía, también la sociedad dedicada al conocimiento tiene sus raíces en la epistemología y la lógica de la investigación.⁸

A Daniel Bell esta definición le pareció pretenciosa y optó por una más restringida con el fin de determinar «la asignación de recursos sociales para fines de utilidad social»:

el conocimiento es lo que se conoce objetivamente, una propiedad intelectual, ligada a un nombre o a un grupo de nombres y certificada por el *copyright* o por alguna otra forma de reconocimiento social (por ejemplo, la publicación). Ese conocimiento tiene su precio: en el tiempo empleado en escribir e investigar; en la compensación monetaria por los medios de comunicación y de educación. Sujeta a los dictámenes del mercado, de las decisiones

administrativas o políticas de los superiores o de sus colegas en cuanto al valor de los resultados y también en cuanto a sus peticiones de recursos sociales, cuando se hacen estas peticiones. En este sentido, el conocimiento forma parte de las altas inversiones sociales; es una exposición coherente, presentada en un libro, en un artículo o incluso en un programa de computadoras, escrito o grabado de alguna forma con vistas a la transmisión y sujeto a un cálculo previo.⁹

La primera definición de Robert Lane era mucho más profunda y estaba interesada en indagar sobre la producción misma del conocimiento, en la lógica de la investigación científica y en sus efectos sobre el conjunto de la sociedad, y es significativo que él no mencione a la información, ni la confunda con el conocimiento, tal vez porque en el momento en que se dio esa definición no existían tantas expectativas frente a los computadores y a la informática. La perspectiva de Lane, que sepamos, no fue la que siguieron quienes después van a hablar de «sociedad del conocimiento» o «economía del conocimiento», puesto que el camino que continuaron fue el señalado por Daniel Bell, quien se ocupaba de la producción y propiedad del conocimiento, es decir, de cómo se convertían en un negocio, en el que importaban sus costos de producción y su utilidad, de acuerdo con los «dictámenes del mercado».

Esta línea de mercantilización del conocimiento fue la misma que trazaba, de manera casi paralela a Daniel Bell, el teórico de la administración Peter Drucker en varias de sus obras, sobre todos en las que escribió con posterioridad a 1969, cuando publica *The Age of Discontinuity*. En este libro se indica que en la sociedad posindustrial desempeña un rol protagónico la tecnología, en la que se unen el conocimiento y la acción. Esto lleva a Drucker a afirmar: «El hecho de que las nuevas tecnologías no se funden solamente en las ciencias, sino en el nuevo conocimiento en su globalidad, significa que la tecnología ya no está escindida y fuera de la cultura, sino que es una parte integrante de ella». El fundamento de la tecnología es el conocimiento, que se manifiesta en los «sectores tecnológicos de punta» que descollaban en esos momentos, entre los cuales el autor menciona a la informática. Si el conocimiento es el recurso nuclear se debe a que su adquisición sistemática, a través de la educación, ha sustituido a la experiencia, que se adquiere por medio del aprendizaje. Esto quiere decir que el conocimiento se constituye

en el fundamento de la productividad y, en consecuencia, de la rentabilidad del capitalismo. En última instancia, Drucker relaciona en forma directa conocimiento y economía, y destaca al primero como el núcleo central de la sociedad del conocimiento, el factor principal del capital, cuya inversión incide en los costos. El conocimiento modifica el trabajo y origina a los trabajadores del conocimiento, que se convierten en los más importantes de la actividad económica, y transforma a fondo la educación y la gerencia de las empresas. En esta dirección, el trabajo del conocimiento marca la productividad de la economía, porque:

Nos permite adquirir en menos tiempo y con menos esfuerzo lo que exigía años de aprendizaje. Nos permite adquirir nuevas capacidades, por ejemplo, la programación informática, que nunca podría haberse adquirido únicamente por medio del aprendizaje. El conocimiento, es decir, la organización sistemática de la información y de los conceptos, está, como consecuencia, haciendo obsoleto el aprendizaje. El conocimiento sustituye a la experiencia por enseñanza reglada.¹⁰

Nos hemos detenido en recordar lo que señalaba este autor hace más de cuatro décadas para recalcar que allí ya se encuentran los elementos centrales que definirán la «sociedad del conocimiento»: el conocimiento es una inversión de capital, debe generar ganancias, se enfatiza el papel de las nuevas tecnologías en la multiplicación del conocimiento y este último se concibe como sinónimo de información. Esta cuestión es crucial porque indica que en la sociedad del conocimiento finalmente se confunden conocimiento e información. En las obras posteriores a 1969, Peter Drucker insistía en identificar conocimiento e información, en la medida en que se difundían con fuerza los computadores, sobre lo que en una ocasión señaló:

Convertir los datos en información requiere, por consiguiente, «conocimiento». Y el «conocimiento» es, por definición, especializado. (De hecho, la gente verdaderamente poseedora de «conocimiento» tiende a la superespecialización, porque siempre hay mucho más que saber). La organización basada en la información requiere muchos más especialistas de todo tipo que los que solemos encontrar en la estructura de mando y control.¹¹

Después de Daniel Bell y de Peter Drucker, los políticos, académicos e investigadores que hablan de «sociedad del conocimiento» se han limitado a repetir lo que plantearon estos dos autores, que rápidamente se convirtió en un indiscutible dogma neoliberal y neoconservador. En ese dogma se estableció como algo perfectamente normal, casi natural, que el conocimiento es algo forzosamente mercantil y por eso se habla de «industria del conocimiento», de «gerencia del conocimiento», al que se le trata como una cosa intercambiable, con independencia de un sujeto individual que lo posea. A lo que se empieza a llamar conocimiento se le puede empaquetar y vender como si estuviera constituido por píldoras que se introducen en el organismo, como una pócima milagrosa, luego de que se les coloque en portales digitales o en sitios de Internet, y quienes tengamos acceso al mismo seremos sabios sin ningún esfuerzo adicional. El conocimiento reducido a la información estaría al alcance de todos los seres humanos, al que ahora podemos acceder gracias al computador. No puede extrañar que los cultores más bulluciosos del computador y de Internet digan estupideces cada vez más risibles, como aquella de sostener que «Google sería como Dios. Dios es inalámbrico, Dios está en todas partes y Dios lo ve todo. Cualquier pregunta que se te ocurra se la puedes hacer a Google». O que sostengan que «en vista de que la biociencia cada vez se informatiza más y tiene menos que ver con el laboratorio en sí, llegará un momento en que uno mismo podrá diseñar vacunas en el portátil».¹²

La ignorancia de la sociedad del conocimiento

¡Que nadie se engañe! El modelo actual de la sociedad del conocimiento no tiene nada que ver con utopías que afirmaban que el conjunto de la humanidad alcanzaría un conocimiento perfecto (ni tan siquiera mínimamente adecuado). Al contrario y además con toda lucidez, la actual sociedad del conocimiento no promete ni pretende convertir al conjunto de la población en experta en todo, ni tan siquiera en lo más importante y vital (¡que es mucho!). Más bien apunta a una «sociedad de expertos especializados» vinculada al modelo de crecimiento productivo y tecnológico posindustrial, pero nada más. [...]

La especialización y la condición de experto son resultado de una exitosa estrategia de reducción del ámbito que se abarca, a cambio de poder profundizar más, de entrar en detalles y de concretizar al máximo. Se sacrifica amplitud a cambio de precisión; generalidad a cambio de concreción; lo común a cambio de lo específico; o lo transversal a cambio de lo especializado. Por lo tanto, es una contradicción *in terminis* pedirles generalidad, transversalidad, y atención a lo global

y lo común, por mucho que nuestra época sea la de la «globalización» y muchísimos problemas tengan alcance planetario.

Fuente: Gonçal Mayos: «La "sociedad de la incultura". ¿Cara oculta de la "sociedad del conocimiento"?», en Gonçal Mayos y Antoni Brey (eds.): *La sociedad de la ignorancia*, p. 198.

En la misma lógica de los autores mencionados, se repiten las definiciones canónicas sobre la sociedad del conocimiento por parte de instancias gubernamentales o entidades como la UNESCO. Para esta, debe relacionarse el conocimiento con los artefactos tecnológicos, de tal forma que «es necesario actuar para que los conocimientos de que son ya depositarias las distintas sociedades se articulen con las nuevas formas de elaboración, adquisición y difusión del saber valorizadas por el modelo de la economía del conocimiento».¹³ Nótese que se acepta sin ninguna discusión otro concepto coetáneo que hace carrera en forma similar, como es el de «economía del conocimiento», que no es sino un eufemismo de la sociedad capitalista. La UNESCO considera que hace un gran aporte al hablar en plural, es decir, de sociedades del conocimiento. Al respecto, el subdirector general de la UNESCO para la Comunicación y la Información, Abdul Waheed Khan, afirma:

Sociedad de la Información es la piedra angular de las sociedades del conocimiento. Considerando que veo el concepto de Sociedad de la Información vinculado a la idea de innovación tecnológica, el concepto de las sociedades del conocimiento incluye una dimensión social, cultural, económica, política y de transformación institucional, y una perspectiva de desarrollo más plural. En mi opinión, el concepto de sociedades del conocimiento es preferible al de la Sociedad de la Información, ya que capta mejor la complejidad y dinamismo de los cambios que están teniendo lugar. [...] el conocimiento en cuestión no solo es importante para el crecimiento económico, sino también para empoderar y desarrollar todos los sectores de la sociedad.¹⁴

Se retoma simplemente el lenguaje estereotipado del ámbito gerencial del capitalismo, en el que el conocimiento es un recurso de producción que genera ganancias, aumenta la prosperidad y el bienestar de la población, y depende de la ciencia, la tecnología y los artefactos que estas producen, lo cual es lo principal, no importa que se le agreguen como aditamento otras

dimensiones (sociales, culturales y políticas) que a la larga están subordinadas a la economía. La UNESCO va más allá, porque sostiene que las sociedades del conocimiento son portadoras de la promesa de generar nuevos estilos de desarrollo, que podría implicar que los países del Sur pueden saltar etapas, como lo indicaría el hecho de que en algunas regiones del Sur del mundo se utiliza masivamente el teléfono celular sin que se haya pasado por la fase de la telefonía fija. Y así mismo, «en algunos países del Sur se ha observado la tendencia a pasar directamente — en el espacio de unos pocos decenios — a una economía con un importante componente terciario, basada en los servicios, las nuevas tecnologías y el “capital humano”». Y esto es posible, nos dicen los burócratas de la UNESCO, porque

la economía del conocimiento está dejando atrás la acumulación del capital físico. Algunas actividades inmateriales vinculadas a la investigación, la educación y los servicios se están convirtiendo en el factor clave de la producción de riqueza. Esas actividades ocupan un lugar cada vez más importante en la economía mundial, tanto en los países del Norte como en los del Sur. Esta tendencia no solo se registra en los sectores de alta tecnología, sino también en el conjunto de las actividades productivas gracias a la utilización de procedimientos más eficaces.¹⁵

Aquí se introduce otro elemento, la pretendida consolidación de la producción inmaterial, que se va a convertir en una de las justificaciones de la sociedad o economía del conocimiento. Nada mejor que citar de manera directa al Banco Mundial y su noción de economía de conocimiento, para notar que no se diferencia en lo esencial de lo que hemos venido diciendo sobre la sociedad del conocimiento:

Vivimos en una economía mundial basada en el conocimiento, en la que el saber, las comunidades de aprendizaje y las tecnologías de información y comunicaciones son las fuerzas que impulsan el desarrollo social y económico. Tener conocimientos y saber qué hacer con ellos es sumamente importante, sobre todo para las personas pobres que quedan al margen de esta economía del conocimiento.

A partir de esta definición de economía del conocimiento —un sinónimo de negocios del y con el conocimiento—, el Banco Mundial nos dice que por la relevancia de esa nueva economía esa institución decidió transformarse, léase bien, en un *Banco de Conocimientos*:

En 1996 el Grupo del Banco Mundial adoptó una nueva visión —convertirse en un Banco de conocimientos que impulse la revolución del saber en los países en desarrollo y actúe como un elemento catalizador a nivel mundial a fin de crear, difundir y aplicar los conocimientos más avanzados que se requieren para reducir la pobreza y lograr el desarrollo económico.¹⁶

Un Banco de Conocimientos no debe entenderse, en el sentido del Banco Mundial, como un espacio donde se almacenen los conocimientos del mundo, para preservarlos y mantenerlos como un tesoro de la humanidad de hoy y de mañana, sino una entidad financiera que abre una dependencia destinada a negociar, comprar, vender y, sobre todo, obtener fabulosas ganancias monetarias con el tráfico de información y conocimientos.

Miremos si esa noción de economía del conocimiento tiene algo diferente a lo antes señalado con respecto a la sociedad de la información y sociedad del conocimiento. Sus portavoces —entre los que sobresalen el Banco Mundial, la OCDE, el BID— sostienen que en esta economía el conocimiento y la información son los principales insumos de la producción y a su vez son productos que dicha economía genera. Eso ha originado que la mayor parte de los trabajadores se dediquen a la producción de bienes intangibles, inmateriales y de servicios, y además transformen el conocimiento y la información en nuevo conocimiento e información con destino a un mercado creciente, que cada vez demanda más velocidad en la difusión de esos servicios.

De la noción de «economía del conocimiento» podrían resaltarse cinco aspectos: existencia de un capital humano calificado y el uso intensivo del conocimiento en la producción; competitividad internacional y vocación hacia el exterior; existencia de un marco institucional que le dé confianza a los agentes que participan en esa economía y disminuya los costos de transacción de las mercancías del conocimiento; predominio de la innovación por parte de las empresas; y una adecuada y amplia infraestructura de tecnología de información y comunicación.¹⁷ Esta es, ni más ni menos, que una justificación

«sofisticada» de la conversión de las economías del mundo dependiente en simples polos de exportación de bienes primarios —que se disfrazan bajo el manto del conocimiento—, junto con la apertura sin restricciones a las multinacionales, para que estas exploten los espacios nacionales como les plazca.

Hasta tal punto el Banco Mundial le ha atribuido importancia a la noción de «economía del conocimiento» que ha diseñado un indicador: *índice de economía del conocimiento*, entendido como la capacidad que se le atribuye a un país para utilizar el conocimiento en desarrollo económico, visto en el sentido más restringido y economicista de la palabra, esto es, como producción bruta. Este índice, también conocido como KEI (siglas en inglés de *Knowledge Economic Index*), se construye a través del promedio normalizado de cuatro pilares: entorno económico y marco institucional, educación y recursos humanos, sistemas de innovación e infraestructura de información.¹⁸

Este índice muestra los intereses del capitalismo de nuestro tiempo, en el cual adquieren relevancia los negocios que se hacen con las tecnologías de la información y la comunicación, que producen beneficios a las empresas multinacionales, vía desnacionalización de las empresas locales de comunicación y venta de servicios informáticos, entre otros. Además, los «recursos humanos» y la educación son los componentes básicos de la economía del conocimiento, algo que va a influir en el impacto que esos términos de sociedad y economía de la información tienen en el mundo universitario.

Esta idea de la economía del conocimiento del Banco Mundial se ha impuesto de tal manera, que hasta notables académicos resultaron adoptándola en forma poco crítica. Tal es el caso de Manuel Castells, quien nos dice que la economía del conocimiento tiene tres grandes características. La primera está referida a que es una economía «centrada en el conocimiento y en la información como bases de producción, como bases de la productividad y bases de la competitividad, tanto para empresas como para regiones, ciudades y países [...]». Una definición que no avanza en nada y que repite al pie de la letra los tópicos más socorridos del Banco Mundial y compañía. La segunda señala que es una economía global, porque «las actividades económicas dominantes están articuladas globalmente y funcionan como una unidad en tiempo real. Y, fundamentalmente, funcionan en torno a dos sistemas de globalización económica: la globalización de los mercados financieros interconectados, en todas partes, por medios electrónicos y, por otro lado, la

organización a nivel planetario de la producción de bienes y servicios y de la gestión de estos bienes y servicios». No queda claro por qué esta articulación entre las empresas y los bancos es un resultado del conocimiento, ya que hasta donde sabemos esa integración no empezó en épocas recientes, aunque ahora se haya incrementado en forma palpable. La tercera radica en que «esta economía tiene una base tecnológica» que está constituida por las «tecnologías de información y comunicación de base microelectrónica y tiene una forma central de organización cada vez mayor, que es Internet [...]. La nueva economía no es [sic] las empresas que hacen Internet, no son las empresas electrónicas, son las empresas que funcionan con y a través de Internet».¹⁹ Un aspecto que evidencia una sobrevaloración de un artefacto tecnológico como el vehículo que ha supuesto el advenimiento de una pretendida nueva economía, que, a su vez, sería una economía del conocimiento. Esto mismo es lo que piensan todos los mercaderes de los computadores y la informática, como Bill Gates, Steve Jobs y Nicholas Negroponte.

Manuel Castells hace una apología de la pretendida «economía del conocimiento», y se limite a repetir la cantinela del Banco Mundial y entidades similares, así como de los dueños de las empresas informáticas, para quienes es un hecho indiscutible que existen tanto una nueva economía como otra sociedad porque han emergido tecnologías que les producen extraordinarios dividendos. Aparte de que esa visión expresa un fetichismo tecnológico, también fue prisionera de la coyuntura, porque cuando Castells escribía era cuando se suponía que había una «nueva economía» libre de las fricciones propias del capitalismo, sin crisis y sin obstáculos materiales. Los hechos posteriores de los últimos quince años han cuestionado tanto optimismo, como se pone de presente con la crisis capitalista y con la importancia que tiene, por encima de Internet, la «economía tradicional» que se basa en los bienes naturales y energéticos, sin los cuales no puede funcionar la supuesta economía del conocimiento.

La confusión entre conocimiento e información

El uso simétrico de las nociones de información y conocimiento es en sí mismo problemático, porque no son en absoluto sinónimos, como lo han pretendido los difusores de los dos vocablos considerados en este capítulo. Se puede tener información de muchas cosas, estupideces incluidas, pero eso no

significa tener conocimiento de algo. Por si hubiera dudas, no es sino sufrir la tortura cotidiana de leer un periódico convencional, escuchar la radio o, la peor de todas, ver un telenoticiero. En todos esos medios nos bombardean con miles de datos informativos sobre una guerra, una epidemia, una catástrofe, un crimen, un romance y al final no se entiende qué sucedió ni por qué. Al nivel de la información ninguna otra sociedad había llegado a tal grado, enfermizo, de manejar datos, cifras, chismes, como la actual, pero tampoco ninguna había estado menos capacitada para analizar e interpretar esa información.

La información es importante si es el punto de partida para generar saber y conocimiento, de lo contrario, en sí misma, no significa mucho, salvo «capacitarnos» para llenar crucigramas y ocuparnos con «profundidad» de los chismes de fútbol o farándula. Antes del capitalismo actual, en la mayor parte de los casos la información era única e irreplicable, porque no existían medios para acumularla y, sobre todo, para replicarla muchas veces. Eso es cosa del pasado, porque ahora a la información se le puede guardar y reproducir, gracias a los aparatos tecnológicos y en especial al computador. Por eso, se pueden formatear los datos y duplicarlos de manera mecánica y serial, sin que eso implique mucho esfuerzo. Eso es lo que hacen, justamente, los noticieros de radio y televisión, sin que se pregunten qué representa esa información ni ayuden a clarificar su sentido.

El saber es algo más complejo que la información porque supone un aprendizaje que puede ser doble: *operativo (saber-hacer)*, para enfrentar algún problema concreto (un panadero que hace tartas, un mecánico que arregla el desperfecto de una cañería, un chofer que conduce con destreza un camión...), o *actitudinal*, para «saber ser» o «saber vivir». A este último en inglés se le denomina el *know how*, un saber acumulado, producto de una experiencia específica.

En un tercer nivel se encuentra el *conocimiento sistémico*, entendido como la capacidad de comprender en forma exhaustiva un asunto o un problema, de tal forma que eso posibilite generar nuevos conocimientos. Desde luego, no existe una separación de estos tres niveles, aunque el máximo nivel es el conocimiento sistémico, no porque sea superior en el sentido discriminatorio del término, sino porque expresa una «capacidad de abstracción capaz de generar una visión efectivamente sistémica, no codificable en procedimien-

tos estándar». Es también un *conocimiento tácito*, porque es el resultado «de un proceso de aprendizaje y aculturación personal y social, que no se puede separar ni expropiar de quien lo posee». Por su parte, el *saber* debe ser comprendido como un tipo de conocimiento más especializado, más concreto y restringido, que se ubica «a medio camino entre el aprendizaje operativo, que se transmite por el lenguaje a través de procedimientos codificados, y el desarrollo de nociones conductuales que tienen su origen en comportamientos sociales de tipo imitativo (aprendizaje mimético)». Mientras que a su vez, la *información* «es expresión de un saber que no tiene valor por sí mismo, sino que es necesario para alcanzar una forma de saber codificado». ²⁰

En síntesis, la información importa si se usa para algo, pero como tal no es suficiente en el proceso del conocimiento o, para ser más exactos, se ubica en el primer peldaño, que tiene significación siempre y cuando pasemos a otro peldaño, al del saber, o al del conocimiento tácito. Dicho de otra forma: «Si el *conocimiento sistémico* es comprensión, y potencialmente acción, el *saber* es la aplicación operativa material y/o inmaterial. La *información* es el instrumento que permite la difusión. En otras palabras el conocimiento engloba el saber, y este último engloba la información como su correa de transmisión». ²¹

La diferenciación señalada adquiere una importancia adicional si la situamos en el nivel de profundidad, de una parte, y de su velocidad de difusión, de otra, puesto que existe una correlación inversa entre esas dos propiedades del conocimiento. En efecto, entre más profundo sea el conocimiento, menor va a ser su velocidad de difusión, al tiempo que esta velocidad de difusión también depende del soporte técnico-mecánico y de la posibilidad de generar procesos de codificación y estandarización que permitan su comunicación. En la medida en que el conocimiento sea más simple, por ejemplo pura información, es más fácil empaquetarlo en soportes de transmisión, como lo vemos a diario con un partido de fútbol, que no requiere de ninguna comprensión específica y puede ser fácil y rápidamente difundido a través de la televisión. Es algo más complicado codificar el saber, pues requiere ciertos niveles de formación y especialización, pero se logra, como se demuestra, por ejemplo, con los cursos de cocina, carpintería y otros saberes que se difunden a través de manuales de enseñanza. A diferencia de los dos anteriores niveles, el conocimiento propiamente dicho, por sus niveles de profundidad y complejidad, es mucho más difícil de transmitir en forma rápida y mecánica.

Por ello, «la transmisión de este conocimiento puede darse principalmente en la comunicación directa entre sus portadores, esto es, por medio del cerebro humano y no de máquinas codificadoras», porque justamente se trata de conocimiento tácito. Como ejemplo, puede señalarse que es casi imposible aprender algo sobre física teórica a través de Internet.

A la larga, las diferencias mencionadas entre conocimiento, saber e información pueden reducirse a la contraposición entre *conocimiento tácito* y *conocimiento codificado*, una dicotomía que se explica no tanto por su profundidad sino por la capacidad y velocidad de transmisión. Si el conocimiento se considera como un flujo, involucra a muchos individuos, a una comunidad, y adquiere, a su vez, una dimensión personal y social. Esto añade un nuevo elemento a los hasta aquí contemplados, que puede denominarse como la *socialidad*. Las características de estos tres niveles de conocimiento se muestran en el Cuadro no. 1:

Cuadro no. 1
Niveles de conocimiento

	Grado de profundidad	Grado de difusión	Grado de socialidad
Alto	Conocimiento	Información	Información
Medio	Saber	Saber	Saber
Bajo	Información	Conocimiento	Conocimiento

Fuente: Andrea Fumagalli. *Bioeconomía y capitalismo cognitivo. Hacia un nuevo paradigma de acumulación*, p. 99.

A partir de lo planteado, puede concluirse que el concepto de conocimiento ha sido reducido a información y acumulación de datos, y no es considerado como contextual y situado históricamente, lo cual solo es posible por la existencia de un sujeto conocedor. El conocimiento es un proceso de elaboración en el que se obtiene un resultado que se deriva del trabajo del cerebro que procesa la información a la que se accede a través de los sentidos. El conocimiento reside en el cerebro y es el fruto de complejos procesos mentales de los seres humanos, en razón de lo cual todo lo que proviene del exterior puede considerarse como información. Decir esto riñe con la falacia tecnocrática de que las máquinas pueden conocer, como si no fueran los seres

humanos los que piensan, crean, aplican el conocimiento, para lo cual actúa el intelecto que procesa y relaciona datos, a partir de determinados intereses y fines.

Hoy existe un volumen impresionante y esquizofrénico de información que nada tiene que ver con el conocimiento, ya que en su conjunto la sociedad es cada vez más ignorante, aunque hayan más titulados y especialistas, y los datos mismos se han convertido en un simple recurso que es controlado y apropiado por las corporaciones transnacionales, que beneficia a una minoría insignificante.

La aclamada sociedad de la información (o era de la información) es, al mismo tiempo, la época de la más terrible desinformación, porque el exceso de datos y mensajes que se producen a diario desmoviliza, desconcierta y apabulla. Ese volumen de información crece en forma exponencial y se duplica al cabo de pocas semanas, lo cual en lugar de ayudar a que se reflexione sobre un problema lo oculta, ya que no genera tiempo ni elementos de discernimiento para meditar con calma. Ante la falta de una capacidad crítica que discerna esa información, no se puede hablar de conocimiento, sino más bien de ignorancia. Al ser aplastados por los volúmenes crecientes de información se genera una *infoxicación*, que es un poco la contradicción lógica entre lo que aparece como infinito e inconmensurable — la información — y la finitud de cada uno de nosotros. Jorge Luis Borges plantea claramente esta contradicción, cuando habla de la biblioteca de Babel:

La primera impresión fue de extravagante felicidad. Todos los hombres se sintieron señores de un poder intacto y secreto. No había problema personal o mundial, cuya elocuente solución no existiera. [...] A la desafortada esperanza, sucedió, como es natural, una depresión excesiva. La certidumbre de que algún anaquel en algún hexágono encerraba libros preciosos y de que esos libros preciosos eran inaccesibles, pareció casi intolerable.²²

En realidad, las denominadas sociedad de la información y sociedad del conocimiento son un artificio conceptual urdido con la explícita finalidad de oscurecer la existencia de las relaciones capitalistas, profundamente injustas y desiguales, dejando de lado el análisis de esas relaciones y centrándose en forma fetichista en la función de unos nuevos artefactos tecnológicos, a los

que se concibe como revolucionarios. A estos artefactos se les atribuye vida propia y se les dota de una capacidad inherente de solucionar los grandes problemas de la humanidad, que ha acentuado el capitalismo, entre ellos el de la educación. Este fetichismo tecnológico no solo oculta, sino que al mismo tiempo legitima la conversión de todo lo existente en mercancía y exalta las supuestas virtudes liberadoras y emancipadoras de los computadores como instrumentos aparentemente neutros que a todos nos van a beneficiar. En el plano específico del conocimiento, se le confunde con la información, y la educación como proceso es socavada de tal forma que se le reduce a ser una simple instancia en la cual se difunde información.

La brecha digital y la brecha cognitiva, en lugar de disminuirse con la explosión de la información, tienden a acentuarse, por la sencilla razón de que no se explican a partir de la información misma, sino por algo más de fondo: la desigualdad de base que existe en la estructura social, y que no se remedia con darles artefactos tecnológicos a los pobres, como se demuestra con la proliferación de teléfonos celulares. ¿Será que la posesión de un móvil, aparte de generar un culto esquizofrénico a la comunicación, ha servido para reducir la diferencia de clase, la opresión de género o el racismo?

Existe, además, un culto a la novedad de las NTCI como si fueran lo mejor y lo único extraordinario que le ha sucedido a la humanidad, y como si antes no hubiera acontecido nada digno de interés. Este culto solipsista por el presente como algo sin parangón lleva a sobrevalorar lo que se produce hoy y a desconocer, en una muestra de amnesia histórica cada vez más generalizada, los procesos históricos que nos antecedieron, en los cuales a su modo fue importante la información y el conocimiento. Peter Watson lo ha planteado en forma rotunda:

El año 2005 no puede competir con 1905 en términos de innovaciones importantes. El anuncio de la semana pasada de que científicos británicos y coreanos habían clonado con éxito embriones humanos no hace sino reforzar este punto [...]. Nos congratulamos por vivir en una época interesante, pero ¿no es este un ejemplo más de la ceguera particular que nuestra era solipsista tiene sobre sí misma, una forma más grave por la cual la princesa Diana puede ser calificada como la británica más importante (¿o era la segunda más importante?) de todos los tiempos?²³

Repercusiones en la educación superior

Los elementos mencionados anteriormente se manifiestan en forma particular en el ámbito de la educación superior, en la medida en que de manera directa se relacionan las instituciones educativas con la generación de conocimiento. Esto ya lo evidenciaban algunos de los autores citados en este capítulo. Daniel Bell le dedica un amplio espacio al tema de la educación superior y se concentra en enfatizar que la producción de conocimiento incide de manera directa en la educación y, sobre todo, en el gasto público. Este autor esquematiza su análisis sobre la importancia que adopta el conocimiento en la sociedad posindustrial — otro sinónimo de sociedad del conocimiento — en un cuadro que es interesante transcribir (ver Cuadro no. 2).

Sin entrar a discutir la clasificación bastante arbitraria que se hace entre sociedad preindustrial, industrial y posindustrial, deben resaltarse las características que le atribuye a esta última, en la que — como se ve en la cuarta columna — el conocimiento desempeña un papel determinante y la universidad se convierte en la principal institución. Para reafirmar su concepción, Daniel Bell sostiene que el cambio fundamental de la sociedad lo imprimen las modificaciones en el conocimiento, por su crecimiento exponencial, la mayor especialización de la ciencia y la técnica, el «surgimiento de una nueva tecnología intelectual», la consolidación de una investigación sistemática como resultado de la inversión para la investigación y el desarrollo, y la codificación del conocimiento teórico. En el mismo sentido, el principal problema de la sociedad del conocimiento es la organización de la ciencia y las instituciones fundamentales son la universidad y los centros de investigación; su recurso esencial es el «capital humano»; su fundamento económico se encuentra en la industria basada en la ciencia; el problema de fondo radica en el diseño de una política científica y educativa; y la estratificación social se determina por la especialización en términos de conocimientos y por el nivel educativo alcanzado. Para Bell, la universidad adquiere una dimensión significativa porque en ella se erige la nueva clase de los científicos, que, como en *La República* de Platón, son el elemento dominante en la sociedad, aunque con algunas diferencias: en el esquema del pensador griego el conocimiento le estaba permitido solamente a la clase de los filósofos, mientras que ahora alrededor del conocimiento se estructura la acción de otros sectores sociales.

En el esquema de Bell, como en Platón, existen tres clases: para el filósofo griego eran los artesanos, los guerreros y los filósofos, y para el autor estadounidense son «la élite creadora de los científicos y los altos administradores profesionales; la clase media de ingenieros y profesorado superior; y el proletariado de técnicos, profesores adjuntos y auxiliares de enseñanza».

Cuadro no. 2
Estratificación y poder

Sociedad	Preindustrial	Industrial	Posindustrial
Recursos	Tierra	Maquinaria	Conocimientos
Locus social	Granja, plantaciones	Empresas de negocios	Universidad, centros de investigación
Figuras dominantes	Terratenientes, militares	Hombres de negocios	Científicos, investigadores
Medio de poder	Control directo por la fuerza	Influencia indirecta sobre las decisiones políticas	Equilibrio de fuerzas técnico políticas Franquicias y derechos
Base de clase	Propiedad, fuerza militar	Propiedad, organización política, preparación técnica	Preparación técnica, organización política
Acceso	Herencia, apropiación mediante ejércitos	Herencia, patronazgo, educación	Educación, movilización, cooptación

Fuente: Daniel Bell: *El advenimiento de la sociedad post-industrial. Un intento de prognosis social*, p. 412.

Bell sostiene, para reafirmar su creencia en la importancia de los científicos, que estos serían el equivalente a los filósofos de Platón. Al respecto, asegura que «el principal recurso de la sociedad posindustrial es su personal científico. Su distribución por sectores (industria, gobierno, universidad), por fun-

ciones (producción, investigación, enseñanza), constituye el punto de partida de cualquier política científica coherente sobre la utilización de recursos escasos en la sociedad». ²⁴ Bell reafirma que la financiación de la universidad debe correr por cuenta del Estado y que son las instituciones públicas el soporte de la «sociedad del conocimiento», algo, debe subrayarse, que es diferente a lo que dicen los teóricos actuales, que enfatizan la primacía de lo privado sobre lo público.

Por su parte, Peter Drucker sostiene en su obra *La sociedad poscapitalista* que la revolución informática, y en especial los computadores y el Internet, están modificando y van a transformar en forma sustancial la educación y las instituciones de educación superior. Señala que la educación es un requisito indispensable de la sociedad del conocimiento y no debe ser un monopolio de la escuela (universidad) sino que puede ser ofrecida por las instituciones patronales y las empresas y dichas escuelas operan en asoció con las organizaciones empresariales. Los estudiantes del mañana serán sus propios instructores, ya que contarán con programas de ordenador como herramienta propia, lo que obliga a que la escuela sea intensiva en capital, es decir, en tecnología.

Los padres tienen que disponer de sus propias escuelas, y el Estado les facilitará bonos para que lo puedan hacer. Los estudiantes deben aprender a aprender ya que se necesita estudiar de por vida, y adquirir las habilidades que permitan que una persona se desempeñe eficazmente como miembro de una organización, o sea, como empleado. La escuela tradicional que se centra en el maestro y en la transmisión de conocimientos va a ser sustituida por otra en la que los alumnos hacen la mayor parte de actividades por su cuenta y el profesor es un simple auxiliar, aunque en realidad el computador sea más idóneo.

Como el conocimiento es el recurso más importante y avanza a un ritmo acelerado se requiere que las instituciones educativas se adecuen a ese ritmo y al axioma de que en cuanto más instrucción tenga una persona, cada día necesitará más instrucción, con lo que debe entenderse que aquellas personas que obtienen algún título tienen que aceptar que sus conocimientos son temporales y es preciso que se actualicen en forma permanente. Por eso, «en Estados Unidos, se espera que doctores, abogados, ingenieros, ejecutivos de empresas, vuelvan a la escuela cada cuantos años a menos que quieran quedar anticuados». ²⁵

Bill Gates, a su turno, le dedica a la educación un capítulo de su libro *Camino al futuro*, a la que considera como la mejor inversión. Su punto de partida se centra, por supuesto, en su negocio personal: la producción y venta de computadores. Por eso, afirma que «las mismas fuerzas tecnológicas que harán que el aprendizaje sea necesario, lo harán también práctico y placentero. Las corporaciones están reinventándose a sí mismas, en torno a las flexibles oportunidades que brinda la tecnología de la información; las aulas tendrán que cambiar también». ²⁶ Existe, entonces, un imperativo tecnológico que dicta la razón informática y que ordena que las escuelas cambien y se adecuen a los requerimientos de las nuevas tecnologías, y los primeros que lo deben hacer son los profesores, que necesitan adaptarse a las exigencias del nuevo entorno tecnológico y modificar su mentalidad sobre el uso de los computadores en las aulas. Como al autor le preocupan sus inversiones, le inquieta que se haya avanzado tan poco en la introducción de computadores en las aulas, porque cuando tal objetivo se logre los profesores se convertirán en facilitadores, en auxiliares de las máquinas que harán las labores educativas por ellos, ya que tendrán que adaptarse a los cambios que genera la tecnología como lo han hecho los miembros de otras profesiones. Los artefactos técnicos se introducirán en las aulas y harán mucho más fácil la enseñanza y el aprendizaje. Cada aula estará surtida con tableros digitales, computadores, terminales, conexiones a Internet que permitirán que todo alumno esté conectado directamente con los temas que se enseñan, en forma directa y en tiempo real.

En este tipo de educación informatizada la computadora asume muchas de las labores que realizan los profesores y a aquella se le concede un gran valor, mucho más que a los seres humanos que tratan de enseñar:

Las computadoras provistas de interfaces sociales entenderán [sic] cómo deben presentar la información, de manera que se adapte al usuario. Muchos programas educativos tendrán personalidades [sic] distintas, y el estudiante y la computadora tendrán que conocerse entre sí [sic]. Un estudiante preguntará, quizás oralmente, cuál fue la causa de la Guerra Civil de los Estados Unidos. Su computadora le contestará describiendo las causas del conflicto [...] El estudiante podrá interrumpir a la computadora en cualquier momento para pedirle que le dé más o menos detalles, o un enfoque diferente. La computadora sabrá la información que ha leído

o contemplado el estudiante, señalará conexiones o correlaciones y le ofrecerá los enlaces adecuados. Si la computadora sabe [sic] que al estudiante le gustan la ficción histórica, las historias de guerra, la música folk o los deportes, puede utilizar ese conocimiento cuando presenta la información. Pero la máquina, al igual que un buen profesor, no cederá ante un estudiante que tenga intereses torcidos. En lugar de ello, utilizará las predilecciones del niño para ampliar su *curriculum* educativo.²⁷

Según Bill Gates, las escuelas pueden crear programas educativos que venden a otras escuelas y a cualquier cliente, con el fin de obtener ganancias. Al mismo tiempo, los estudiantes usan computadores y al hacerlo entienden la importancia de aprender a lo largo de toda la vida. Años después, Bill Gates confirmaba con enojo que sus pronósticos no se habían concretado con la velocidad que él esperaba y responsabilizaba de ese *impasse* tecnológico a los profesores, y en especial a los sindicatos de enseñantes. En esta ocasión, sin ambages reclamaba la eliminación de esos sindicatos, la privatización plena de la educación, la financiación con vales por parte del Estado y la flexibilización laboral de los profesores, hasta el punto de que los directores los pudieran expulsar de su trabajo cuando lo consideraran necesario y cuando sus índices de productividad no fueran los adecuados ni los exigidos por los consumidores, es decir, por los estudiantes y sus familias.²⁸

Bill Gates y la guerra contra los maestros de la educación pública

En este país de guerras hay una que sí determinará el futuro de esta democracia: la gran disputa nacional en torno a la educación pública. La ofensiva de los autoproclamados reformadores de la educación está compuesta por algunas de las fuerzas más poderosas del país, entre ellos los hombres más ricos de Estados Unidos, el gobierno federal, el sector financiero, los grandes medios y cabilderos, quienes afirman que el problema central de un sistema de enseñanza público en descomposición son los maestros de baja calidad y sus sindicatos que defienden el *statu quo*.

La solución que proponen, financiada por miles de millones en fondos privados, es sujetar el sistema de educación a un modelo empresarial guiado por ejecutivos, donde se evalúa a los docentes exclusivamente en torno a exámenes estandarizados y se mide todo por esquemas de datos bajo normas que se aplican al sector privado. A la vez, se busca aplicar el libre mercado al sector educativo, con esfuerzos para privatizar algunos segmentos y contratar cada vez más servicios del sector privado en la enseñanza pública. En esta guerra, el enemigo son los maestros y sus sindicatos, a quienes culpan de resistir el cambio, proteger sus intereses mezquinos, que ponen encima de los de sus estudiantes, y de culpar a factores socioeconómicos por sus deficiencias. [...]

Bill Gates se ha obsesionado con el hecho de que el sistema de enseñanza pública ya no produce la calidad de trabajadores de alta capacitación técnica que requiere el país para competir a nivel mundial, algo que Barack Obama ha reiterado al insistir en que los estudiantes estadounidenses no pueden competir con los coreanos. [...] Por lo menos desde hace una década —algunos dicen que esta guerra empezó hace veinte años— este movimiento reformista ha sido financiado en gran parte por empresarios y sus fundaciones, la más sobresaliente la de Bill Gates (Microsoft), la familia Walton (de Walmart), Mark Zuckerberg (Facebook) y Eli Broad (su fortuna es de la aseguradora Sun Life) y Michael Bloomberg (de Bloomberg y actual alcalde de Nueva York). Estos han invertido miles de millones en programas de privatización de escuelas públicas (las llamadas escuelas *chárter*), en financiar *think tanks*, agrupaciones de cabildeo, centros de expertos, medios y periodistas, y en el apoyo y cabildeo de autoridades locales, estatales y federales, logrando imponer su agenda a escala nacional.

Fuente: David Brooks: «La gran disputa en Estados Unidos. La guerra contra la educación pública».

¿Por qué razón todos estos personajes ligados al mundo de los negocios (como Peter Drucker, Steve Jobs o Bill Gates) o a la reflexión sociológica desde posturas políticas conservadoras (como Daniel Bell) incursionan en el terreno de la educación y se dan el lujo, como si fueran pedagogos, de pontificar sobre lo que debe hacerse en el ámbito de la educación superior?

Cuando se habla de las promesas educativas de la sociedad de la información y de la sociedad del conocimiento, presentadas por los cultores de las NTIC, resultan evidentes algunas seudoverdades, aparentemente indiscutibles, entre las cuales se destaca que los artefactos son la salvación de la educación y su aplicación podrá superar los problemas acumulados a lo largo del tiempo en una determinada sociedad. Los conflictos educativos no aparecen como manifestación de problemas sociales que se originan fuera del espacio escolar, sino que son un producto exclusivo de los malos maestros, a quienes se les responsabiliza de lo negativo que sucede en las aulas; gran parte de esa culpabilidad docente se debe a que esos profesores se niegan a introducir las innovaciones tecnológicas a los salones de clase y se mantienen sometidos a unas rutinas que los niños y jóvenes no soportan porque afuera del espacio escolar acceden a tecnologías casi liberadoras y autónomas; la educación pública debe subordinarse a lo que dictamine el mercado —es decir, las empresas— y, en especial, aquellas corporaciones dedicadas a la producción y venta de computadores; algunos de los dueños de empresas informáticas y de los teóricos de la «era de información» se autoproclaman como esclareci-

dos pedagogos de nuestro tiempo, que nos proporcionan las varitas mágicas —siempre con la tecnología al frente— con las cuales los profesores debemos asumir los retos de nuestro tiempo, innovar y aplicar las formulas tecnocráticas que esos «nuevos» pedagogos diseñan por y para nosotros.

Estas ideas se encuentran de manera explícita en los autores que hemos citado a lo largo de este capítulo, pero también en otros aparentemente más sofisticados, como el sociólogo Manuel Castells, quien en los últimos años y luego de la publicación de varios libros sobre la era de la información se ha dado a la tarea de «instruirnos» sobre sus propuestas educativas y sus críticas a la educación tradicional, a la que antepone una educación que se apoye en forma privilegiada en Internet y en el uso del computador. Examinemos algunos de sus planteamientos más recientes.

Castells considera que el abandono escolar es resultado de que «la escuela (no los maestros, que hacen todos sus esfuerzos) no ha entrado en la pedagogía de la era digital y sigue aferrada a libros de texto, negocio editorial y propaganda de las ideologías oficiales. Resultado: los adolescentes, que viven plenamente en la creatividad de la cultura digital, se aburren soberanamente en clase y, en cuanto encuentran alternativa, se largan a la vida, que es más interesante».²⁹ Esta afirmación es ratificada en otro escrito en el que este autor sostiene que la deserción escolar se explica por

el desfase cultural y tecnológico entre los jóvenes de hoy y un sistema escolar que no ha evolucionado con la sociedad y con el entorno digital. Jóvenes que acceden a toda la información por Internet, que construyen sus redes autónomas en torno a los móviles, que chatean y navegan, que se forman jugando y se informan comunicando, simplemente no soportan la disciplina arbitraria de unas clases anticuadas con enseñantes desbordados a quienes nadie les prepara para la nueva pedagogía. [...] La idea de que una joven de hoy se cargue una mochila de libros de texto aburridos definidos por burócratas ministeriales y se encierre en un aula a soportar un discurso irrelevante en su perspectiva y que todo esto lo aguante en nombre del futuro es simplemente absurda.³⁰

Esta opinión de Castells se basa en algunos hechos reales, como la deserción escolar, pero es discutible, porque esa deserción no puede atribuirse en forma exclusiva a las limitaciones tecnológicas en el salón de clase, ya que

eso significa desconocer los grandes problemas extraescolares de los niños y jóvenes de nuestro tiempo, como sucede en España y Cataluña, terriblemente afectados por una tasa de desempleo superior al 50% de la población joven en edad de trabajar. En el mismo sentido, la crisis capitalista acentúa la deserción escolar, en la medida en que los padres no tienen cómo mantener en las escuelas a sus hijos, por la carencia absoluta de ingresos, la precarización laboral, la violencia familiar y social, la desigualdad y mil razones similares. Pretender achacarle la deserción escolar únicamente a la escuela, y enfatizar que eso se debe a la falta de iniciativas tecnológicas de las escuelas y maestros, es pensar que los problemas educativos son una cuestión principalmente técnica, que se refiere a la ausencia y posesión de artefactos. No estamos diciendo que las escuelas y universidades deberían negarse a innovar en el ámbito de las NTIC, lo que dudamos es que esto en sí mismo solucione la multitud de cuestiones que atañen a la educación, incluyendo la superior.

Nótese, de paso, que Castells oculta las cuestiones de fondo y reduce la crisis de la educación a problemas puramente didácticos, con lo cual el asunto termina siendo analizado en una forma bastante voluntarista, como lo plantean igualmente Bill Gates, Steve Jobs y todos los empresarios del sector informático. Con este énfasis, además, se culpabiliza de la crisis escolar a los profesores, pero se desconocen otros factores, y en primer lugar la responsabilidad del capitalismo en el desmantelamiento de la educación pública y en la mercantilización del sector.

Como para que no quede duda de sus posturas pedagógicas, Castells sostiene que

Internet requiere menos memorización, porque todo está en la red, pero al mismo tiempo ofrece múltiples posibilidades de recombinar información, que es la base de la creatividad. Como nuestra cultura está basada en la transmisión disciplinada de lo adquirido, está mal visto que los niños piensen por sí mismos, ayudados por maestros que les capaciten para buscar y usar la información enfocada a sus proyectos. Y nuestra *economía del conocimiento* y nuestra sociedad en cambio continuo requieren sobre todo personas capaces de improvisar e innovar, no de repetir gestos rutinarios.³¹

No sorprende, en vista de lo que hemos mencionado en este capítulo, que se termine legitimando el uso de Internet como un imperativo de la econo-

mía del conocimiento, lo cual obliga a que la educación cambie y se adapte a los ritmos de esa nueva economía y a la supuesta innovación permanente. No estamos diciendo que la escuela no debería cambiar y que no soporta una terrible crisis, pero dudamos que eso se solucione solamente con permitir que los estudiantes entren a Internet desde las aulas escolares. Hoy ya lo hacen en forma masiva, y sin embargo en nada se ha modificado la formación tradicional, e incluso en muchos casos la ha empeorado, con lo que se vuelve a plantear la diferencia entre información y conocimiento, entre reunir datos y la capacidad de organizarlos e interpretarlos, lo cual solo puede hacerse con una formación previa, que va más allá de los mismos datos que se encuentran en Internet. ¿Qué diferencia esencial existe en plagiar una tarea de un libro o de la red virtual?

Por último, Castells señala que la educación virtual no degrada la riqueza de la relación estudiante-profesor sino que la fortalece, porque «el contacto con el profesor es mucho más limitado en las universidades tradicionales que en las virtuales con calidad basada en tutorías. Y además, las virtuales se dirigen mayoritariamente a una población adulta que sin esa educación no tendría posibilidad de estudiar y reciclarse. Siendo así que el aprendizaje a lo largo de la vida es esencial en una economía en constante transformación».³² Castells mezcla asuntos diferentes: una cosa es que la educación virtual se pueda convertir en un complemento de la educación presencial y que permita incluir en los procesos educativos a una mayor cantidad de la población, y otra muy distinta es que eso sea la panacea que elimine o reduzca al máximo la educación presencial. Aquello de que lo virtual aumenta el contacto físico es verdaderamente discutible, algo que se manifiesta no solo en la educación sino en las diversas actividades que son atravesadas por Internet.

Como no podía faltar, Castells recurre al conocido y flojo argumento, propio de los defensores de la sociedad de la información y del conocimiento, de que se requiere un aprendizaje a lo largo de toda la vida, como justificación para aceptar en forma acrítica la introducción de las tecnologías en la educación. Lo de estudiar a lo largo de toda la vida simplemente es admitir que los conocimientos son desechables y que la formación personal debe correr por cuenta propia, con lo cual también se legitima la transformación de la universidad a favor de la fuerza del capital. En esa dirección, Castells no duda en apoyar el pacto de Bolonia, en respaldar las alianzas

con el capital privado y las empresas, en defender la financiación privada de las universidades, la venta de recursos por parte de las mismas, el alza de matrículas, y en negar que los estudiantes puedan participar en la escogencia de los rectores que dirigen las universidades.³³ Estas últimas apreciaciones son un resultado lógico de la aceptación de las tesis de la sociedad y la economía del conocimiento, que finalmente constituyen parte central de la ideología del capital en el terreno educativo en nuestro tiempo. Quienes las asumen tienen que adoptar, a la larga, las políticas actuales del capitalismo en lo relativo a las universidades y la educación superior.

Capitalismo cognitivo

Como complemento a las ideas de la era de la información y la sociedad del conocimiento es necesario referirse a la teoría del capitalismo cognitivo que ha sido implementada en Italia y en Francia por algunos pensadores de izquierda. A primera vista, el capitalismo cognitivo diverge de las concepciones dominantes sobre información y conocimiento, que han sido tratadas en la primera parte de este capítulo, en la medida en que tendría una veta crítica. Por eso, se hace necesario presentar una síntesis de la tesis del capitalismo cognitivo, resaltar su relación con el mundo de la universidad, al mismo tiempo que señalar sus limitaciones analíticas para entender las transformaciones de la educación superior.

Capitalismo y trabajadores cognitivos

Los promotores de la idea del capitalismo cognitivo en Italia son discípulos intelectuales del Movimiento Autonomista que tanta fuerza tuvo en ese país en las décadas de 1960 y 1970, una de cuyas principales figuras ha sido Antonio Negri. A partir de las investigaciones de este autor se anuncia la mutación del capitalismo fordista al posfordista, que supone el tránsito de unas formas de organización y trabajo basadas en la gran fábrica y en el obrero masa, a otras en que se ha impuesto la «fábrica social» —es decir, la generalización de las relaciones capitalistas a toda la sociedad—, en la cual se consolida el «obrero social». En esta transformación resulta central la importancia que adquiere la producción inmaterial, el trabajo inmaterial y cognitivo,

ligado a la generación de conocimiento.³⁴ En forma esquemática, pueden enumerarse algunas características del capitalismo cognitivo:

- *Se consolida una nueva organización de la producción y del trabajo:* en el capitalismo cognitivo emerge una nueva organización del espacio productivo, que ya no se concentra de manera exclusiva en un solo lugar (la fábrica, la oficina, el hospital, la escuela...), en donde el capital explotaba a una fuerza de trabajo perfectamente localizada, sino que ahora se constituyen redes productivas que operan en forma dispersa y policéntrica, en virtud de los desarrollos técnicos que posibilitan la circulación de información y símbolos a través de redes inmateriales.

El capitalismo cognitivo es un resultado de la reestructuración del capitalismo y tiene la finalidad de apropiarse de las condiciones colectivas que producen conocimientos, lo que crea, al mismo tiempo, escasez y despilfarro de recursos y eso sofoca el potencial emancipatorio inscrito en una economía que se funda cada vez más en el conocimiento. El capitalismo cognitivo denota un «nuevo sistema histórico de acumulación en el cual el valor productivo del trabajo intelectual e inmaterial deviene dominante».³⁵

A diferencia del fordismo (capitalismo industrial), en el posfordismo (capitalismo cognitivo) la producción no se basa en mercancías estandarizadas, sino en una producción colectiva de mercancías materiales e inmateriales diferenciadas para satisfacer gustos y necesidades de los consumidores. También se ha impuesto una división cognitiva del trabajo, que se basa en la polivalencia, la autonomía, la complementariedad de diversos sectores del saber en que intervienen colectivamente los trabajadores para efectuar un determinado proceso productivo. El incremento de las calificaciones que se exigen a los trabajadores asalariados viene acompañado de un aumento de la precarización laboral y el desclasamiento, por lo que debe entenderse la «desvalorización creciente de las condiciones de empleo y de remuneraciones respecto a la calificación certificada por diploma y a los conocimientos efectivamente movilizados por los trabajadores en el proceso de trabajo».³⁶

Los teóricos del capitalismo cognitivo resaltan la importancia del trabajo vivo, ya que «en cuanto actividad cognitiva, en cuanto potencia conjugada del pensamiento y la acción, es, en ciertos aspectos, la esencia misma del hombre. Esto es lo que lo diferencia de todos los otros seres vivientes». Desde esta óptica se deriva una cuestión teórica esencial: «si la dimensión cognitiva intelectual del trabajo es la esencia misma de la actividad humana», son «esta conciencia y esta dimensión cognitiva del trabajo las que pueden revelarse como un obstáculo al control capitalista del proceso de producción, y por lo tanto al proceso de acumulación».³⁷ Con esto se señala que existe una contradicción latente entre los esfuerzos del capital por controlar el trabajo vivo que encarnan los trabajadores cognitivos y el deseo de fuga de estos por reafirmar y hacer valer su autonomía e independencia. En términos políticos, en consecuencia, el trabajador cognitivo se constituye en el sujeto protagónico del enfrentamiento contra el capital en la fase actual del capitalismo cognitivo.

- *Papel central del conocimiento no solo como generador de productos intangibles, sino como medios de producción en sí mismos:* el capitalismo cognitivo se caracteriza porque el conocimiento es el motor de la acumulación y «la producción de valor ya no se basa solo y exclusivamente en la producción material» sino en los «elementos inmateriales, vale decir en las "materias primas" intangibles, difícilmente mesurables y cuantificables, que descienden directamente del uso de las facultades relacionales, sentimentales y cerebrales de los seres humanos».³⁸

Si el capital «informativo» explota la capacidad viva de los trabajadores, la explotación no se centra en las aptitudes corporales de índole física (como fuerza, destreza, rapidez), sino en las habilidades mentales, que están directamente ligadas a las subjetividad (lenguaje, búsqueda de soluciones, expectativas, creatividad...). Además, el trabajo inmaterial, componente central del trabajo cognitivo, origina fuertes lazos cooperativos, en la medida en que requiere de la comunicación, la información y el afecto, porque:

Los poderes cooperativos de la fuerza laboral [...] ofrecen al trabajo la posibilidad de valorizarse a sí mismo. Los cerebros y los cuerpos

aún necesitan de los demás para producir valor, pero esos otros que necesitan no tienen que provenir forzosamente del capital y de sus capacidades para orquestar la producción. Hoy la productividad, la riqueza y la creación de superávit social adquieren la forma de la interactividad cooperativa a través de redes lingüísticas, comunicacionales y afectivas. En la expresión de sus propias energías creativas, el trabajo inmaterial parece proveer así el potencial para un tipo de comunismo espontáneo y elemental.³⁹

- *Constitución de una «intelectualidad difusa» (o intelectualidad de masas) que está ligada a la expansión de la educación y que produce conocimiento en forma colaborativa:* uno de los autores ligados a esta teorización, el italiano Paolo Virno, define la intelectualidad de masas de forma tal que rompe con la figura clásica del intelectual, como personaje dedicado prioritariamente al «arte de pensar y criticar»:

Llamo intelectualidad de masas al conjunto del trabajo vivo posfordista (incluidos los inmigrantes clandestinos, claro está), en cuanto es depositario de competencias cognitivas no objetivables en el sistema de las máquinas. No se trata, como es obvio, de la erudición científica de cada trabajador individual. Las que pasan a primer plano son, por el contrario, las actitudes más genéricas de la mente: competencia lingüística, disposición al aprendizaje, imaginación. Mientras que lo que cuenta para los intelectuales de profesión son las obras del pensamiento (un libro, un teorema matemático, etcétera), la intelectualidad de masas tiene, por el contrario, su centro de gravedad en la pura y simple facultad de pensar.⁴⁰

Puede notarse, a partir de esta definición, que en el capitalismo cognitivo adquiere importancia la dimensión cognitiva del trabajo, de manera particular en la constitución de una intelectualidad difusa y de una inteligencia colectiva. Tanto dentro de las empresas como en la sociedad en su conjunto predominan los saberes vivos que son incorporados y movilizados en el trabajo, respecto a los saberes muertos que se transfieren a las máquinas y a la organización y administración de la empresa. En otras palabras, ahora es hegemónico el saber vivo del trabajo con relación al saber muerto del capital. En consecuencia, adquiere preponderancia el capital intangible (investigación, desarrollo,

innovación, instrucción, educación) que deviene el factor principal de crecimiento económico. Este capital intangible se incorpora a la fuerza de trabajo, a su capacidad intelectual, la cual está involucrada en el trabajo y no en el capital.

- *Importancia creciente de las tecnologías de información y comunicación:* aunque en la consolidación del capitalismo cognitivo desempeñan un papel fundamental las computadoras, no debe incurrirse en un determinismo tecnológico que las convierta en el pivote explicativo de las mutaciones del capitalismo, puesto que esos instrumentos son tanto un bien de consumo como un medio universal de producción, con lo cual se rompe la diferencia entre trabajo y no trabajo, propia de fases anteriores del capitalismo. Es ambivalente la función de esas TIC en cuanto a la subordinación y control de los trabajadores, ya que facilitan el control absoluto del tiempo de vida del trabajador, lo que supone una ampliación de la jornada de trabajo y el incremento de la explotación, pero también da origen a formas horizontales y cooperativas en la producción de saberes, que cuestionan las jerarquías opresivas y abren paso a formas de trabajo autónomas.

Los teóricos del capitalismo cognitivo critican la noción de sociedad del conocimiento porque adolece de un fuerte determinismo tecnológico y además desconoce la existencia de una relación conflictiva entre el capital y el trabajo, así como de antagonismos entre saber y poder. Desde ese punto de vista, no se establece una economía basada en el conocimiento en abstracto, sino que se encuadra en la lógica de acumulación capitalista. Y por ello, en contravía de la era de la información y la sociedad del conocimiento, se propone la noción de capitalismo cognitivo.

Formas de conocimiento según un teórico del capitalismo cognitivo

En el capitalismo cognitivo, la división del trabajo asume también características cognitivas, o bien se basa en el uso y el acceso diferenciado de diversas formas de conocimiento. El conocimiento se puede dividir en cuatro niveles: información, conocimiento codificado-especializado, conocimiento sistémico y cultura, caracterizados por relaciones unilaterales de dependencia. La información viene contenida en el conocimiento codificado y especializado (saber cómo), que a su vez viene contenido en el conocimiento sistémico (saber qué), que a su vez depende del nivel cultural.

En el capitalismo cognitivo la condición de la fuerza de trabajo viene acompañada por la movilidad y el predominio de la contratación individual. Esto deriva del hecho de que son las individualidades nómadas las que vienen puestas a trabajar y la supremacía del derecho privado sobre el derecho de trabajo induce a transformar el aporte de las individualidades, sobre todo si se caracterizan por actividades cognitivas, relacionales y afectivas, en individualismo contractual. La relación de trabajo basado en la condición de precariedad, o bien límite temporal y movilidad espacial de la prestación laboral, es el paradigma de base de la forma de la relación capital-trabajo.

Fuente: Andrea Fumagalli: «Doce tesis sobre el capitalismo cognitivo y la bioeconomía».

En resumen, los dos componentes del vocablo capitalismo cognitivo indican unas características determinadas: «El término capitalismo designa la permanencia en los cambios de las variables fundamentales del modo de producción capitalista —en particular el papel motriz de la ganancia y la tendencia a transformar el conjunto de los bienes en capital y mercancías ficticias—; mientras que el término cognitivo pone «en evidencia la nueva naturaleza del trabajo y de las fuentes del valor y del plusvalor, de las formas de propiedad y de las relaciones de explotación sobre las cuales se apoya, hoy, la acumulación del capital». Debe aclararse que, «contrariamente a cuanto puede sugerir a primera vista la expresión capitalismo cognitivo, el término cognitivo no es un adjetivo de capitalismo. Hace referencia, en cambio, a la dimensión siempre más inmaterial y cognitiva del trabajo y de su producto, del cual el capitalismo cognitivo intenta apropiarse».⁴¹

La universidad y el capitalismo cognitivo

Como en la teoría del capitalismo cognitivo el conocimiento desempeña un rol decisivo, resulta una derivación obvia sostener que los lugares en los que se produce conocimiento —como las universidades— se convierten en un escenario apetecido para la acumulación de capital. De ahí que este haya realizado, en el mismo momento de tránsito del fordismo al posfordismo, un ataque a la universidad de masas, con la intención de consolidar una universidad-empresarial, en la cual se compran y se venden conocimientos. En esta perspectiva, las universidades producen «recursos humanos» y «capital humano», el último de los cuales es portador de habilidades y competencias como parte de un conjunto de conocimientos, exigidos por las empresas en el mercado de trabajo de acuerdo con sus necesidades. La universidad prepara

subjetivamente al nuevo trabajador cognitivo, quien no se va a desempeñar como un mando intermedio sino que es un trabajador de la comunicación y de la información que, por lo tanto, produce «el contenido informacional y cultural de la mercancía», al decir de Toni Negri.

Este trabajador cognitivo aporta al proceso de trabajo las capacidades intelectuales de tipo creativo propias de su subjetividad, que no implican solamente una formación específica para una determinada tarea. Se está hablando en este caso de capacidades tales como poder de síntesis, resolución de problemas, habilidades para buscar, seleccionar y procesar información, trabajo en equipo, flexibilidad en toma de decisiones... Estas habilidades cognitivas son las que ofrecen las universidades, las cuales finalmente constituyen una gran red que vende servicios cognitivos. En concordancia, la universidad brindaría una formación flexible, creativa y autoformatora.

Se establece un nexo directo entre empresa-universidad porque la información y la comunicación, en tanto insumos del conocimiento, adquieren relevancia en los procesos de innovación permanentes, que determinan la rentabilidad de las empresas. Esta es la razón que explica el redoblado interés de los empresarios en subordinar a su lógica las instituciones educativas, para que se adecuen a sus requerimientos en cuanto a la formación y capacitación de los trabajadores, y se supediten a las exigencias propias de la valorización y reproducción del capital. En pocas palabras,

El capital cognitivo requiere de trabajadores formados para el manejo de la información y de los afectos, con capacidad para adaptarse al cambio, flexibles y especialmente versátiles, y con capacidad para autoformarse, esto es, para desprenderse de los conocimientos obsoletos y sustituirlos por otros nuevos, para reciclarse y reinventarse con las exigencias derivadas de los procesos de producción.⁴²

En cuanto a la manera en que funciona la universidad en el capitalismo cognitivo, existen algunas tendencias dominantes. En primer lugar, se establece una jerarquía en el mercado de la enseñanza universitaria, ligada al prestigio de la institución antes que al rigor de la educación que imparte, pues lo que importa es la marca y las posibilidades que ella ofrece en el mundo laboral para establecer relaciones ventajosas en términos de competitividad. Esta tendencia se establece dentro de los países y en el plano transnacional, ya que

en el sistema universitario «los procesos de inclusión diferencial tienen que ver con la producción de fronteras y jerarquías de clase, raza y género en la división transnacional del trabajo cognitivo». En consecuencia, «el aumento del número de licenciaturas en la enseñanza superior se ve con frecuencia acompañado por un proceso de desclasamiento en el mercado de trabajo y en la cualificación del conocimiento». A este tipo de institución lo denominan algunos de los teóricos del capitalismo cognitivo como *universidad-metrópolis*, que no es «un lugar destinado a entrenar a la élite ni a difundir la educación de masas: es *uno* de los nodos y dispositivos que, en el mercado del aprendizaje continuo y de por vida, regulan el valor del trabajo cognitivo». ⁴³

En segundo lugar, se impone la precarización, entendida como la generalización de condiciones cada vez más difíciles para los trabajadores cognitivos, puesto que emerge un estudiante/profesional con una pésima formación y que recibirá unos ínfimos salarios, como lo señala un documento elaborado por estudiantes de Roma:

La mercancía particular que produce la fábrica de precarios somos nosotros mismos, producidos por medio de tiempos alienantes en sintonía con los ritmos del trabajo precario, de conocimientos parcelados y segmentados, inscritos en modelos definidos de cooperación y valorización. Un ciclo de estudios sin derechos para evitar que los reclamemos mañana (o tal vez hoy mismo) en los lugares de trabajo. ⁴⁴

El objetivo de la universidad del capitalismo cognitivo es producir un trabajador flexible, con una subjetividad sumisa que, desde las aulas, muestre su disposición a subordinarse en forma pasiva a los dictámenes de los empresarios.

En tercer lugar, emerge una nueva figura de estudiante, porque este ya no es un aprendiz que se capacita para vender su fuerza de trabajo después de graduarse, sino que opera como un trabajador precario que labora en la «fábrica del conocimiento» en que se ha convertido la universidad. Por ello, emerge «la autonomía potencial del trabajo/conocimiento vivo, corporeizado en la nueva figura híbrida del estudiante/investigador y el profesor precario o precaria, quien se mueve permanentemente entre el aprendizaje de por vida y el mercado de trabajo». ⁴⁵

En cuarto lugar, se ha impuesto «una *medida cognitiva* para cuantificar la producción y las relaciones de conocimiento (mediante el sistema de créditos

o las categorías de capital humano y social). Esta medida es fundamental para permitir la explotación de las relaciones y la apropiación privada». Por esta circunstancia, se implantan en el sistema universitario la cuantificación y la evaluación, con la finalidad de subordinar el trabajo de cooperación social de los trabajadores cognitivos, quienes reivindican su autonomía y se oponen a la captura de su trabajo vivo por parte del capitalismo.

En quinto lugar, el conocimiento como fuerza productiva no puede ser separado por completo de su productor y tampoco transferirse a las empresas en forma directa, puesto que tal proceder aparece como un robo de la propiedad intelectual y como parte de «los nuevos cercamientos» (es decir el despojo renovado del conocimiento). En las universidades se potencia un antagonismo en la producción del conocimiento entre los trabajadores cognitivos, que buscan mantener su autonomía, y el capitalismo que quiere subordinarlos, entre el tiempo capitalista —acelerado, abstracto y homogéneo— y el tiempo de los productores de conocimiento con sus múltiples temporalidades subjetivas. Esta contradicción se expresa en los intentos por crear cursos y universidades autónomas por profesores y estudiantes, como parte de un esfuerzo por emprender la fuga de la universidad empresarial y propiciar el nomadismo que evada los controles y dispositivos disciplinarios de la academia convencional. Dichos esfuerzos pretenden organizar «una universidad de oposición no en un futuro lejano sino en el presente», y por ello «los cursos de autoformación apuntan [...] hacia las nuevas coordenadas temporales en el capitalismo cognitivo». En efecto,

la expansión del modelo empresarial en la universidad, los procesos de reforma de los últimos años en Europa, el papel central del sistema de créditos, constituyen el intento, por utilizar palabras de Walter Benjamín, de imponer artificialmente una temporalidad homogénea y vacía contra la temporalidad heterogénea y plena de la producción del conocimiento: el tiempo objetivo del capital y del mercado contra el tiempo subjetivo de la cooperación social y la autonomía del trabajo vivo.

A partir de esa posición y fuga adquiere importancia el concepto de *común*, del que se desprende que no se lucha por restaurar un perdido Estado de Bienestar ni reconstruir la universidad de masas, sino

construir el *commonfare*, que engloba cuestiones centrales como la renta básica, la libertad de movimiento y de comunicación, la ampliación de los espacios autónomos y la flexibilidad autogestionada del conocimiento/trabajo vivo. Entre las ruinas de la universidad tenemos grandes oportunidades si en lugar de intentar curar la crisis, la profundizamos. En otras palabras, hemos salido de la marginalidad para reapropiarnos de dinero y de fondos de financiación, con el fin de organizar experiencias de autoformación y universidades autónomas y nómadas en forma de *nuevas instituciones comunes*. He ahí la línea del éxodo. Lo que significa: fuga y lucha del trabajo cognitivo.⁴⁶

En otras palabras, el objetivo no radica en luchar por restaurar viejos derechos y formas de trabajo, vinculados a la estabilidad del fordismo, puesto que ahora existen trabajadores autónomos y flexibles, que reivindican, tanto dentro como fuera de la universidad, la preservación de su actividad libre y cooperativa, oponiéndose al chantaje de las imposiciones del trabajo asalariado.

El estudiante en la universidad cognitiva

Toma cuerpo [...] una nueva figura del estudiante, no ya como fuerza de trabajo en formación, sino como trabajador, a todos los efectos, dentro de los nodos productivos de la metrópoli. Es entonces necesario, también, cambiar la percepción temporal de la universidad: no ya como espacio de espera antes de la integración en el mercado de trabajo o como canal de movilidad ascendente. La universidad se convierte simplemente en uno más de los lugares de agregación y atravesamiento del trabajo cognitivo en un presente sin espera, en la inmediatez de la propia condición productiva.

El aplastamiento del futuro sobre el presente asume hoy los trazos de la precariedad, de la incertidumbre de la renta y de los cuidados, o bien del trabajo no pagado en prácticas o en negro. Pero, ojo: el futuro ha tenido históricamente un papel normativo, tensado para controlar los comportamientos sociales ofreciendo la esperanzada espera de un mañana radiante, que asumía las formas especulares del sol del porvenir y del reino de los cielos. La extinción del futuro está también entonces genealógicamente señalada por las luchas y los movimientos que la han puesto plenamente de cara al presente; en las prácticas de reapropiación de esta riqueza social que cotidianamente es producida en común.

Fuente: Edu-Factory: «Nosotros no pagaremos vuestra crisis. Todo el poder a la autoformación», en Edu-Factory y Universidad Nómada (comps.): *La universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber*, p. 46.

Críticas a la teoría del capitalismo cognitivo

Hasta acá nos limitamos a señalar las características de la teoría del capitalismo cognitivo, sin efectuar en forma expresa ningún tipo de crítica, con la perspectiva de determinar sus elementos distintivos. Ahora, es preciso indicar las contradicciones, límites y ambigüedades de esta explicación. Se consideran de manera rápida tres tipos de crítica: una de orden conceptual en torno a lo que se entiende por trabajo inmaterial y autonomía del trabajador, otra se refiere al carácter eurocéntrico de la teoría del capitalismo cognitivo en el ámbito de la división internacional del trabajo, y la última se centra en su corto alcance para explicar las transformaciones de la universidad.

En términos conceptuales la noción de trabajo inmaterial es ambigua y contradictoria porque en realidad ningún proceso de trabajo es inmaterial, puesto que siempre actúan el cuerpo y el cerebro como gasto de energías, no importa que se produzcan bienes inmateriales (una canción, un poema, una ecuación...). Todo trabajo incorpora la materialidad porque involucra al cuerpo y resulta por lo tanto absurdo definirlo como inmaterial, puesto que si bien algunas mercancías pueden ser inmateriales, el trabajo nunca lo puede ser.⁴⁷ Adicionalmente, la importancia que se le atribuye al trabajo inmaterial viene ligada al supuesto de que las formas y jornadas de trabajo son mejores, autónomas y casi liberadoras para los trabajadores y, por ello, Antonio Negri, Maurizio Lazzarato, Paolo Virno y Carlo Vercellone consideran que desempeñar actividades relacionadas con las mercancías informáticas es una labor gratificante. Esto no resiste el análisis empírico, porque los trabajadores cognitivos y digitales llevan una vida laboral prolongada e insoportable, hasta el punto de que algunos los califican de «eslavos en la red». Es oportuno recordar que en Silicon Valley, visto como el milagro informático por excelencia y en donde los trabajadores cognitivos suelen ser presentados como autónomos y exitosos, la mayor parte de los operarios laboran en terribles e interminables jornadas y en condiciones redobladas de explotación, y para mejorar su salario se emplean como choferes o encargados (porteros) en los edificios.⁴⁸ Resulta apresurado y unilateral sostener que la producción ligada al conocimiento es creativa y libre, cuando el trabajo informático supone nuevas formas de explotación y alienación, como en los *call-centers*. Estas formas de trabajo son rutinarias, repetitivas, y el salario se

establece a partir del número de llamadas o de la cantidad de caracteres que se teclean por minuto, como en cualquier trabajo a destajo.

Los trabajadores del conocimiento

Como buenos *knowledge workers* (trabajadores del conocimiento), nos gusta pensar que la mayor parte de nuestro trabajo se refiere a la creación de conocimiento, de un conocimiento que no existiría sin nuestro esfuerzo mental. Por desgracia, esta es solo una parte relativamente pequeña de nuestro trabajo. Si probamos a examinar los contextos laborales de un *knowledge worker*, encontramos más o menos seis tipos distintos de actividad: (1) trabajo de rutina, que es difícil separar del trabajador del conocimiento. Dar formato a un artículo, por ejemplo, es un trabajo que puede realizar una mecanógrafa, pero puede hacerlo el *knowledge worker* si así pierde menos tiempo que preparando un documento y dándole formato con las instrucciones para la mecanógrafa; (2) trabajo de relación, de promoción, de socialización; (3) buscar los datos e informaciones necesarias para producir conocimiento; (4) crear lo que otros probablemente ya han creado si implica una menor pérdida de tiempo que buscar, encontrar y adaptar lo que han producido estos; (5) trabajo de conocimiento verdaderamente original; (6) comunicar lo que se ha producido o se ha aprendido.

Fuente: K.S. Taylor: «The Brief Reign of the Knowledge Worker: Information Technology and Technological Unemployment». Citado en Segio Bologna: *Crisis de la clase media y posfordismo*, p. 190.

La pretendida autonomía e independencia que habrían ganado los trabajadores cognitivos resulta discutible, porque si algo se ha avanzado en esa dirección es una autonomía dentro de la heteronomía, puesto que siguen imperando las formas de control y de subordinación propias del trabajo asalariado y precario. La ruptura del tiempo de trabajo y de tiempo de vida encadena a los trabajadores a la producción capitalista, ya no solo en el propio espacio productivo (la fábrica, la oficina, el aula de clase, el centro médico...) sino que la actividad laboral se sigue desarrollando en el hogar sin límite horario, para lo cual las TIC son funcionales. No sorprende el aumento de la jornada de trabajo en Estados Unidos, Japón y el mundo periférico, en contra de los anuncios que se hicieron alguna vez sobre la disminución irreversible del tiempo dedicado al trabajo. Visto así el asunto: «La absorción, por parte del trabajo, de todas las energías vitales, de todos los recursos intelectuales y emotivos y, por lo tanto, también de todo el tiempo de vida, es un fenómeno característico de la *new economy*, que, en ese sentido, se revela como uno de los sistemas más eficaces de extracción de plusvalor que haya existido nunca».⁴⁹

Un segundo bloque de críticas a la idea del capitalismo cognitivo se centra en su eurocentrismo, puesto que toma como modelo de vocación universal lo que sucede en algunos lugares del capitalismo central, en lo referente a la pretendida consolidación de una forma de producción basada en lo inmaterial. Si es discutible que eso se esté presentando en Estados Unidos o en la Unión Europea, lo es mucho más cuando incluimos al resto del mundo y sobre todo los lugares emergentes de la periferia, como China y la India. En ningún lugar se avizora a mediano plazo que se vaya a implantar el capitalismo cognitivo en sustitución del capitalismo industrial clásico, en el que predominan el trabajo manual, las industrias tradicionales, las fábricas del sudor y de la muerte, las maquilas... Ese capitalismo industrial se impone a través de una renovada acumulación originaria de capital, que se basa en la expropiación y despojo de seres humanos y bienes naturales.

En ese plano, resulta cuestionable suponer que el tipo de universidad de este capitalismo cognitivo sea idéntica en el centro y la periferia (una universidad-metrópolis), lo cual se compagina con las afirmaciones discutibles de estos teóricos de que ya no existe ni imperialismo, ni estados-nacionales, ni soberanía, ni centros, ni periferias, sino una globalización irreversible.⁵⁰ Estas concepciones, en las que se nota la impronta de Toni Negri, no solamente son eurocéntricas, sino que además tienen un tufillo propio de los discursos dominantes de las teorías de la administración de los Estados Unidos, con una lógica poco crítica de lo que sucede en el mundo en términos de trabajo y de explotación. Pretender que existe una globalización homogénea sin observar las diferencias que se presentan entre los polos dominantes y los dominados también tiene implicaciones respecto a la universidad, al no considerar las diferencias que existen entre la universidad de maquila y la universidad empresarial de élites, la última de las cuales predomina en Estados Unidos o Inglaterra.

Al abordar las limitaciones de este análisis para el caso específico de la universidad, puede discutirse qué tan válido resulta postular una plena autonomía del trabajo vivo en el capitalismo cognitivo. Esta afirmación tan optimista de hecho implica, un poco perversamente, que «la pérdida de derechos y seguridad del trabajo es el resultado de una extraña victoria del trabajo sobre el capital, que le ha obligado a darle al trabajo mayores cotas de autonomía».⁵¹ No resulta muy coherente sostener que las luchas que

los trabajadores libraron contra el fordismo buscaban eliminar la rutina, los controles, la disciplina opresiva, y con ello pretendían también acabar con el Estado de Bienestar en términos de los contratos salariales y la seguridad social, cuando esto último ha conducido a la pérdida de derechos y a la precarización laboral. No puede considerarse como un resultado digno de aplaudir y como un éxito de las luchas que ahora los trabajadores autónomos carezcan de la seguridad social y todo lo que se derivaba del salario indirecto. De ese hecho, además, se desprende que en lugar de la cooperación, que tanto exaltan los teóricos del capitalismo cognitivo, se ha impuesto una competencia desenfrenada entre los miembros del cognitariado por obtener mejores condiciones para sí mismos en términos individuales, renunciando a las formas colectivas de lucha. En el ámbito universitario esto explica las pugnas entre los profesores por obtener más puntos, por publicar en revistas indexadas, por lograr los favores del capital privado en la promoción de un invento o una innovación; en el caso de los estudiantes, se trata de obtener las mejores calificaciones no importa a qué precio y así no se correspondan con ningún saber ni esfuerzo; en el campo de las universidades las pugnas giran en torno a la consecución de recursos económicos de parte del capital local o transnacional y por acaparar la mayor cantidad de clientes... En este sentido:

Pensar que los contenidos y los modos de producción intelectuales disfrutan de una creatividad que es autónoma respecto al proceso general de reproducción del capital, y que el capitalismo se limita a sí mismo para reabsorber a su manera parasitaria el valor autónomamente producido por el cognitariado, es una piadosa ilusión y no un *pia fraus* (engaño piadoso), porque se arriesga a tener un efecto mistificador. Por el contrario, los procesos de reforma de la universidad y la misma transformación de la figura del trabajador educativo simplemente hacen más evidente cómo la cada vez mayor materialidad del capitalismo organiza el propio trabajo educativo, determinando de una manera cada vez más explícita y directa sus tiempos, modos y contenidos. La cultura, la educación y la investigación no son bienes creados autónomamente y después apropiados por el capital, en la universidad contemporánea ya se producen como mercancías.⁵²

No resulta válido pensar que en la universidad se produce un trabajo vivo, autónomo, cooperativo, que lucha por preservar su independencia

y mantener lo común, cuando, por lo contrario, la universidad produce una fuerza de trabajo precarizada, una mercancía en formación que soporta un aprendizaje modelado por el control, la disciplina, los préstamos, las evaluaciones cuantitativas, los escalafones y, en general, la lógica de la competencia.

El empleo de la metáfora «fábrica de conocimiento» para referirse a la universidad debería entenderse como eso, una metáfora, y no pretender que eso es cierto, porque con ello se confunde el sentido de la universidad-empresa en el mundo de hoy y se mezclan en forma arbitraria las figuras del estudiante, del trabajador asalariado y del trabajador pobre y precarizado, y no es que estén completamente separadas sino que constituyen segmentos distintos de clase y en momentos diferentes. La confusión más problemática que origina la figura de «fábrica de conocimiento» es de naturaleza política, puesto que supone en forma implícita que el estudiante es un trabajador cognitivo que representa un segmento avanzado de los trabajadores, porque estaría vinculado al sector más dinámico de la acumulación del capital, y ello lo diferenciaría del resto de trabajadores materiales y tradicionales. Puede decirse que «los estudiantes ya son trabajadores precarios, pero no porque produzcan conocimientos. Se les explota como trabajadores temporales con un costo cero mientras realizan las prácticas obligatorias. Al igual que otros miles de trabajadores precarios no pueden exigir sus derechos laborales si quieren disfrutar de su derecho a la educación». O para usar una expresión más gráfica, en la universidad se crean «nuevos tipos de trabajo que permitan mantener la explotación, ya sea recurriendo a la palabra o al martillo».⁵³

4

La universidad empresarial y mercantil

Se ha formado un nuevo bloque de poder, una nueva alianza con un nuevo conjunto de compromisos que ejercen una influencia cada vez mayor en la educación y en todo lo social, en este bloque de poder se combinan múltiples sectores del capital que abogan por soluciones mercantilistas neoliberales a los problemas educativos, intelectuales neoconservadores que abogan por el retorno a unos mayores niveles de exigencia y a una supuesta cultura común, fundamentalistas religiosos populistas y autoritarios que se sienten amenazados por el laicismo e intentan preservar a toda costa sus propias tradiciones y unos sectores concretos de la nueva clase media profesional que impulsan la ideología y las técnicas de la calidad, la medición y la gestión. Aunque en esta alianza existen claras tensiones y conflictos, su objetivo común es crear las condiciones educativas que consideran necesarias para aumentar la competitividad, las ganancias y la disciplina [...].

MICHAEL APPLE: *Educación como Dios Manda. Mercados, niveles, religión y desigualdad*, Paidós, Barcelona, 2001, pág. 87.

Hablar de mercantilización de la universidad puede parecer algo abstracto, que en sí mismo no aclararía lo que está sucediendo en la educación superior a nivel mundial, si nos quedamos en el plano de la simple denuncia. Para entender qué significa dicha mercantilización es necesario partir de la crítica de la mercancía educativa, analizando sus múltiples implicaciones, lo cual obliga a desentrañar las características de la universidad de los negocios (*business university*), el modelo que se ha implantado en los Estados Unidos y desde allí, vía el consenso educativo de Washington, se expande por el resto del planeta. Esto supone no quedarnos en la apología acrítica a la imposición del negocio universitario, como si fuera un resultado normal y deseable de la evolución de la educación, sino considerar que es una imposición de los

intereses del capital en su nueva expansión mundial en términos geográficos y en su colonización de todos los aspectos de la vida social.

Ese modelo de universidad empresarial posee unos rasgos distintivos que, sin mucha discusión, y en virtud del triunfo de la ideología del mercado tras la desaparición de la URSS, se han aceptado como el nuevo sentido común en el seno de las universidades públicas, de acuerdo con la lógica del capital. En este capítulo analizamos los aspectos principales de ese modelo de universidad. En primer lugar, los nexos que se establecen entre la universidad en general y las empresas privadas, bajo la hegemonía de estas últimas, a partir del supuesto de que el mercado debe determinar el funcionamiento de la educación. En segundo lugar, la privatización y mercantilización de la investigación como instrumentos encaminados a convertir la actividad investigativa de los docentes en una fuente de lucro para las corporaciones, lo cual divide a los profesores entre los que imparten clase y soportan el peso de la flexibilización y una minoría de especialistas que se lucra de la investigación y les consigue recursos a las instituciones educativas. En tercer lugar, se alude al endeudamiento perpetuo de los estudiantes (la «pedagogía de la deuda»), a la implementación de cierto tipo de pedagogía como solución de los problemas académicos de la universidad y a la imposición de una mentalidad y de una cultura profundamente conservadoras y retrógradas.

La emergencia de la universidad empresarial

La universidad empresarial o universidad de los negocios tiende a convertirse en la institución educativa dominante en el capitalismo actual y aunque tiene orígenes diversos estos convergen en la medida en que se impone la lógica capitalista de la ganancia en todas las actividades sociales. Ese tipo de universidad se consolida como resultado de la conversión de las universidades públicas en empresas, tanto en términos de gestión y de financiamiento como por la venta de mercancías educativas. También está vinculada con la apropiación por parte de empresas privadas de la universidad, hasta dominarla a su antojo y determinar su funcionamiento, su financiación, el tipo de estudios que se realizan, así como beneficiarse de sus investigaciones y productos del conocimiento. Y en la tercera forma, más actual y generalizada, las empresas y corporaciones privadas fundan universidades, a las que denominan instituciones emprendedoras. En este último caso, las corporaciones

entienden la importancia de contar con sus propias universidades, con varios propósitos: invertir en un mercado cada vez más rentable y en constante expansión; imponer su propia ideología corporativa en el ámbito universitario; formar una fuerza de trabajo en concordancia con sus intereses y necesidades corporativas. Desde luego, los objetivos de la universidad-empresa no se mencionan en forma directa, sino que se encubren con una retórica académica en la que se exalta la importancia del conocimiento:

Muchas empresas fueron testigos de la cada vez más corta vida útil del conocimiento, situación que las llevó a percatarse del hecho de que no podían seguir dependiendo de las instituciones de educación superior para renovar su fuerza laboral. En su lugar, emprendieron la tarea de crear sus propias «universidades empresariales», con el objetivo de lograr un control y una propiedad más estrictos del proceso de aprendizaje, estableciendo vínculos más estrechos entre los programas de aprendizaje y las metas y estrategias reales de la empresa.¹

Hace varias décadas se fundaron en los Estados Unidos algunas universidades empresariales, como la de General Electric en 1955, pero eso fue excepcional. La explosión de dichas universidades comenzó a finales de la década de 1980, cuando ciertas empresas de talla mundial incursionaron en la educación superior, con el fin de mejorar su «capital intelectual». Mientras en 1988 existían 400 universidades empresariales, en 2000 ya llegaban a 1600, solo en los Estados Unidos, en donde 50 corporaciones estaban a la cabeza de la conversión del sistema educativo en uno de corte empresarial e influían en forma directa en la implementación de políticas que favorecieran sus intereses.

Los voceros de estas universidades sostienen que la educación que imparten es mejor que la de la universidad convencional, más útil en términos de mercado y empleo, y rentable en forma directa. También critican a la empresa tradicional, porque esta no se preocupa por la actualización y capacitación de sus empleados, lo que les impide poseer los conocimientos indispensables para afrontar la competitividad nacional y mundial.

Las universidades empresariales suelen presentarse como la mejor expresión de la modernización académica y se diferencian en forma sustancial de la universidad tradicional, hasta el punto de que se ufanan de haber creado un nuevo paradigma de capacitación. Con tamaña pretensión simplemente

quieren decir que ya no se concibe a la universidad como una institución formal, con aulas, personal administrativo y docente, bibliotecas e infraestructura propia y alumnos regulares, sino que sostienen que la educación puede desarrollarse en los espacios de la empresa, que están destinados al trabajo, con lo cual intentan justificar por qué la educación debe ser práctica y no teórica. Las universidades empresariales se enfocan en desarrollar las competencias y habilidades que sus trabajadores requieren para servirles a ellas mismas, con lo cual preparan a su propia fuerza de trabajo para obtener ventajas competitivas en el mercado.

Esas universidades empresariales pretenden que sus empleados aprendan en forma exclusiva a partir de la práctica, en razón de lo cual abjurán de cualquier formación teórica, a la que consideran como una pérdida de tiempo, que perjudica la actividad laboral de sus empleados. Desde luego, este prejuicio responde a supuestos básicos del aprendizaje que son funcionales a los intereses de las corporaciones: requiere del apoyo y participación de la alta gerencia; deben intervenir en forma colaborativa las empresas más innovadoras; es indispensable introducir modernas tecnologías para propiciar el adiestramiento de los empleados; el aprendizaje no se reduce a un segmento de la cadena de valor, sino a todos los individuos que están vinculados a la empresa, incluyendo a los proveedores, distribuidores, consumidores y trabajadores.

Un modelo de la universidad empresarial se sustenta en la denominada *triple hélice*, por lo cual se entiende la alianza entre universidad, empresa y Estado. En tal modelo, la universidad como generadora de conocimiento está condicionada por las finalidades de las empresas, aunque con la intervención activa del Estado a favor de la lógica corporativa. Esta alianza se basa en la capitalización de los conocimientos —es decir, su conversión en mercancías que producen ganancias a un proveedor (universidad o empresa)— y postula que las universidades deben ser emprendedoras, con una postura proactiva en la utilización del conocimiento a nivel comercial y en su aplicación en resultados, lo cual a su vez estimula la generación de conocimientos académicos.²

La triple hélice rompe con la concepción de la extensión universitaria como un compromiso y deber gratuito de la universidad con la sociedad, extensión que es reemplazada por el nexo universidad-empresa, aupado

por el Estado, con el fin de vender mercancías cognitivas. El modelo de la triple hélice postula que la universidad crea y suministra el conocimiento, la empresa lo aplica y el Estado actúa como promotor financiero de la innovación y regulador de las normas de transacción, para que funcione armónicamente el mercado del conocimiento y dentro de él la alianza entre empresas y universidad.

En este sentido, la fórmula general de I+D que caracterizaba hasta ahora a la universidad se le ha agregado la de I+D+I (innovación), término este que es un eufemismo para encubrir su objetivo fundamental: el *negocio*. Con esto ha surgido la figura del «emprendedor académico», el mercachifle dotado de títulos universitarios que, como cualquier buhonero de feria, vende conocimientos en el mercado capitalista, para beneficio de las empresas.

En esta época se afirma que el espíritu empresarial debe imponerse en todos los ámbitos de la sociedad, incluyendo la universidad, cuyos alumnos, profesores, programas y directores deben estar permeados por la «cultura empresarial», porque su objetivo principal debe ser crear empresas y, en concordancia, todos sus activos —instalaciones, experiencia y conocimiento— deben colocarse en pos de la mercantilización y el lucro. En pocas palabras, las universidades deben orientarse hacia el mercado y gestionar sus recursos como cualquier empresa.

La universidad mercantil se basa en la idea de *excelencia* como concepto funcional, lo cual se puede apreciar en todas las declaraciones misionales que se observan hoy en cualquier lugar del mundo. La principal característica de la universidad de la excelencia reside en que el conocimiento es sustituido por la información. Es tan dramático el cambio que donde alguna vez se hablaba de cultura hoy se habla de excelencia, lo que indica el predominio del principio mercantil en donde el conocimiento no importa en cuanto sirve para transformar la sociedad sino para obtener ganancias. La excelencia se convierte en un principio integrador de las actividades de la universidad no solo en términos internos sino a nivel transfronterizo, en la medida en que se extiende el mercado académico. La universidad de la excelencia es una empresa que se especializa en la venta de servicios educativos, conocimiento e información y cuenta con clientes y accionistas —estudiantes, corporaciones, Estado—; sus productos son la información vendida como conocimiento, el capital humano que va a ser empleado, servicios de consultoría, trabajos

de investigación; sus empleados son los profesores y los administradores; sus gerentes son los rectores y cuerpos directivos; su capital lo forman los edificios, laboratorios y los fondos financieros.

Una segunda característica de la universidad de los negocios es el predominio de las actividades gerenciales (*management total*), un resultado de la lógica economicista y empresarial y cuyo móvil esencial es producir ganancias. Todo queda subordinado a ese poder gerencial, docencia, investigación, extensión, y se impone la idea de que si las instituciones quieren existir tienen que ser rentables. El término de rentabilidad se entiende como ganancias monetarias, en razón de lo cual esas universidades deben rendir cuentas en forma permanente a sus «patrocinadores», para que estos determinen si tiene sentido que sigan funcionando. El criterio único es la utilidad en cada ejercicio contable y en cada actividad y para eso es necesario medir los costos y las ganancias.

Otra característica que se impone es la evaluación como criterio cuantitativo y externo, como control de resultados similares a los que se hacen en cualquier industria, y por tal circunstancia se empieza a hablar de la «industria académica». En dicha industria predomina lo cuantitativo: cantidad de clases dictadas, seminarios, conferencias, artículos publicados en revistas indexadas. Con la evaluación se busca eficiencia y eficacia, y para ello se establecen indicadores de gestión a través de cuestionarios estandarizados que «permitirán el cálculo de un cociente de satisfacción del consumidor, hecho preferentemente según el modelo de la encuesta al consumidor».³

La nueva universidad: una vieja fábrica industrial

La «nueva universidad» que se invoca con las conjuras de las reformas en curso es una universidad «muy pero muy vieja», pues intenta imitar y parecerse a esas fábricas industriales que encontraron en el control y la estandarización la necesaria combinación entre eficacia política y eficiencia económica —entre disciplina y productividad— para contener la resistencia en el trabajo hacia dentro y para derrotar a los competidores y cautivar a los clientes hacia fuera. Este modelo de organización, sustentado en la división y descalificación del trabajo, hizo realidad la producción en masa de cuanto producto nos imaginemos, y se prepara hoy, desde las «fábricas del saber», para producir ahora a cientos de miles de competentes «trabajadores de conocimiento» estandarizados e intercambiables.

Esta es una historia centenaria. La traducción y el traslado del *one best way* tayloriano del mundo industrial a la universidad fueron operados desde la primera década del siglo pasado por la renombrada Fundación Carnegie para el Avance de la Enseñanza, institución filantrópica encar

gada de distribuir entre las universidades, sobre una base competitiva, los recursos provenientes de las donaciones de las grandes corporaciones empresariales. Desde esa época se diseñaron diversos estándares educativos que debían cumplir las instituciones, para estar en condiciones de competir por los fondos disponibles. Este modelo precozmente introducido en los Estados Unidos se ha esparcido y generalizado en las últimas décadas entre las instituciones universitarias de la mayoría de los países del planeta, dando lugar a una verdadera pandemia provocada por las plagas de la evaluación, la acreditación y los *rankings* que pululan por doquier.

Fuente: Eduardo Ibarra Colado: «*Universitas calamitas*: "Por mis competencias hablará el mercado"».

Uno de esos gerentes universitarios sostiene que «si las universidades quieren prosperar [...] el primer objetivo debe ser identificar a los clientes a quienes la universidad debe hacer sentir encantados con los resultados de su investigación, con nuevo conocimiento y con recursos humanos educados y/o capacitados [...]. Los deseos y necesidades de los clientes [...] incluyendo las empresas, deben ser satisfechos». ⁴ Los gerentes capitalistas de las universidades proponen que estas adapten su vocabulario a los nuevos tiempos y exigencias del capital, y hablen sin tapujos de clientes, ganancias, venta de servicios, como parte de la nueva industria de la academia o del conocimiento.

En síntesis, la universidad empresarial puede tener por los menos tres significados: es una empresa que opera en el ámbito académico, los miembros de la universidad se convierten en empresarios, y la universidad se vincula con empresas y gobiernos con la intención de obtener ganancias. En cualquiera de los tres casos, la universidad ha mutado de ser una institución autónoma, independiente y crítica que reflexiona sobre los problemas del mundo y de la sociedad, para convertirse en una empresa que compra y vende mercancías cognoscitivas.

Financiación

Un asunto central de la universidad empresarial radica en el origen de los fondos con los que financia sus actividades. En la universidad pública existe una disminución permanente del presupuesto estatal, por lo que se plantea como política oficial que ella asuma su propia financiación, mediante la venta de servicios y mercancías, aumento de las matrículas y conversión de la investigación y la extensión en mercancías. Muchas de las universidades públicas

han adoptado el modelo corporativo de financiamiento, lo cual quiere decir que diversifican sus fuentes de ingresos y venden servicios, como cualquier empresa privada.

Las empresas corporativas se establecen como entidades con ánimo de lucro, que no tienen problemas de financiación, como es el caso de la Universidad de Motorola, que es presentada como una de las más exitosas y que cuenta con un presupuesto anual de 120 millones de dólares, una cifra que representa el 4% anual de toda la nómina de la empresa, y con la que agenciaba a finales de la década de 1990 unos 99 centros de aprendizaje y formación distribuidos en 21 países del mundo. ⁵

Estas instituciones empresariales con ánimo de lucro pueden tener sus propios campus, como es el caso de Motorola, Toyota y Disney; o simplemente operan a través de medios virtuales, como lo hacen las de IBM y Dow Chemical; o también pueden aliarse con universidades tradicionales y utilizar sus instalaciones. Las universidades empresariales en los Estados Unidos provienen de diversas actividades económicas. En efecto, se encuentran las ligadas al sector productivo (General Electric, General Motors, Land Rover, Shell); las vinculadas al sector de bienes de consumo (Coca-Cola, Marlboro, McDonald's); otras relacionadas con el sector comercial (Wal-Mart, Eddie Bauer, Best Buy, Home Depot, Target Stores); no faltan las del mundo financiero (American Express); u otras que viven del entretenimiento (Disney y Universal), o que se dedican a las telecomunicaciones e informática (Apple, AT&T, IBM, Microsoft, Dell, Xerox, Motorola, Sun, Oracle). Incluso, el propio ejército de los Estados Unidos abrió una universidad, la *e-Army-University*. ⁶

Entre los canales de financiación de la universidad empresarial se encuentra todo lo que sea susceptible de convertirse en una mercancía y venderse. Allí se incluye la venta de cursos de diversa índole, alquiler de instalaciones, educación a distancia, comercialización de los resultados de investigación, regalías por permisos y patentes. Además, las universidades corporativas se instalan, por lo general, en las zonas industriales —o lo que queda de ellas— de los países a los que llegan, con la finalidad de construir parques temáticos, donde producen y venden servicios y mercancías, que se constituyen en uno de los rubros más importantes de su portafolio.

Las universidades empresariales realizan un negocio redondo, porque incorporan como estudiantes a sus propios trabajadores o como trabajado-

res a los estudiantes, con lo cual reducen costos, con bajos salarios, sin límites horarios, y los utilizan en sus diversas actividades laborales. Después de que algunos de esos empleados terminan sus estudios son vinculados a la nómina de la empresa, que los ha instruido de acuerdo con sus necesidades corporativas, es decir, que los ha formateado en concordancia con las *competencias laborales* que requiere.

En términos de financiación, las universidades empresariales privadas obtienen cuantiosos subsidios y ayudas por parte de los Estados y gobiernos locales, así como exenciones tributarias, en la medida en que estos las apoyan con la finalidad de efectuar programas conjuntos en una determinada actividad o investigación. Con el financiamiento público las empresas se benefician de varias maneras, ya que, además de realizar investigación con dineros oficiales, se apropian de resultados de investigación y se lucran de las ganancias que estos pueden generar. Asimismo, la investigación se subordina a los intereses inmediatos de la empresa, la que decide lo que se debe investigar de acuerdo con la rentabilidad.

En general, se tiende a imponer en términos de financiación el ánimo de lucro, esto es, la venta de mercancías y servicios como fuente fundamental de ingresos. Aunque ese vocablo — «ánimo de lucro» — no siempre sea reconocido, es el que guía la búsqueda de recursos externos por parte de la universidad pública, de la universidad privada convencional y de las nuevas universidades empresariales. Al respecto, un informe de la Comisión Europea es diáfano sobre la importancia que le asignan los Estados a la reducción de la financiación de la universidad pública:

A la vista de la excesiva duración de los estudios y las altas tasas de abandono y de desempleo entre los titulados universitarios, no resulta descabellado tachar de improductiva o incluso de contraproduktiva la idea de invertir más en el sistema actual [...]. Para atraer más fondos, lo primero que han de hacer las universidades es convencer a los socios [...] de que se da a los recursos existentes un uso eficaz y de que nuevos recursos producirán *valor añadido para ellos*. Un incremento de la financiación no puede justificarse sin cambios profundos: garantizar estos cambios es la principal justificación y la principal finalidad de cualquier nueva inversión.⁷

Por supuesto, en cada país existe un *lobby* que presiona para que la alianza entre la universidad y la empresa se imponga como proyecto central de financiación, con lo cual, dicen, se podrán modernizar y ampliar las instalaciones, realizar investigaciones y contar con clientes fijos que van a consumir los resultados de esa investigación, que serían las empresas.

La «nueva universidad»: su única finalidad, obtener ganancias

La «nueva universidad» es concebida como una corporación mercantil. Su «misión» debe ser apoyar la producción de esta gama de bienes intangibles, que serán explotados comercialmente por sus «socios», esas grandes empresas de clase mundial que le indican qué ha de investigarse para garantizar \$u mutuo beneficio. Esta «nueva universidad» deberá continuar también, por supuesto, con la formación de las nuevas generaciones de jóvenes, pero bajo un novedoso perfil que desplace las anacrónicas preocupaciones sociales de antaño, para sustituirlas por una mentalidad costo-beneficio basada en la asimilación de las «competencias». Se trata de ir edificando esa sociedad ideal para el mercado en la que lo único que cuenta y vale son los individuos que actúan en provecho propio, de una «sociedad de individuos» que, formados en las profesiones emergentes de lo poli-, lo flexi- y lo perecedero, impulsan el modelo idílico del «freelance», pues el futuro es ahora de aventureros dispuestos a conquistar el mundo, compitiendo y echando mano de todo lo que tengan a su alcance, para cumplir con su único sueño y su única finalidad: ¡ganar!

Fuente: Eduardo Ibarra Colado: «*Universitas calamitas*». "Por mis competencias hablará el mercado".

Capitalismo académico

Otro componente fundamental de la mercantilización de la universidad y su conversión en una empresa es el de la venta de los resultados de investigación a las corporaciones privadas por parte de las universidades públicas y de sus profesores-investigadores. En Estados Unidos esa práctica se ha vuelto tan cotidiana que para calificarla se inventó el término *capitalismo académico*. El vocablo fue empleado por primera vez en 1997, por Sheila Slaughter y Larry Leslie en un libro dedicado al tema, en donde precisan su sentido:

La palabra *capitalismo* que denota la propiedad privada de los factores de la producción —tierra, trabajo y capital— y considerando la naturaleza pública de la investigación universitaria, a primera vista puede ser vista como contradictoria. Sin embargo, capitalismo también es definido como un sistema económico en el cual las decisiones de asignación se toman por las fuerzas del mercado. El juego de palabras resulta útil: usando capi-

talismo académico como nuestro concepto central nosotros definimos la realidad emergente en el ambiente de la investigación pública de las universidades, un ambiente lleno de contradicciones, en el cual los equipos profesionales de las facultades ofrecen su capital humano incrementado en situaciones de competencia. En tal situación, los empleados universitarios son empleados del sector público y simultáneamente reproducidos por él. Ellos son académicos que en el acto dejan de ser del sector público pues son empresarios subsidiados por el Estado.⁸

Con esa denominación se pretende resaltar que ahora las universidades son propietarias del «capital humano» que representan sus equipos académicos y cuando efectúan convenios con sectores externos, empresas e inversores, están generando capitalismo académico, sencillamente porque «el escaso y especializado conocimiento y las habilidades están siendo aplicadas como trabajo productivo que trae rendimientos y beneficia al académico como individuo, a la universidad pública a la que él sirve y a la corporación con la que ellos trabajan, y a la larga a la sociedad».⁹

El capitalismo académico se inscribe en el ámbito de la pretendida nueva economía del conocimiento en el que este se ha convertido en una mercancía rentable, fácil de intercambiar por la difusión de las nuevas tecnologías de la comunicación. Se recalca que la globalización es una realidad indiscutible, en la que las actividades económicas tienen una dimensión transnacional y superan las fronteras territoriales y la soberanía nacional y algo similar sucede con el flujo de «conocimientos». En este contexto, la transformación interna de las universidades posibilita que se creen nuevas redes académicas, que se dedican a intercambiar mercancías cognoscitivas y a obtener ganancias. En dichos circuitos académicos dominan los empresarios y no los académicos —salvo los que son empresarios—, puesto que definen, determinan y dirigen las acciones de investigación en los comités de las universidades. La importancia de lo que se investiga, así como sus resultados, es juzgada por pares académicos y por empresarios, quienes se convierten en los principales evaluadores de la labor de los académicos. Los estudiantes son considerados como consumidores y no solo de refinados productos del conocimiento, sino de lo que les circunda: parqueaderos, cafeterías, fotocopiadoras, impresoras, centros comerciales insertos en los campus universitarios. De la misma forma, la ganancia que produzca una carrera profesional o académica determina su

futuro, porque si no es rentable se le liquida. En pocas palabras, un ambiente mercantil se ha impuesto en la universidad, hasta el punto de que lo que allí se hace tiene como finalidad obtener ganancias, que constituye el objetivo central del capitalismo académico.

Con la teoría del capitalismo académico se justifica la mercantilización de las universidades, que las lleva a vender su «capital intelectual» para conseguir fuentes de financiamiento alternas a las del Estado. El capitalismo académico no se refiere solamente a la venta de mercancías por parte de las universidades y los investigadores, sino sobre todo a que el capitalismo les ha impuesto otra lógica de funcionamiento, en particular en el terreno de la investigación, y establece nuevas relaciones entre el mercado-el Estado y la universidad, donde el conocimiento está subordinado a los requerimientos de la ganancia. En consecuencia, se trata de convertir a los académicos en *intelectuales capitalistas* que sean subsidiados por el Estado y obtengan ganancias mediante la mercantilización de sus conocimientos y/o de los productos que a partir de ellos se originan.

El capitalismo académico en Inglaterra

Se da empleo a los académicos para que se dediquen tanto a la investigación como a la enseñanza (dos quintas partes del salario se les paga en concepto de actividades de investigación). ¿Cómo se puede, entonces, medir su productividad? El producto obvio de los académicos son las publicaciones. Sin embargo, pronto se hizo evidente que limitarse a contar el número de libros y artículos no sería adecuado, porque es bastante fácil escribir grandes cantidades de basura. Así pues, el Examen de Evaluación de la Investigación (RAE) se fue convirtiendo, cada vez más, en un proceso de revisión *inter pares*, de revisión llevada a efecto por otros académicos, con grupos y subgrupos de académicos de diferentes materias confirmando la calidad del trabajo de sus colegas. Cada académico tiene que presentar cuatro «muestras de producción investigadora», pero estas se juzgan, por ejemplo, por el hecho de estar publicadas o no en revistas «de alta puntuación» (que usualmente se editan en Estados Unidos de América). El Examen de Evaluación de la Investigación se ha convertido en un proceso costoso, que consume tiempo y está lleno de irracionalidades. Por ejemplo, las universidades han dado con varios trucos para mantener a los académicos «improductivos» fuera de los libros de cuentas a fin de que no reduzcan los resultados de rango. Así, algunos profesores se vieron forzados a firmar contratos de «solo enseñanza» para no contar a efectos del RAE.

Fuente: Alex Callinicos: *Las universidades en un mundo liberal*.

En Estados Unidos, el capitalismo académico generó una terrible distorsión, porque, a medida que se mercantilizaba la investigación como medio de conseguir fondos de financiación, el Estado redujo sus transferencias a las universidades, hasta que llegó un momento en que estas instituciones dependían de sus propios recursos, lo que reforzó sus vínculos con los sectores de la alta tecnología. Esas universidades de Estados Unidos son jugadoras activas en el mercado académico e investigativo, se asocian con el sector privado, son proveedoras de los servicios y mercancías que exige la «nueva economía». Se capitalizan los resultados intelectuales que producen las facultades, de tal forma que son los productos de investigación y las mismas universidades las que se convierten en productos transables y en socios incondicionales de las corporaciones empresariales.¹⁰

Para que despegara el capitalismo académico ha sido imprescindible el papel del Estado, como principal impulsor de la privatización, mercantilización y la competitividad de las universidades. A partir de una lógica productivista, se exige que las universidades se destinen plenamente a la investigación y que sus investigadores se conviertan en audaces emprendedores, que sean capaces de colocar con éxito sus productos en el mercado. La lógica de la ganancia determina el funcionamiento de las universidades: su organización académica y administrativa, la distribución de recursos entre sus unidades académicas, el cierre o apertura de departamentos de acuerdo con la rentabilidad que generen, modificaciones en la división interna del trabajo (entre docentes e investigadores), nuevos tipos de control del trabajo académico y vínculos cada vez más estrechos entre la academia y la economía capitalista.

En el capitalismo académico la investigación no se encuentra determinada por las motivaciones intelectuales de los miembros de la universidad, sino por lo que «exige» y «necesita» el mercado. En concordancia, se han creado redes de conocimiento e investigación, incluso de índole transnacional, financiadas por Estados y empresas con el objetivo de generar conocimientos y productos que benefician en forma directa al capital privado, como sucede, para mencionar un ejemplo, en el terreno de la medicina. En efecto, la investigación médica que se desarrolla en los países capitalistas centrales, como Estados Unidos, Inglaterra, Francia o Alemania, se concentra en el estudio de aquellas enfermedades que producen jugosas ganancias y que padecen

quienes tienen elevados ingresos económicos y viven en su gran mayoría en esos mismos países, al tiempo que se descartan las «enfermedades no rentables». Como tal se entiende a aquellas dolencias que afectan a pocos pacientes en el «mundo desarrollado» (paludismo, fiebre amarilla, dengue y otras «fiebres tropicales») pero que sí son epidemias en el «mundo subdesarrollado» (África, América Latina...). Quienes se dedican a investigar estas enfermedades son marginados en sus respectivos departamentos de investigación, no cuentan con financiación adecuada y tampoco reciben el respaldo de las grandes industrias farmacéuticas.¹¹

La investigación pierde la aureola de independencia, libertad y autonomía de la universidad humboldtiana, porque ahora se ha impuesto la competencia entre universidades e investigadores por controlar determinadas porciones del mercado del saber, en la perspectiva de obtener una mayor tasa de ganancia. La universidad pública perdió uno de sus elementos distintivos que la caracterizaban como una entidad autónoma e independiente cuyas investigaciones se relacionaban con las necesidades de la sociedad, para convertirse en una empresa común y corriente que reclama la propiedad de sus productos intelectuales, a partir de la obtención de patentes y regalías, porque lo que está en juego es cómo controlar, apropiarse y vender el conocimiento, para tener éxito en la competencia mundial. En estas condiciones,

el investigador ha visto igualmente reinventada su identidad, pues ha sido desprendido de su libertad de investigación, perdiendo paulatinamente el control del contenido y organización de su trabajo. Los académicos han ido perdiendo su condición de artesanos del saber para conformarse paulatinamente en engranajes de alguna de las grandes maquinarias que integran las nuevas formas de producción del conocimiento.¹²

El investigador se ha convertido en un simple engranaje de una gran máquina que produce conocimientos como si fuera una cadena de montaje intelectual, de ahí que no sea raro que al investigador y al docente haya que analizarlos desde la perspectiva del taylorismo, antes que desde la de los afamados toyotismo o posfordismo. Taylorismo es lo que impera en la investigación universitaria de hoy, que se rige por la implacable lógica de medir tiempos y movimientos, que exige y registra el mercado. Con esto se ha eli-

minado uno de los elementos distintivos de la investigación y el saber, que se regía por su propia cadencia temporal, cuyos avances no estaban determinados de antemano por los tiempos del capital y la lógica de la producción industrial, sino por los intereses y expectativas de los investigadores. Así fueron las principales investigaciones de los siglos XIX y gran parte del siglo XX, que, entre otras cosas, se realizaron fuera y al margen del mundo universitario, como sucedió con las obras de Carlos Marx — *El capital* (1867) —, de Carlos Darwin — *El origen de las especies* (1859) — y de Albert Einstein — *La teoría de la relatividad* (1905) —. Debe recordarse que estas investigaciones no tuvieron que soportar el dictamen de «pares académicos», que hoy se ha impuesto como mecanismo regulado para investigar, escribir y publicar. De existir pares académicos, seguramente nunca se hubieran publicado esas cimera obras del pensamiento, sino que hubieran soportado la crítica roedora de los ratones en envejecidos cajones en los que reposarían esos manuscritos, porque unos «sabios» evaluadores habrían opinado que esos libros no cumplían con las exigencias del mundo universitario.

El investigador es una minúscula pieza de un engranaje mecánico que devora y necesita cada vez más conocimientos, para ser aplicados en la producción de mercancías de toda índole. En ese engranaje, que se expande por el planeta generando una tremenda desigualdad, existen tres niveles claramente diferenciados. El primer nivel, el *high tech* por así decirlo, es el de los grandes negocios, tecnologías de punta, innovaciones sofisticadas, mundo virtual, conexión en tiempo real, ciudades-globales, triunfadores de la competitividad, Bill Gates y compañía, transnacionales, justo a tiempo, cero inventarios y búsqueda de la excelencia, investigación aplicada a los productos y servicios del capitalismo posmoderno, en síntesis, es el planeta del capitalismo académico y todos sus productos de conocimiento. La universidad de este primer nivel está formada por centros de investigación y de estudios de posgrado de las metrópolis (Estados Unidos, Inglaterra), que se articulan a la economía mundial para aumentar sus niveles de productividad y competitividad.

El segundo nivel está configurado por las empresas satélites, subsidiarias y maquilas de las transnacionales. Allí se ve otro mundo distinto al del primer nivel, predomina la producción en masa del taylorismo y fordismo, con trabajo precarizado, jornadas interminables de trabajo, y con su propia educación superior, en la que se encuentran aquellos que no pueden llegar

al piso superior del capitalismo académico. Su objetivo es formar los contingentes de fuerza de trabajo, especializada y barata, que exige el capitalismo maquilero y dependiente, con una enseñanza-en-masa, como la cara opuesta al capitalismo académico.

Existe un último nivel, el piso inferior, el que nunca se ve ni se muestra en la televisión, una especie de inframundo similar al que describió Charles Dickens en sus novelas sobre la Inglaterra victoriana; es un enorme espacio que sirve como el depósito de basura, como el chut de los edificios, en el que se bota todo lo que no sirve o se declara inútil. Es un lugar sombrío, frío, húmedo y abandonado, pero que está habitado por la mayor parte de la población mundial, reclusa en las ciudades de miseria, que no disfrutaban de ninguno de los beneficios de que gozan los habitantes del primer nivel. Para sus habitantes solamente existe la represión, el control y la criminalización, para evitar que pongan en riesgo la estabilidad de los dos primeros niveles. Acá nada tiene que ver con el capitalismo académico y ni siquiera con los aspectos más elementales de educación, porque las personas no pueden estudiar, son analfabetas funcionales y digitales, y solo se enteran de los grandes logros de la «sociedad del conocimiento» a través del omnipresente televisor.¹³

Cada uno de estos tres niveles está presente en la casi totalidad de países del mundo, es decir, que en México, Canadá, Estados Unidos, Inglaterra, Colombia, Nigeria, Sudáfrica... se encuentran al mismo tiempo y coexistiendo en espacios contiguos los tres niveles, lo que en términos de universidad y conocimiento quiere decir que en todos ellos se encuentran porciones de *capitalismo académico*, de universidades de maquila y habitantes de ciudades-miseria sin ninguna posibilidad de acceder a la universidad. Por supuesto, en los países hegemónicos en el mercado mundial de educación es más importante el capitalismo académico que en aquellos en los cuales este es incipiente o marginal.

En los países dependientes y periféricos — que siguen existiendo a pesar del discurso de la globalización y sus derivados (como el de la tierra plana, imperio, sociedad-red...) — solo un grupo muy reducido de universidades y de sus investigadores forman parte del capitalismo académico, aunque sea un *capitalismo académico periférico y dependiente*, mientras que la gran mayoría de unas y otros están ubicados en la universidad maquilera.

Precisemos por qué se habla de un capitalismo académico periférico y dependiente. La noción de capitalismo académico se refiere a una realidad del capitalismo central en donde existe un circuito ciencia-tecnología-investigación e innovación que se difunde en lugares externos a la universidad y recorre una amplia cadena productiva, intensiva en tecnología, en la que participan empresas que cuentan con centros de investigación y desarrollo. En los países periféricos y dependientes (como Colombia) no existe nada parecido, ya que «el circuito ciencia-tecnología-innovación (investigación y desarrollo) abarca de modo asistemático y heterogéneo un sector productivo cuyas cadenas productivas son fragmentadas y, por medio de reglas, desprovistas de centros de investigación y desarrollo».¹⁴

Lo que sí caracteriza a los dos modelos de capitalismo académico son los aspectos formales: evaluación productivista; financiación de programas de acuerdo con la lógica de la utilidad empresarial; intromisión del capital privado en la vida interna de las universidades; exenciones tributarias a empresas que tienen programas de innovación en tecnología; integración entre empresas públicas y privadas; remuneración de los profesores e investigadores en concordancia con indicadores de desempeño; diversificación de fuentes de financiación, con peso cada vez más creciente de recursos propios; uso de becas como estímulos a docentes y a estudiantes; precarización laboral y proletarización docente; empleo de criterios internacionales para medir la productividad y excelencia académica en los posgrados; apertura de los mercados educativos nacionales a la inversión extranjera; impulso de formación universitaria a distancia... Eso se encuentra en uno y otro polo del mundo universitario, del metropolitano y el dependiente, pero existen dos diferencias notables: en los países periféricos «los nexos de la producción académica con los departamentos de investigación y desarrollo de las empresas son prácticamente inexistentes»; y en nuestros países periféricos y dependientes las universidades públicas no aparecen como parte del proyecto estratégico del bloque en el poder en cada uno de estos países, un bloque en el poder internacionalizado y constituido por fracciones de clase ligadas al sector financiero, a los agronegocios y a la exportación de mercancías, y ninguna de estas actividades necesita un desarrollo autónomo en ciencia, tecnología e investigación.¹⁵

El capitalismo académico: investigación y negocios

En la entrega de los Oscar [...] llamó la atención que el documental ganador de ese reconocimiento fuera el titulado *Inside Job*. El documental es un retrato de la peor crisis financiera mundial desde la Depresión de 1929, a tres años de su desenlace. En la mencionada película se describen hechos, se entrevista a los principales protagonistas del entorno financiero, así como a políticos, académicos y periodistas, en donde los culpables de la crisis económica mundial que costó 20 billones de dólares, no hacen el menor esfuerzo por esconderse. La tesis de Ferguson (director del documental) es que el sistema financiero estadounidense es ahora una industria criminal, tan poderosa y rica, que ha corrompido hasta a las instituciones que deberían regularla y contenerla, entre ellas el mundo académico y, dentro de este, específicamente a los que se dedican a la investigación económica.

Desde el estreno de *Inside Job*, connotados académicos de las escuelas de negocios de las universidades de Harvard y Columbia han estado en el centro de la polémica. La razón principal es que el documental en cuestión exhibe, entre otros, el caso de Larry Summers, el expresidente de la Universidad de Harvard, dedicado a descalificar las alarmantes premoniciones de uno de sus colegas sobre la debacle de Wall Street, al mismo tiempo que muestra cómo el susodicho presidente de la prestigiosa universidad ganaba 20 millones de dólares como asesor de fondos especializados de inversión (*hedge funds*) y cobraba 135 mil dólares por una conferencia en Goldman Sachs. Otro de los señalados es el director de la Escuela de Negocios de la Universidad de Columbia, Glen Hubbard, quien no puede disimular su enojo cuando le hacen preguntas acerca de las fuentes de sus honorarios externos así como el nivel anual de sus ingresos. En el film aparecen connotados economistas que aprovechan sus pedestales académicos para favorecer políticas públicas y dictaminar sobre las mismas, como es el caso de Frederick Mishkin, quien cobró honorarios exorbitantes a la Cámara de Comercio de Islandia por una evaluación publicada que demostraba la solidez de la economía de ese país, justo antes del colapso total de la misma.

Inside Job revela la estrecha relación que existe entre el sistema financiero y el sector académico universitario, mediante la cual los economistas imponen políticas públicas de las que obtienen grandes beneficios pecuniarios a nivel personal. Así de sencillo: profesores y economistas de las mejores universidades del mundo, en abierto contubernio con el mejor postor, publicando libros, artículos, informes, dando conferencias, asesorando gobiernos, bancos, inversionistas, viajando por el mundo, envueltos en la aureola de la objetividad y el cientificismo académico. Ejemplar es el caso de Lehman Brothers, el cuarto banco de inversión más importante de Estados Unidos, quien era catalogado por algunos de estos «prestigiados» académicos como el lugar de inversiones más seguras justo dos días antes de que este se declarase en bancarrota. *Inside Job* pone en evidencia, entre otras cosas, la perversión del quehacer académico y las prácticas corruptas que pueden derivarse de la «vinculación» de la academia a sectores ajenos a la misma. El riesgo que se corre cuando el conocimiento se pone al servicio de intereses gubernamentales, políticos, partidistas y privados.

Fuente: Aidé Grijalva Larrañaga: «La investigación académica universitaria: ¿Un espacio para hacer negocios?».

Otro ámbito del capitalismo académico es el de la publicación, que es el criterio básico para medir la *productividad* intelectual de profesores e investigadores, lo que ha dado pie a una impresionante profusión de revistas en papel y *online*, con varios millones de *papers* al año. Aparte de la obligación de publicar en revistas indexadas, que otorgan puntos como componente salarial, se ha impuesto el mecanismo de los pares académicos y de la conformación de grupos de investigación. Esto no tendría nada de problemático si su finalidad fuera estrictamente investigativa, pero no lo es, porque su objetivo es *medir la productividad*, que se expresa en unidades monetarias y tiene la vana pretensión de comparar cosas incomparables, como lo es equiparar lo que se escribe y publica en inglés en los Estados Unidos y en un país de habla castellana, por ejemplo. Esos mecanismos son nefastos para la investigación seria, rigurosa e independiente, al estar sometida a las presiones económicas de índole salarial.

Para darse cuenta de lo que esto supone, mencionemos lo que sucede con la publicación en las revistas médicas en los países metropolitanos. Cuando se publica un artículo en una de esas revistas, aparece bajo la firma de un autor o un grupo de autores, que se supone lo ha escrito. Pero no hay tal, porque los redactores suelen ser autores encubiertos al servicio de una empresa farmacéutica, que se valen del nombre de un investigador —generalmente conocido en su medio—, que a veces no ha participado en la redacción del texto, y al que se le paga por su «contribución». Veamos un ejemplo concreto de 2007:

En dos ciudades danesas, se examinaron los ensayos financiados por las industrias aprobados por comités deontológicos, y, comparando los autores en que estaba probada su ostensible intervención en los ensayos con aquellos que figuraban como autores en los trabajos académicos en que se notificaban los resultados, se recogieron pruebas de «autoría mercenaria» en el 75% de los casos: los estadísticos de la empresa, los empleados de la empresa que redactaron el protocolo del ensayo y los escritores comerciales que hicieron el borrador del manuscrito se esfumaron en la publicación del trabajo definitivo, y fueron sustituidos por académicos independientes sin tacha.

El ejemplo es un botón de muestra sobre la generalización del «trabajo al negro» que se ha impuesto en el mundo académico, en particular en la

investigación, junto con los «autores mercenarios». Tan detestables prácticas ahora son normales, puesto que los grupos de investigación trabajan de esa manera, es decir, recurren al trabajo mal pago o gratuito de los auxiliares de investigación, el director del proyecto es el que firma los textos finales y se gana el reconocimiento. De esta forma,

El académico añade una publicación a su currículum sin mucho esfuerzo, y con ello parece mejor académico; atesora mayor probabilidad de ser reconocido en el futuro como una autoridad en la materia —lo que es estupendo para la empresa, pues son amigos— y también tiene más posibilidades de ascender de categoría en la universidad. [...] En este sentido, el académico ambicioso recibe un beneficio en especie, tan sustancial como un cheque [...].

Que el académico se convierta en un *mercenario bibliográfico* ya es una práctica común, y lo peor del caso, se acepta e incluso se aplaude, hasta tal punto que:

que yo sepa, no hay un solo académico en el mundo que haya sido sancionado por prestar su nombre a un trabajo académico no escrito por él. Y eso a pesar de todo lo que se sabe sobre la extraordinaria prevalencia de esta actividad tan poco ética y pese a los incontables escándalos puntuales en que se ven envueltos en todo el mundo catedráticos y profesores de universidad con documentación legal sin tacha, y de que en muchos casos se trata de algo verdaderamente comparable al delito de plagio de los estudiantes. A ninguno se le ha atribuido una calificación negativa, por el contrario, gozan de importantes cargos docentes.¹⁶

Por último, otro problema del capitalismo académico reside en el establecimiento de escalafones de puntaje para evaluar escritos, cuya arbitrariedad determina que resulta mejor escribir un corto artículo que un libro riguroso y sistemático, siempre y cuando se logre publicar en una revista indexada, y más si es en una publicación internacional en inglés. Dicha arbitrariedad conduce a la desaparición de los libros y a que se genere la práctica de moverse en el mundo de las revistas, a partir de los contactos con pares académicos, directores de revistas y consejos editoriales, para que se publiquen artículos que otorguen puntos. En este caso, el investigador también actúa como un

vulgar mercachifle, en busca del mejor nicho de mercado editorial, que le permita mejorar sus ingresos económicos. En pocas palabras, el capitalismo académico conspira contra las producciones intelectualmente elaboradas, rigurosas y sistemáticas, para implantar la producción en serie de revistas universitarias, así nadie las lea.

La arbitraria forma de medir los productos intelectuales

La asfixia financiera de las universidades en el Tercer Mundo y en América Latina hace que se procure mejorar los sueldos de los académicos a partir de programas de incentivos por productividad. Pero, ¿cómo se mide la productividad? Tomemos un ejemplo: el libro de Alfredo Falero, *La batalla por la subjetividad. Las luchas sociales y construcción de derecho en Uruguay*, tendría para los evaluadores, en una escala de 1 a 10, 2 o 3 puntos [...]. Si Alfredo en cambio hace una síntesis de este texto de 266 páginas, y publica un breve artículo de 10 páginas en algún *Journal* especializado de Estados Unidos eso le daría una puntuación de 9 o 10. ¿Por qué? Porque se inventó una parafernalia de medidas, tan complicadas como artificiosas, para garantizar el juicio de los pares sobre la producción en cuestión y para medir el «impacto» de una obra científica, verificando cuántas veces el trabajo es citado, aunque sea para decirle a uno que es un inútil, no importa, si lo citaron está bien, y por lo tanto eso, según este criterio seudociológico de medición del impacto, significa que es un texto muy importante. Como los *Journals* norteamericanos tienen una mayor circulación en la disciplina se supone que la sola publicación en uno de ellos es prueba de su impacto en el mundillo académico. En cambio, un libro publicado en Buenos Aires, Montevideo, Río de Janeiro, no cuenta, además, porque sus contenidos expresan las contribuciones de académicos supuestamente de menor predicamento que sus colegas del Norte y, para colmo, se transmiten en lenguas consideradas inferiores o ineptas para circular internacionalmente. Ese es el criterio que ha sido admitido además de una manera absolutamente acrítica. Ahora, ¿por qué se lo admite de esa manera? Porque en un contexto de gran escasez de recursos y salarios insuficientes muchos académicos no tienen más remedio que aceptar esas reglas.

Fuente: Atilio Borón: «Universidad, dominación imperialista y pensamiento crítico».

La pedagogía de la deuda

La universidad empresarial ligada por todos los poros al mercado también se sustenta en la financiarización que caracteriza al capitalismo actual y en especial en los préstamos concedidos a los estudiantes por parte de los bancos. Este tipo de préstamos se constituyen en los Estados Unidos en el mecanismo predominante para poder cursar estudios superiores, hasta el punto de que la media de endeudamiento de un estudiante ascendía en 2002 a 30 000 dólares, un incremento directamente relacionado con el aumento de

las matrículas y los gastos de mantenimiento, al tiempo que disminuyen las transferencias del Estado.

La financiación de la universidad corre por cuenta de los padres que solicitan préstamos e hipotecan sus viviendas como prenda de garantía, que ya es uno de los principales motivos de endeudamiento en los Estados Unidos. No podía esperarse otra cosa del deterioro general de los ingresos de la mayor parte de los habitantes de ese país en los últimos cuarenta años. Si a eso se agrega la privatización de la universidad, se entiende por qué los padres de los estudiantes y ellos mismos tienen que autofinanciarse. Mientras tanto, los beneficiarios son los grandes bancos, como el Citibank, o el Sallie Mae, que participan en el suculento mercado de la educación superior mediante subvenciones del Estado, como forma de incentivarlos a conceder préstamos comerciales. Mientras el joven estudia, el gobierno federal paga el interés, pero cuando se termina la carrera es el estudiante el que asume la deuda.

El nuevo esquema de financiación enriquece a los bancos, a costa de los jóvenes estudiantes y sus familias que se conciben como arriesgados jugadores en el mercado educativo que deben sobrevivir por sus propios medios, de donde se desprende que deben programar sus horas de trabajo para pagar los créditos. Con esto se demuestra que la universidad es un negocio que produce beneficios a algunos y endeuda a otros. Esa deuda se convierte en un chantaje que esclaviza a los estudiantes, quienes deben asumir las consecuencias de los préstamos y resolver cómo van a pagarlos. Así, muy pocos pueden dedicarse a estudios sublimes — como el arte, la historia, las humanidades — y tienen que ocuparse en actividades que les reviertan ingresos elevados e inmediatos para cumplir con sus compromisos académicos. Es decir, los préstamos condicionan la escogencia de carrera y, como en los Estados Unidos, obligan a los jóvenes a matricularse en los estudios de economía, administración o ingeniería. La deuda también genera una visión del mundo, ya que demuestra que el primer principio del mundo social es el mercado capitalista, el cual aparece como natural, inevitable e implacable. En esa perspectiva:

No hay un reino de la vida humana en el interior del mercado; las ideas, el conocimiento, e incluso el sexo (que es una parte significativa de la educación social de los universitarios) simplemente forman submercados. La

deuda muestra que la democracia es un mercado y la libertad es la habilidad para elegir entre todos los estantes. El mercado es un bien: promueve mejores productos a través de la competencia, más que un ocio sin rumbo; y es justo porque, como en un casino, las reglas están claras, y nadie — negro, verde o blanco — puede librarse de él.¹⁷

La deuda, que inculca el miedo al fracaso, introduce a los estudiantes en el reino del estrés, por lo menos durante los siguientes quince años de su vida, o hasta que consigan pagar la deuda. En esas condiciones, puede hablarse del regreso a la esclavitud por deudas en plena «sociedad del conocimiento».

Para darse cuenta de la magnitud del negocio del que estamos hablando, en los Estados Unidos la deuda de los estudiantes universitarios superó en el mes de mayo de 2013 la cifra del trillón de dólares, y dos tercios de los estudiantes que se gradúan contraen alguna deuda durante su carrera. Según un estudio del *Joint Economic Committee* del Congreso de los Estados Unidos, el precio neto de las matrículas en las universidades públicas aumentó en un 114% entre 2000 y 2012, mientras que en las universidades privadas creció en 14%. Al mismo tiempo, el nivel de endeudamiento de los estudiantes en el momento de graduarse aumentó en un 200% desde 1993. En 2012, la deuda anual media de una persona graduada ascendía a 27 200 dólares, lo que representaba un 60% de sus ingresos. Y en estos momentos, la deuda de los estudiantes solo es superada por los créditos hipotecarios, y es superior a la de las tarjetas de crédito o al gasto en comprar automóviles.¹⁸ El problema no se reduce a los Estados Unidos, pues en otros lugares del mundo se replica el mismo modelo de financiarización educativa, en el que siempre ganan los bancos. Un buen ejemplo es el de Chile, en donde 350 000 personas se encuentran endeudadas por cuestiones de estudio.

El «milagro» neoliberal en Chile: la deuda educativa

Detrás del reclamo por un futuro distinto hay otras historias. Se encuentran aquellos que ya transitaron los pasillos de la educación universitaria y luego entraron a la vida profesional con la etiqueta de deudores. María Cristina Vallejos Cox tiene treinta años, es ingeniera civil y trabaja en la minera Codelco. Tiene una hija, dos hermanos y un gato escurridizo. Y como más de 350 000 chilenos, es deudora de un crédito privado para financiar su educación superior.

María Cristina define su deuda como «gigante». En total, debe US\$ 30 000 por sus estudios en la Universidad de Chile. Y sabe que, a una tasa del 7% anual, ese gigante seguirá creciendo.

«En mi familia no teníamos los recursos para pagar la carrera, así que el primer año me endeudé con el Banco CorpBanca». Para devolver ese crédito, pagó US\$ 100 por mes durante diez años, desde 2001 hasta 2011.

El segundo y tercer años de la carrera decidió deberle dinero directamente a la universidad, y del cuarto en adelante fue beneficiada por el Crédito Solidario, por lo que más adelante solo pagaría el 50% del arancel. Como lo otorga el Estado chileno, ese crédito tiene un interés del 2% anual y se empieza a pagar dos años después de que el alumno cancela su última matrícula. «Este año les empezaré a pagar los ocho millones de pesos (US\$ 16 400) que les debo», anticipa. Eso se sumará a los US\$ 450 mensuales que ya le acredita a la Universidad de Chile.

Obtener un título de grado en una universidad vale por encima de los US\$ 6 000 anuales. Después de los Estados Unidos, Chile es el país de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) cuyas universidades privadas son las más caras.

Fuente: «Chile: así enfrentan los jóvenes profesionales su deuda universitaria».

La nueva lengua mercantil de la universidad

La mercantilización de la educación trae consigo la imposición de una nueva lengua, que aplicada a la educación la empobrece en una forma dramática: la escuela es una empresa, los rectores son administradores, los profesores son formadores de capital humano, los estudiantes son usuarios, los padres de familia son clientes y se exalta la noción gerencial de calidad como resultado de la lógica costo-beneficio. Según esta terminología, la universidad no es un lugar en donde los individuos se forman culturalmente para la vida, sino que es una empresa del conocimiento.

Se supone que la finalidad explícita de esta nueva empresa consiste en formar individuos competentes en el mercado, por lo que el aprendizaje es juzgado por su utilidad inmediata o, según la jerga de moda, por la empleabilidad que genere. En esta concepción pragmática y empresarial, la educación se concibe como una actividad en la que los padres realizan una inversión a mediano plazo, con el fin de cualificar el capital humano que representan sus hijos. Esa cualificación resulta más rentable si se hace en prestigiosas empresas educativas, sin importar si eso es cierto o no, porque estas garantizan que al final del ciclo escolar sus hijos sean competitivos. Por ello, en la educación se ha introducido la noción de *competencias*, un término que en el lenguaje neoliberal corresponde a uno de sus significados en castellano, a enfrentamiento y disputa, y ese es el mismo sentido económico que se le ha dado a ese vocablo. Cuando hablamos de competencias en el sistema

educativo, es evidente la intromisión de intereses económicos capitalistas en el ámbito escolar. El tipo de competencias que se exigen están referidas a cosas inmediatamente útiles, en términos laborales, según las lógicas de los empresarios. No se habla, en ninguna parte, de competencias relacionadas con la capacidad crítica, con el conocimiento histórico y social, con la formación humanística, porque esos son los saberes que, por decreto, se consideran inútiles e incompetentes. Saberes y destrezas que hacen competentes a una persona son los que facilitan la lucha en el mercado, para que allí se impongan los más aptos.¹⁹

Entre los cambios que han afectado a la educación en las últimas décadas sobresale la imposición de una nueva lógica, propia de la empresa privada, y un nuevo lenguaje importado del ámbito gerencial. Entre algunos de los términos que han hecho carrera en el mundo educativo se encuentran privatización, competencias, medición de resultados, rendimiento de cuentas, competitividad, excelencia, eficiencia, eficacia, estándares, acreditación y calidad, ligados a otros más generales como los de «sociedad del conocimiento» o «era de la información». Dada la importancia ideológica y cultural de este lenguaje, en el próximo capítulo se analiza con más detalle.

Subvaloración de los contenidos

Una de las características centrales que asume eso que se denomina era de la información y sociedad del conocimiento estriba en la codificación del conocimiento. Por *conocimiento codificado* se entiende «un conocimiento social que está formalmente personificado en el individuo, pero que puede ser separado de la persona que lo porta». Eso se hace posible porque «aunque el conocimiento esté biológicamente encarnado en el individuo, realmente se puede transmitir y, por lo tanto, puede ser colocado fuera de la persona a través de procedimientos técnicos estandarizados de comunicación».²⁰ En otros términos, puede reducirse a unas fórmulas simples, que se empaquetan en un programa informático o en un manual y enajenarlo de su poseedor, en el caso de la universidad, del profesor. Este hecho tiene consecuencias laborales relacionadas con la transformación de una minoría de profesores en un sector privilegiado que adquiere vínculos directos con el capital nacional y global, mientras que la mayoría son proletarizados como los artesanos del

siglo XIX. Por la importancia específica de esta cuestión la examinamos en el octavo capítulo de este libro, consagrado a la proletarización docente.

Antes de la emergencia de la universidad de los negocios se entendía que esta institución era más o menos autónoma, cuyo epicentro gravitaba en torno a las cátedras y al claustro de profesores y estudiantes, con lo cual el conocimiento tenía ciertas particularidades: era exhaustivo, riguroso, necesitaba de tiempo, se conseguía con dedicación. Con el predominio de la lógica gerencial y mercantil se cambia el sentido de la docencia, la investigación y de la educación, puesto que el objetivo es vender títulos y lanzar al mercado individuos con competencias de corta duración y cuyo aprendizaje no exija una gran cantidad de tiempo ni esfuerzo. Así, la educación ya no está referida a una «delicada trama de sentimientos, actitudes, intenciones, emociones y vivencias que enlazan dos o más subjetividades» y deja de ser «una erótica fundada en la apertura del corazón, en la escucha y la pregunta», sino que ahora al acto de educar se le reduce en forma miserable a la simple transmisión de información.²¹

Carlos Hoevel considera que la universidad se ha vuelto plana, metáfora con la que se quiere significar que antes esta institución presentaba diferentes relieves en los diversos países, pero ahora se está nivelando a partir de los dogmas del capitalismo realmente existente y, en consecuencia, se destruyen las especificidades nacionales e incluso regionales que pudieran tener las universidades. Esa demolición de los variados paisajes académicos, intelectuales y culturales ahora corre por cuenta de las fuerzas que pugnan por la mercantilización absoluta de la universidad, con dos objetivos centrales: «conservar la estructura básica del antiguo edificio universitario, capitalizando así la protección y beneficios que todavía proporciona su aura, pero al mismo tiempo aplanarlo lo suficiente como para posibilitar su plena integración al circuito de circulación de mercaderías —y de personas en tanto mercaderías— en que consiste en buena medida la sociedad global».²²

La tesis del aplanamiento que se plantea acá es crítica de los procesos en marcha en la universidad, y no es apologética del capitalismo como lo es en la formulación burda de Thomas Friedman, quien aplaude como el mejor de los mundos posibles la homogenización en todo el mundo de los bajos salarios, de la precarización laboral, de la hamburguesa y la Coca-Cola, del idioma inglés, de los mismos gustos, de las tecnologías de la información,

del teléfono móvil...²³ En la perspectiva crítica que defendemos, debe denunciarse y combatirse el aplanamiento de la universidad que representa la búsqueda de una terrible homogeneización mercantil, en la que desaparecen conocimientos y saberes que no produzcan utilidades inmediatas. Mientras que antes la autoridad la proporcionaba el conocimiento forjado durante años de disciplina, consagración y estudio en búsqueda de la verdad, ahora es determinada por las instancias de acreditación de la gerencia mercantil, que deciden el tipo de mercancías que ameritan circular en el mercado global de equivalentes intercambiables del mundo universitario.

Esto se ha impuesto hasta tal punto entre profesores y estudiantes que en la actualidad lo que no se puede expresar en forma inmediata en unidades monetarias no vale un comino, es insignificante. Lo único que cuenta es lo que pueda expresarse en dinero: un curso importa no porque tenga un valor moral o cognoscitivo intrínseco, sino por lo que represente en el acumulado mercantil: cuánto cuesta y cuántos créditos representa en la carrera de un estudiante.

En el caso de los profesores las cosas no son distintas, porque ahora no tiene importancia lo que se dice y se hace en clase, o lo que se escribe, sino cuánto reporta en unidades monetarias lo uno y lo otro, cómo se expresa en la cotización de los *papers* y en su valoración en la bolsa de aprobación de los pares académicos, como manifestación de intrincadas normas de indexación y arbitraje. Algo similar sucede con las cátedras, momento privilegiado de la reflexión, la discusión, el intercambio de opiniones, de dudas y de cuestionamientos que, como miles de especies animales y vegetales, se encuentran en vías de extinción.

Hoy las cátedras son sustituidas por módulos, una clara expresión del conocimiento codificado que mencionamos más arriba, que posibilita el intercambio de un lugar a otro como si fueran productos congelados y embutidos en *containers* académicos, al margen de especificidades históricas y culturales, que son sencillamente eliminadas, como clara muestra del aplanamiento de la universidad. Al respecto, Claudio Magris opina:

El auténtico y verdadero curso apto para profundizar a lo largo de todo el año un argumento, para impartir una formación institucional y establecer una relación concreta entre docentes y alumnos, es substituido

o confundido cada vez más con los «módulos», muñones errantes de diez, veinte o treinta lecciones, en los cuales el contacto extrínseco entre el docente y los estudiantes se disuelve rápidamente.²⁴

La universidad mercantil solo suma, resta y cuenta

El que se jubila no deja ya más una cátedra vacante para ser destinada a otro docente, sino que libera algunas cuotas, o sea partes o fracciones del presupuesto [...]. Una parte de la cuota podrá ser capturada, a la manera de un impuesto, por la administración central, otras partes serán subdivididas o sumadas para contratar a un asociado más medio investigador, o a un investigador y medio más quizás un *cafeactor*, o para contribuir a la preparación de un *stand* en el cual la Universidad se presenta a sí misma regalando un *souvenir* a cada estudiante que participe de la iniciativa. Desde hace algunos años, en la Universidad no se habla sino de cuotas; se suma, se resta, se divide, ocupando así casi todo el tiempo que debería ser dedicado a investigar, enseñar, leer y discutir problemas científicos con alumnos y colegas.

Fuente: Claudio Magris, citado en Carlos Hoevel: «La bolsa y la vida: la Universidad bajo el imperio del mercado global».

No son solo las cátedras y los contenidos los que se disuelven, para ser absorbidos por los módulos — que se pueden empaquetar en programas informáticos y venderlos a través de la web —, sino los propios profesores, que cada vez son más prescindibles y desechables, como sucede en muchos sectores de la producción capitalista, tanto para ahorrar costos, como para quitarse de encima a incómodos personajes, que se atreven a cuestionar la mercantilización en marcha.

El *aplanamiento* de la universidad elimina su propio tiempo, puesto que todos los acontecimientos en que está inmersa se mueven en un perpetuo presente, signados por el tiempo frenético del mundo mercantil, y por fuera de la historia. Esto se manifiesta en las materias que se enseñan, las cuales no tienen ninguna referencia histórica sobre la evolución de una disciplina, sino que se reducen a recitar unas fórmulas establecidas, lo cual origina la manualización del conocimiento, que le ofrece a los estudiantes unos textos estandarizados, simples, fáciles de asimilar, sin ninguna perspectiva crítica, con lo cual se asegura que los estudiantes sean pasivos, repetitivos, obedientes, ciegos ante su mundo y su sociedad. Con tal procedimiento se mata una de las esencias de cualquier proceso educativo serio y riguroso: la fantasía, porque la universidad mercantil formatea la subjetividad para facilitar la

circulación de las mercancías como única posibilidad del saber y del conocimiento, como único registro posible de la existencia humana. De esta manera se «ha bloqueado toda comunicación con la rica variedad de la imaginación espontánea de los individuos, aquella de la que suele brotar el más creativo pensamiento científico», ya que

Al abandonar su carácter de reflexión y haber sido esta reemplazada por la obediencia férrea a las reglas del método —y sobre todo a las dictadas por una comunidad científica cada vez más atada a una industria académica muy interesada por cumplirlo— el pensamiento científico no está ya más autorizado a nutrirse como antaño de la fantasía que está por debajo de todo verdadero pensamiento especulativo.²⁵

La ciencia así concebida no es un resultado del pensamiento crítico, sino del sometimiento a los aparatos mercantiles de la industria académica que, como decía Theodor Adorno, transforma a la ciencia en un ritual, en el cual «la aprobación científica se convierte en sustituto de la reflexión espiritual sobre los hechos, en la cual se originó primitivamente la ciencia».²⁶ Ese ritual retomado por la universidad mercantil conduce a una brutal homogeneización cultural, desprovista de cualquier fantasía, y en lugar de motivar en la profundización del conocimiento se centra en asuntos de método, como sustituto del interés y del amor por lo que se enseña e investiga.

Como en la lógica crematística se acelera la rotación de mercancías con la finalidad de reproducir la ganancia en forma rápida, misma lógica que se implanta en la «industria universitaria», entonces se plantea la aceleración del tiempo para que los estudiantes aprendan por su cuenta en menos horas de clase y solo se dediquen a aquellos cursos básicos, cuya necesidad no es intrínseca a los conocimientos mismos, sino que eso lo determina el mercado y la empleabilidad. De esa consideración se desprende el impulso de reformas curriculares en cada programa, tanto para adaptarlos a los requerimientos de las nuevas exigencias de tipo neoliberal (basadas en las competencias, los estándares, la acreditación y muchos otros embelecios por el estilo) como a la estrechez presupuestal y al recorte de personal de planta. Es obvio que para esa política de restricción del gasto público sea necesario, apoyándose en argumentos falaces (como impulsar la autonomía y el trabajo personal),

justificar la modificación de los programas, cuya razón última se basa en la racionalización del gasto y en la reducción de costos.

Esto ocasiona que los programas académicos tiendan a reducir al máximo el número de asignaturas, como lo dicen el Banco Mundial, la UNESCO y otras instancias parecidas desde hace algunos años. Esas reformas se basan en la reducción de contenidos al tiempo que se privilegian los métodos y procedimientos, como si los primeros no fueran importantes. Eso mismo se está llevando a cabo en la Unión Europea, donde «se acusó a los estudiantes de saber demasiado, es decir, de perder el tiempo en una sobrecualificación inútil que nadie demandaba, y también, de dilapidar el tiempo y el dinero fracasando año tras año en terminar la carrera». En suma,

se lanzó sobre la Universidad la acusación más grave que se puede lanzar sobre una institución docente: ahí ni se sabe enseñar, ni se sabe aprender. Había que enseñar a enseñar a los profesores. Los alumnos debían aprender a aprender. Todo ello como si hasta ahora hubieran estado todos cazando moscas, a la espera de la revolución educativa de Bolonia, en la que, por fin, una legión de psicopedagogos desembarcaría en la Universidad para enderezar las cosas a gusto, por supuesto, de las demandas empresariales.²⁷

Como se observa en Europa, las tendencias a reducir los contenidos en aras de unos métodos de aprender y enseñar a lo largo de toda la vida, no son exclusivos de nuestras universidades, sino que constituyen una tendencia generalizada en diversos lugares del mundo, en la medida en que penetra la lógica empresarial capitalista. Como parte de la disminución de contenidos se reduce la cantidad de semestres de las carreras universitarias, se eliminan las tesis o monografías de grado, se generaliza el sistema de créditos, se mezclan estudiantes de pregrado y posgrado en un mismo curso y, en general, el pregrado tiende a asimilarse a una especie de carrera tecnológica que prepare de manera rápida para el trabajo y le permita a la universidad deshacerse lo más pronto posible de los clientes, es decir, de los estudiantes. En este último sentido la universidad pública cada día se parece más a los restaurantes McDonald's, una de cuyas características espaciales es lograr que el cliente se aburra lo más rápido posible para que abandone el lugar y deje

el espacio libre a otros clientes. La comparación no es nada arbitraria, puesto que McDonald's tiene su propia universidad desde hace más de medio siglo.

Hamburger University

McDonald's creó hace unos cincuenta años la Hamburger University (Universidad de la Hamburguesa) en Illinois (Estados Unidos). La idea era crear un centro educativo donde se tratarían todos los menesteres relacionados con el servicio que se debe proporcionar a los clientes, la calidad y presentación de sus menús o las claves para una eficiente limpieza en los restaurantes. Como política empresarial era una interesante idea.

Actualmente, en esta peculiar universidad se forman muchos de los futuros colaboradores de la cadena, un total de 5 000 alumnos acuden cada año a las clases con la pretensión de convertirse, en un futuro próximo y dependiendo de sus cualidades, en encargados, jefes de zona, directivos, etcétera, de uno de los cientos de restaurantes McDonald's que se encuentran reparados por el estado. Lo bueno de asistir a estas clases es que prácticamente tienes el trabajo asegurado. Dudamos mucho de que, por lo menos hasta ahora, en esta universidad tan especial se impartieran clases sobre lo que es una adecuada nutrición y qué efectos negativos presenta en la salud abusar del *fast food*, sobre la historia de la cadena en el pésimo proceder con la alimentación proporcionada a los habitantes del país (la obesidad es un serio problema del que ha sido participe esta empresa), sobre los componentes que han utilizado tan perjudiciales para la salud humana, como las diversas grasas utilizadas, etcétera.

Desde que en 1961 se fundara la Universidad de la Hamburguesa en el sótano de un McDonald's en una pequeña localidad del estado de Illinois, se han formado hasta 80 000 personas que han ejercido diversas funciones, todo para captar la atención de los consumidores con el mayor dinamismo y visión de futuro posibles.

En Norte América parece que las clases impartidas han dado sus frutos, solo hay que ver cómo ha evolucionado la cadena, aunque ahora el escollo del sobrepeso y la obesidad indudablemente les obligará a adoptar nuevas filosofías y formas de proceder. Esperemos que los que cursan allí sus estudios se preocupen un poco más por la salud que por llenar exclusivamente sus bolsillos.

Fuente: «La Universidad de la Hamburguesa, Hamburger University McDonald's».

Las NTCl: medio fundamental para la transmisión del conocimiento

Los supuestos sobre la existencia de una era de la información y una sociedad del conocimiento se sustentan en un fuerte determinismo tecnológico que pregona que hemos entrado a una nueva fase histórica, en la cual las transformaciones en todos los órdenes son motivadas por la emergencia de las NTCl. Si esto afecta a la sociedad en su conjunto, es obvio que la universidad se convierta en un laboratorio de experimentación de esos artefactos.

Respecto al impacto positivo de las tecnologías de la información en el mundo educativo se hacen los más disparatados anuncios que bien pueden catalogarse como propios de un «fundamentalismo tecnológico» que se ha impuesto en el mundo de hoy. Por ejemplo, Bill Clinton aseguró: «Si ofreciéramos a cada africano un ordenador y libre acceso a Internet, todos los problemas de África quedarían resueltos».²⁸ Bill Gates sostiene que «cuando los alumnos utilizan a la tecnología como una herramienta de productividad o comunicación, están *relacionándose con un nivel superior de pensamiento*, que les permitirá tomar decisiones sobre cómo reunirse, organizarse, analizar y compartir información».²⁹ En las múltiples conferencias que dicta sobre educación en diversos lugares del mundo, este individuo promociona los nuevos productos tecnológicos como implementos educativos, tales como tabletas, *smartphones*, *e-books*, y dice que en ese negocio se pueden mover cifras cercanas a unos 9 000 millones de dólares.³⁰

Steve Jobs, otro gurú del mundo informático, consideraba que los principales enemigos de su proyecto de educación digital eran los profesores, a los que consideraba conservadores, atrasados y tradicionales, pero sobre todo a sus sindicatos:

Jobs también atacó al sistema de educación norteamericano diciendo que era anticuado y que estaba dañado por las reglas de la unión de trabajadores. Hasta que la unión de maestros esté en quiebra, casi no hay esperanza en una reforma educativa. Los maestros deberían ser tratados como profesionales, dijo, y no como obreros de la línea de producción. Los directores deberían ser capaces de contratarlos y despedirlos basándose en su capacitación. Las escuelas deberían estar abiertas hasta las 6 p.m. y funcionar once meses al año. Era absurdo, agregó, que las aulas estadounidenses aún se basaran en maestros parados frente a la pizarra y usando libros de texto. Todos los libros, todo el material de aprendizaje y las tareas deberían ser digitales e interactivas, confeccionadas para cada estudiante y ofreciéndoles *feedback* en tiempo real.³¹

Podríamos seguir citando decenas de afirmaciones similares con respecto a la educación y ya no solo de políticos y gurúes de la informática, sino de sociólogos, economistas y pedagogos que repiten frase a frase las mismas fórmulas: los cambios tecnológicos exigen que se modifique a fondo la educación

para que se convierta en un baluarte en la lucha por la competitividad mundial en cada país. A esta afirmación se le agregan los anuncios triunfalistas, como los que hacen Bill Gates y Steve Jobs, en el sentido de que en el futuro inmediato las transformaciones educativas que producen las nuevas tecnologías será de tal magnitud que la educación tal y como hoy la conocemos va a desaparecer y será cosa del pasado, ya que entraremos en una nueva era con ambientes por completo tecnologizados, con comunicación virtual permanente y con niños y jóvenes interconectados y aprendiendo entre ellos, sin profesores, y los pocos que queden se desempeñarán como asesores. Este optimismo tecnológico con respecto a la educación no es nuevo. A modo de ejemplo recordemos que el inventor estadounidense Thomas Alva Edison manifestaba en 1922 con relación al cine y sus efectos sobre la educación:

Creo que el cine está destinado a revolucionar nuestro sistema educativo y que en algunos años habrá suplantado en gran medida, si no por completo, el uso de los libros de texto [...]. La educación del futuro se realizará a través del medio del cine; se tratará de una educación visualizada, gracias a la cual debería ser posible lograr una eficacia del ciento por ciento.³²

A esta afirmación solo basta cambiarle cine por computador o Internet y tendremos exactamente lo que hoy se repite hasta el cansancio, por parte, en primer lugar, de los empresarios del sector informático que son los más interesados en vender la mayor cantidad de productos tecnológicos y cautivar el nicho mercantil que se encuentra en los centros educativos, formado por profesores y estudiantes. Estos negociantes son los que promocionan sus mercancías en el sector educativo con consignas impactantes: «encendiendo la llama del aprendizaje», «inspirando la creatividad en el aula», «transformando el futuro», «el aula llega al hogar», «aprendizaje portátil», «estudiantes sin límites» y comerciales por el estilo. También se anuncian las supuestas potencialidades liberadoras que traerían consigo las nuevas tecnologías en la educación y además se agrega que hacen de la labor educativa algo más grato y atractivo, que rompe con el aburrimiento que supone la enseñanza tradicional, basada en una pizarra, tiza y libros de texto, puesto que una pizarra digital, libros virtuales y conexión a Internet ya son de por sí una innovación que transforma los procesos educativos en su totalidad.

No se va a debatir en este lugar si las tecnologías deben o no introducirse en la universidad, porque siempre han estado presentes, si tenemos en cuenta que el tablero de madera, la tiza y los libros de texto también son artefactos tecnológicos. Tampoco se trata de negar el impacto que puedan tener las denominadas NTCI, y si van a utilizarse o no en la educación, puesto que el asunto es más profundo: la pregunta no es si se van a usar tecnologías, ni siquiera cuáles se van a emplear, sino por qué y cómo usarlas. Pero esas no son las preocupaciones de los difusores de esas tecnologías en el terreno educativo, puesto que aparte de los intereses mercantiles por vender artefactos y conquistar nuevos nichos de mercado, se trata de justificar a nombre del imperativo tecnológico la transformación radical de la universidad o, más exactamente, su destrucción.

De eso es de lo que se trata, precisamente, de destruir la universidad no mercantil para convertirla en la universidad empresarial —que al asumir las NTCI adopta el nombre de la «universidad digital»—. Podría pensarse que lo que decimos es una exageración, pero lamentablemente no lo es, porque los planteamientos que hacen los portavoces de esa universidad digital van en esa dirección. Para corroborarlo examinemos la información que aparece en el Cuadro no. 3

Este Cuadro resume de una manera contundente lo que representa el proyecto de la «universidad empresarial y virtual» que implica la eliminación de la universidad clásica. Esta idea de universidad es una maravilla para el capitalismo en cualquier lugar del mundo, porque en ella se eliminan los «males» y problemas de la universidad presencial, como los relacionados con mantener instalaciones físicas, comprar libros, construir laboratorios, disponer de una planta de profesores de tiempo completo, evitar las protestas de estudiantes, profesores y empleados. Como resultado, las ganancias de la educación digital son extraordinarias, porque sus costos económicos son mínimos —se reducirían a los que demanda el uso de plataformas tecnológicas y los aparatos que allí se emplean y a los asesores, contratados por horas o por semanas.

Cuadro no. 3
Características de las universidades empresariales

Indicadores	Características
Modalidad	No existe campus físico
Objetivo	Definido por las necesidades externas y las exigencias del mercado
Financiación	Autofinanciación y dependencia del mercado
Curriculos	Definidos por las competencias y el conocimiento. No se ofrecen cursos
Docencia	Fomenta la iniciativa y el aprendizaje independiente del alumnado
Profesorado	No existe profesorado a tiempo completo. Los servicios de asesoría y atención al alumnado están a cargo de equipos de asesores profesionales
Estudiantes	La experiencia vital y laboral es determinante en la admisión. Los criterios fijados para la obtención del título son más estrictos que los de ingreso
Biblioteca	No existe biblioteca. El acceso a los materiales se realiza mediante la cooperación con otras instituciones
Tecnología educativa	Los recursos tecnológicos permiten acceder a la información sobre los cursos y programas y también son importantes para facilitar al máximo el acceso de los estudiantes a los recursos educativos
Instalaciones físicas	No existen instalaciones físicas
Evaluación de la productividad	La productividad se mide según la evaluación del alumnado, las competencias adquiridas y las titulaciones obtenidas
Gestión	Varía, desde un consejo de administración independiente a un consejo de representantes del consorcio

Fuente: Donald Hanna (ed.): *La enseñanza universitaria en la era digital*, p. 167, tabla 6.3.

Hay que diferenciar este tipo de universidad digital-empresarial de la modalidad de universidad o cursos a distancia que opera con los mismos procedimientos, pero con una diferencia cualitativa: esta última es una forma que complementa a la universidad presencial y no pretende reemplazarla, mientras que la «nueva universidad» es la modalidad dominante. No estamos hablando en forma hipotética, puesto que ya existen universidades de esta clase, sobre todo en los Estados Unidos, que han crecido de manera notable en las últimas décadas, como la Universidad de Phoenix, que pasó de 44 mil estudiantes en 2000 a 470 mil en 2010.³³

La pedagogía tecnocrática como solución

Como los anuncios triunfalistas de los empresarios de la informática, de los políticos y de los cultores intelectuales de las nuevas tecnologías sobre la educación —que auguran su transformación radical, la desaparición de los profesores, la consolidación de los profesores de silicio y mil tonterías por el estilo— no se han producido en el mundo real, todos ellos critican a los profesores como responsables directos o indirectos de la no consumación de la revolución digital en el terreno educativo. Al respecto, sostienen que si las tecnologías no se han logrado imponer en la educación se debe a que este es un sector esencialmente conservador y resistente al cambio, que no ha aprovechado todo el potencial revolucionario de las NTIC. Veamos lo que al respecto dice y recomienda un «experto», el chileno José Joaquín Brunner:

El paso decisivo es cómo la universidad organiza su pedagogía para ayudarles a estos alumnos, de tal modo que no terminen desertando: tienen que tener clases especiales y compensatorias, tutores individuales [...] Estamos aprendiendo a enseñarles a nuestros profesores a enseñar. [...] Los profesores jóvenes, de treinta y cinco años, que vienen de doctorados de buenas universidades de Europa y Estados Unidos, tienen una mirada crítica hacia sus maestros que nunca salieron, que nunca escribieron para una revista internacional. [...] Es otra cultura. Otros valores. Ellos hacen parte de una forma de ejercer la profesión que empieza a quedar conceptual, tecnológica y culturalmente superada por la era digital. De hecho su metodología, la del profesor que enseñaba con la pura palabra y con el mismo texto durante veinte años, desapareció. Hoy un profesor joven piensa cada curso de forma diferente y tiene los medios para hacerlo, porque se sienta frente a su computador y puede bajar el currículum de su curso

*tal y como se enseña en Oxford o en Harvard. Ese es su punto de comparación. Esa es su competencia.*³⁴

Quien lea este tipo de afirmaciones puede pensar que se está hablando de Finlandia, Dinamarca o Cuba —países con un importante nivel educativo—, pero se sorprenderá al saber que el autor en cuestión se refiere a América Latina, la región más desigual del mundo, y en donde sus universidades reproducen la desigualdad de clase en una forma simétrica a su estructura social. Nos enteramos por boca de este «experto» de que la deserción de la universidad en nuestro continente no tiene que ver con la desigualdad, la injusticia o el desempleo, sino que es un simple problema pedagógico y se soluciona cambiando la forma de impartir una clase y adoptando medidas internas en las universidades. Pero hay más, es un asunto pedagógico que puede solucionarse con la incorporación de la tecnología, porque nos dice este personaje que si traemos un curso de Harvard o de Oxford, eso garantiza que el profesor que lo replique dicte un curso extraordinario, casi de otro planeta. Aparte de la colonialidad del saber que esto evidencia, muestra la estrechez de miras de los tecnócratas para quienes la mala educación se resuelve con una fórmula simple: *tecnología + pedagogía*. Además, Brunner no esconde su elitismo y su clasismo respecto a la universidad cuando manifiesta que la educación gratuita contribuye a la desigualdad:

En países donde existe desigualdad económica y social, desde la cuna, y donde las plataformas de recaudación de impuestos son débiles, *no existe un elemento que contribuya más a la desigualdad que la gratuidad en la educación superior.* [...] En América Latina se busca que exista acceso gratuito a la educación, incluso para las personas que provienen del 20% que más gana en nuestras sociedades, donde una parte sustantiva de los jóvenes, como sucede en Colombia, no llega a la universidad. Pretender algo así, frente a tales condiciones de desigualdad, es profundizar en las existentes. [...] Tengo claro que uno debe asegurarle la gratuidad a aquellos jóvenes que, contando con gran talento, no cuentan con los recursos económicos para el acceso a la educación superior. También sé que debe cobrarseles a quienes pueden pagar por su educación, y que lo han hecho, desde la primaria y la secundaria, preparándose para la universidad.³⁵

Y pensar a que a este individuo le pagan cuantiosas sumas en dólares por decir tamañas estupideces, que no hacen sino reforzar y legitimar la desigualdad, y por presentar como un gran descubrimiento la bobería de que solo deberían acceder a la universidad los pobres con «talento». Entre paréntesis, tal era la postura de «otro brillante pedagogo» chileno y «notable teórico» de la educación, quien en 1979 sostenía que alcanzar «la educación media, y en especial, la superior, constituye una situación de excepción para la juventud, y quienes disfruten de ella deberán ganarla con esfuerzo [...] y además debe pagarse o devolverse a la comunidad nacional por quien pueda hacerlo ahora o en el futuro».³⁶ ¡El individuo que mucho antes que Brunner dijo semejantes sandeces respondía al nombre de Augusto Pinochet!

¿Qué es eso del talento? ¿Quién lo determina? ¿O es que el talento está inherentemente ligado a los ricos y poderosos, y en los pobres es excepcional? Además, decir, como lo afirma nuestro «experto», que cobrar altas matrículas en la universidad pública es una medida que disminuye la desigualdad, es un pésimo chiste en Colombia o en Chile, el país de origen de este tecnócrata neoliberal de la educación. La postura de J.J. Brunner refleja a un amplio espectro de la opinión corporativa y tecnócrata sobre la educación en general, y universitaria en particular, que supone que la mala educación, que es un resultado de la desigual estructura social, se remedia con soluciones pedagógicas. O, más exactamente, se supone que cierta visión recortada de la pedagogía, la que se liga a las NTCI —lo que Manuel Castells reclama como «una nueva pedagogía»—, es suficiente para que las universidades se arreglen y marchen en consonancia con la «sociedad del conocimiento» y alcancen todos los logros que permitan que esas universidades sean competitivas en el mercado mundial.

Estos pedagogos proponen como gran novedad que con las nuevas tecnologías el alumno se convierta en el centro del proceso educativo, ya que se evoluciona de un modelo, viejo y anticuado, basado en la enseñanza, a otro, nuevo y sofisticado, que se concentra en el estudiante. Es llamativo que esto mismo lo han puesto en práctica desde hace años los colegios y universidades empresariales y los capitalistas del sector informático. De aquí se derivan dos aspectos complementarios: ahora lo que interesa es aprender destrezas, habilidades y competencias, en lugar de contenidos; y desaparece el estudio

ascendente, con etapas y dirección, sustituido por la pretensión de estudiar a lo largo de la vida, que se sustenta en la consigna de «aprender a aprender».

Con estos elementos, como sucede en la propuesta de Bolonia en Europa, el estudiante se convierte en un cliente que paga por programar sus estudios y elige a la carta el menú curricular que quiere consumir, con lo cual se abre el camino para que cada estudiante no escoja lo que quiere aprender sino lo que exige el mercado, que se supone de manera automática genera empleabilidad. Se camina así de los planes de estudio a la formación profesional a la carta.³⁷

Estos planteamientos pedagógicos se justifican a nombre de la lucha contra el centralismo, el autoritarismo y los planes escolares únicos. Pero eso es retórica seudoliberal, propia del neoliberalismo y del mundo gerencial, porque no apunta a terminar con el autoritarismo y el centralismo, sino a sustituir el existente por el del capital y la ganancia. Y nuevamente es José Joaquín Brunner quien lo justifica desde el punto de vista de su pedagogía gerencial y tecnocrática:

El individuo convertido en empresario de sí mismo debe ser capaz, utilizando sus recursos y capacidad de leer las necesidades que se demandan en el mercado, de construir una biografía personal que además de laboral, debe contar con un conjunto de competencias que resulten atractivas a sus posibles empleadores: el individuo pasa, así, a autogestionar sus competencias con el fin de crear un *curriculum vitae* exclusivamente adaptado a las necesidades de las empresas y alejado de otros elementos que habían caracterizado la cultura universitaria tradicional, que acaba subsumida en el mercantilismo [...].³⁸

He aquí una apología sin reparos de la mercantilización educativa a partir de una pedagogía bancaria, en el sentido literal de la palabra. Este tipo de pedagogía acusa a los profesores de ser el principal «cuello de botella» que impide la implementación de las reformas que quieren convertir a la universidad en un simple mercado de títulos al servicio del capital. Los profesores son un obstáculo porque se resisten a abandonar la idea de dictar contenidos específicos y no tienen interés en adquirir habilidades de formación sobre el «nuevo» proceso de enseñanza-aprendizaje. En concordancia, los voceros de esa pedagogía tecnocrática sostienen que la preparación docente debe concentrarse en la formación en red, elaboración de talleres (no clases magistrales),

trabajo en equipo, nuevas metodologías y nuevas formas de evaluación. Con esto se anuncia una nueva forma de docencia, acorde con la imposición de la lógica empresarial en la universidad.³⁹

Esta pretendida nueva docencia se ha ensayado en colegios y universidades de Estados Unidos, con los mismos argumentos, y allí se ha mostrado una abierta alianza entre los productores de *software* y equipos informáticos con grandes marcas de consumo (Coca-Cola, Pepsi-Cola, Nike, Burger King), porque las dos llegan al tiempo y con los mismos objetivos de «mejorar» la enseñanza, hacerla menos aburrida, divertir a los estudiantes y colonizar su tiempo libre. Un experto en *marketing* de los Estados Unidos lo decía de esta forma:

La opción que tenemos en este país es que nuestro sistema educativo se una a la era de la electrónica y se comunique con los estudiantes de una manera que ellos entiendan y mediante la cual puedan relacionarse. O de lo contrario que los colegios sigan empleando formas anticuadas de comunicarse y se conviertan en prisiones diarias para millones de jóvenes, como sucede en nuestros suburbios.⁴⁰

Qué bonitas estas palabras y con gran contenido pedagógico, el único problema es que quien lo dice estaba preocupado porque tanto las empresas informáticas como la publicidad que acompaña a los computadores e Internet penetrara a fondo en las instituciones educativas, como lo han logrado en los últimos veinte años, cuando se ha borrado la frontera que existía entre publicidad y educación, porque para las corporaciones educar y crear conciencia de marca son una y la misma cosa. Cuando los fabricantes de hamburguesas, de zapatos deportivos, de bebidas refrescantes y de ordenadores dicen preocuparse por las carencias de la educación, y pretenden superarlas con sus propios «programas educativos», en el fondo buscan abrir nuevos nichos de mercado y colonizar la mente de los jóvenes consumidores con productos comerciales. Este tipo de pedagogía considera que la labor de educar consiste en transferir cosas al cerebro de los alumnos, para que se consuman. «Según esta teoría, tanto si esas cosas se refieren al éxito de Disney como al Teorema de Pitágoras, el efecto de red será el mismo: más cosas que se transfieren».⁴¹

A partir de esta «nueva pedagogía», en 800 colegios de los Estados Unidos se celebraba a finales del siglo XX una competencia para confeccionar

una zapatilla Nike y esta misma empresa les regalaba a los niños cámaras de fotografía desechables para que tomaran fotos y grabaran los sitios de su casa en donde sus familiares consumían o pasaban la mayor parte del tiempo. Sin inmutarse, los promotores de este tipo de experimentos mercantiles aseguraban que esos eran ejercicios «educativos» e «instructivos», y la directora de una Escuela en los Estados Unidos, al referirse a una prueba de degustación de cereal, afirmó: «Es una experiencia pedagógica. Los alumnos tienen que leer, mirar y comparar».⁴²

Una universidad (neo)conservadora y represiva

La universidad empresarial y digital pretende ser sofisticada desde el punto de vista tecnológico y se muestra a sí misma como el peldaño más alto al que jamás haya llegado el conocimiento humano y a partir de ese autoelogio se arroga el papel de descalificar a aquellos que la enfrentan como atrasados, luditas, rezagados tecnológicos, conservadores, tradicionales y denominaciones similares. Sin embargo, en forma aparentemente paradójica, la universidad empresarial, para poder funcionar, es profundamente conservadora y retrógrada en términos políticos, sociales y culturales. Esto no es extraño, puesto que la sofisticación tecnológica no se contradice con una política fascista y reaccionaria. Incluso, se complementan de maravillas, como lo demostró el nazismo, y es el caso de la universidad mercantil, porque esta necesita la represión para consolidarse y fomenta un espíritu antiilustrado, como se manifiesta en la abolición de las humanidades y las cátedras que se consideran inútiles y no rentables.

No puede ser de otra forma, porque para convertir a profesores y estudiantes de la universidad en vendedores de una mercancía y clientes es necesario erradicar el pensamiento crítico. En estas circunstancias, «quienes se dediquen a la educación para el crecimiento económico no querrán un estudio de la historia centrado en las injusticias de clase, casta, género, etnia o religión, pues eso generaría un pensamiento crítico sobre el presente».⁴³

Estados Unidos es el mejor ejemplo de cómo funciona la universidad empresarial, porque al mismo tiempo que se predica la libertad de elegir como dogma neoliberal —una libertad para los capitalistas y las grandes corporaciones— que conduzca a la consolidación del mercado educativo, para que ese mercado funcione es indispensable recurrir a la represión. Y

en Estados Unidos, donde tanto se presume de libertad y democracia, se ha impuesto el terror policial y el espionaje. Por eso se dice que esa universidad cuenta con: «Espías en la universidad. Gas pimienta. Equipos SWAT. Vigilancia de Twitter. Biometría informática. Expertos de seguridad estudiantil. Profesores de seguridad nacional».⁴⁴ [Ver Anexo al final del capítulo].

En la universidad empresarial no solo se persigue y reprime a los estudiantes, sino también a los profesores y académicos que piensen distinto. Porque en las concepciones neoconservadoras hay que erradicar el «mal» de raíz, y para eso se debe evitar que circulen ideas peligrosas, que cuestionen las verdades establecidas. Así las cosas, inmediatamente después de los sucesos del 11 de septiembre de 2001 la esposa del vicepresidente de los Estados Unidos, Lynne Cheney, publicó *Defendamos la civilización: cómo nuestras universidades están fallando a Estados Unidos y qué podemos hacer al respecto*. En ese documento y en otros escritos de los neoconservadores se señala que la universidad es uno de los pocos espacios en donde no se ha logrado el consenso total en la proclamada «guerra contra el terrorismo» por parte del gobierno de George Bush. Como parte de esa campaña contra los pensadores críticos e independientes que trabajan en las universidades se crea una Asociación de Graduados que paga dinero a los estudiantes que graben las clases de aquellos profesores sospechosos de ser de izquierda. Como consecuencia de esa campaña, Andrew Jones, un joven egresado de veinticuatro años, publicó un panfleto titulado *Dirty Thirty (Los treinta abominables)*, en donde atacó a tres decenas de profesores. Poco después apareció el libro *The professors: the 101 Most Dangerous Academics in America*, de David Horowitz, que fue publicitado con este anuncio:

Pronto en tu universidad más cercana habrá terroristas, racistas y comunistas; tú los conoces como los profesores. Los académicos radicales actuales no son la excepción sino la legión. Lejos de ser inofensivos escupen un antinorteamericanismo violento, predicán el antisemitismo y celebran el asesinato de soldados y civiles norteamericanos; todo mientras cobran dólares de los impuestos y las colegiaturas para que nuestros hijos sean indoctrinados.

El asunto no se detuvo en la simple difamación, sino que en 2005 se fundó una Junta Consultiva de Seguridad Nacional en la Educación Superior, un

enlace que permite la colaboración entre el FBI y profesores universitarios para controlar el destino de los millones de dólares que las universidades reciben de ciertos benefactores. En ese mismo año, los neoconservadores proclaman su grito de guerra contra los intelectuales críticos en las universidades:

La Carta de los Derechos Académicos es una declaración de independencia de la tiranía de opresores intelectuales en las universidades. David Horowitz, presidente del Centro para el Estudio de la Cultura Popular, es su padre fundador. Las universidades dominadas por la izquierda autoritaria permiten que profesores de mentalidad afín cometan actos intolerables de coerción intelectual contra quienes no aceptan su ortodoxia extremista. La Asociación Estadounidense de Profesores Universitarios declaró, desde el inicio de su actividad, que la facultad debía evitar aprovecharse injustamente de la inmadurez de los estudiantes para indocinarlos con las opiniones personales de los maestros. Sí, los profesores alguna vez tuvieron esta ética.⁴⁵

El libro de Horowitz es un caso especial, que revela el poder de los neoconservadores en las universidades de los Estados Unidos. Este libelo se constituye en el sustento ideológico del ataque abierto contra el pensamiento crítico en las universidades de ese país. Ese ataque no era solamente doctrinario, sino que fue llevado a la práctica, como aconteció en la universidad Santa Rosa College de California, donde

los estudiantes republicanos que le hacen propaganda a la «Carta de derechos académicos» de Horowitz colgaron estrellas rojas y copias de una ley estatal contra el «adoctrinamiento» comunista en la puerta de diez profesores. Prepararon una declaración de prensa que dice: «Creemos que ciertos profesores han violado las leyes de California». Un profesor de la lista dijo que «nunca he enseñado nada sobre Marx y nunca he leído nada de Lenin», pero que a un estudiante le molestó lo que dijo sobre la guerra de Irak.

Otro caso sucedió en Colorado,

Cuando un estudiante grabó una clase y acusó a una profesora navajo de Ciencia Política de Colorado de «atacar a los republicanos», ella se vio obligada a grabar todas sus clases para protegerse. No es difícil imaginar el

impacto negativo que tiene eso en las discusiones. La profesora recibió amenazas de muerte («matemos a la puta comunista») cuando un estudiante y exinfante de marina publicó un artículo contra ella en la revista de Horowitz. A raíz de las amenazas, sus estudiantes la tienen que acompañar al carro después de la clase.

Para comprender lo que significa este tipo de ataques contra la libertad de cátedra y pensamiento y reafirmar un sistema de educación que se basa en la crasa ignorancia, debe tenerse en cuenta que existe un sistemático ataque no solo contra posturas políticas de izquierda sino contra los investigadores que han contribuido a esclarecer la esclavitud, tema respecto al cual se considera peligroso mencionar cosas como estas: «Las acciones de Colón iniciaron la era de colonialismo moderno, violación, saqueo, genocidio, destrucción cultural, esclavitud y devastación económica y ambiental»; «La esclavitud es un ejemplo de lo que ha hecho la América blanca y un recuerdo constante de lo que podría volver a hacer».

Si en una universidad no se puede decir esto, tiene que ser una universidad de la ignorancia, esto es, una universidad mercantil, y además apologista de la esclavitud de los africanos. Por supuesto, las prohibiciones y censuras no se quedan en ese terreno, sino que se trasladan a los temas actuales, en los que Horowitz considera peligroso que se digan cosas de este estilo sobre Estados Unidos: «¿Qué mayor abdicación de responsabilidad hay, como ciudadano y profesor, que quedarse callado ante lo que está pasando en Guantánamo, Abu Ghraib y Faluya?»; «Lo que motivó la invasión de Irak no fue la autodefensa sino sueños de hegemonía: controlar el petróleo, desplegar una fuerza militar permanente que podría eliminar virtualmente toda competencia geopolítica en el Golfo, y cercar e invadir a Irán».

En cuanto al tema del capitalismo y la globalización, Horowitz considera escandaloso que se hagan afirmaciones de esta índole: «Los cambios estructurales como resultado de la globalización han llevado a mayores disparidades económicas entre ricos y pobres. Como consecuencia, las mayores concentraciones de pobreza se encuentran entre los alumnos de las escuelas públicas urbanas y los grupos raciales oprimidos»; y «tenemos que aclarar los lazos entre el capitalismo estadounidense, la conquista global y las visiones imperiales...».

Las opiniones de un *neoon* sobre la inteligencia de la mujer

En el último capítulo de *Los profesores...*, Horowitz defiende la declaración del expresidente de la universidad Harvard, Lawrence Summers, de que las mujeres están excluidas de altas posiciones en el campo científico debido a «diferencias de aptitud». Dice que «las declaraciones de Summers representan las conclusiones de un gran conjunto de pruebas y opinión neurocientíficas». Lo documenta con una nota de pie de página que parece citar un estudio fidedigno, pero en realidad es de un *debate* entre dos psicólogos de Harvard sobre los comentarios de Summers.

En realidad, las opiniones de Summers no representan el conjunto de pruebas científicas, y ni siquiera una *idea* «alternativa» verosímil. En una declaración sobre Summers, el Consejo de la Asociación Estadounidense de Sociología decía: «Los patrones más convincentes de investigación demuestran que las aptitudes humanas, medidas por el éxito en el trabajo, son moldeadas por influencias sociales e interactúan con ellas». Los presidentes de las universidades Stanford, Massachusetts Institute of Technology y Princeton (dos de ellas científicas) dijeron que la afirmación de Summers es un «mito». Muchos estudios académicos —con «las metodologías y normas profesionales aceptadas» que supuestamente defiende Horowitz, menos cuando no concuerdan con su política e ideología reaccionarias— también la refutan.

Fuente: Alan Goodman: «David Horowitz y los nuevos camisas pardas».

Quien niegue este tipo de realidades y pretenda además que nadie las conozca, como lo hace el mencionado personaje, indica la catadura académica de los neoconservadores, que son los mismos que proclaman el libre mercado y la libertad de elegir en términos económicos. Además, este tipo de personajes no discuten, ni argumentan, sencillamente difaman y distorsionan y se convierten en delatores.⁴⁶ Esta es una muestra del espíritu clasista y sexista que caracteriza al pensamiento neoconservador, como lo pone de presente su apreciación sobre las mujeres.

Anexo

Universidad de la represión, Clase 2012

Michael Gould-Wartofsky

Espías en la universidad. Gas pimienta. Equipos SWAT. Vigilancia de Twitter. Biometría informática. Expertos de seguridad estudiantil. Profesores de seguridad nacional. Bienvenidos a la Universidad de la Represión, Clase 2012.

Desde el 11 de septiembre, el estado de seguridad nacional se ha instalado en la universidad al igual que en las ciudades y los pueblos estadounidenses, en sitios de trabajo y templos, espacios públicos y cibernéticos. Pero la época de la (in)seguridad había llegado a las universidades con menos estruendo que a otros lugares —hasta el otoño de 2011, cuando fueron desplegadas las armas «menos letales».

Hoy, desde la Universidad de la Ciudad de Nueva York hasta la Universidad de California, los estudiantes se hallan cada vez más en la línea de fuego, no de una guerra contra el terrorismo, sino de una guerra contra el «radicalismo» y el «extremismo». Prácticamente todos los administradores y educadores universitarios al igual que el personal policial y los ejecutivos corporativos parecen haberse enlistado en las acciones de guerra. Y, crecientemente, los estudiantes estadounidenses están en la mira.

En 2008, expuse los siete pasos que el gobierno de Bush había diseñado para crear un plan de seguridad nacional en las universidades. Cuatro años después y con un nuevo presidente, la Universidad de la Represión ha recorrido un largo camino. Con Obama, se han agregado siete pasos más para hacer que la universidad sea un lugar seguro para la plutocracia. Esta es la guía, paso por paso, de lo que hicieron.

1. Blanco de ataque: Movimiento Ocupar

Si no hubiera existido la Universidad de California en Davis (UC Davis), ni se hubieran usado armas químicas contra protestas estudiantiles pacíficas ni hubiera habido cámaras para difundir todo esto, los estadounidenses quizás nunca habrían conocido los alcances de la seguridad nacional para controlar a los estudiantes universitarios. Antes, llamaban a la Guardia Nacional. Ahora, todo lo que se requiere es un departamento de policía localizado en la universidad con armas «menos letales», entrenado por el FBI y financiado por la nación.

El uso masivo de gas pimienta contra los estudiantes de UC Davis fue solo la manifestación más difundida de una tendencia de larga data en las universidades, en la que, para los encargados del orden, la pacificación de las protestas estudiantiles ha devenido una de sus tareas principales. Entre las armas escogidas han figurado a veces instrumentos contundentes como los bastones expandibles usados para castigar a los estudiantes en Berkeley, Baruch y la Universidad de Puerto Rico. Otras veces, los policías recurrieron a armas «menos letales» como gas lacrimógeno, balas de goma y perdigones de pimienta disparados contra las multitudes del movimiento de protesta Ocupar a lo largo del sistema de la Universidad de California el invierno pasado.

Sin embargo, a pesar de todo lo que vemos que se hace en los campus en nombre de la seguridad nacional, hay una buena parte que no vemos. Detrás de los uniformes antimotines, de las porras y de las rociadas con gas pimienta se levanta una vasta infraestructura posible gracias a subsidios multimillonarios de fondos nacionales, «convenios» y acuerdos de «ayuda mutua» frente las agencias a cargo de mantener el orden público, entrenamiento antiterrorista, una «alianza académica» patrocinada por el FBI y 103 Fuerzas Conjuntas Antiterroristas (las que proveen «servicios completos» para las operaciones antiterroristas a más de 50 agencias nacionales y 600 agencias estatales y locales).

«Tenemos que ir hacia donde el terrorismo nos conduzca, entonces, a menudo tenemos que ir a las universidades», declaró la agente especial del FBI Jennifer Gant a la revista *Campus Safety Magazine* el año pasado. Con ese fin, los administradores universitarios y los jefes de policía en los campus universitarios coordinan actualmente sus operaciones con los «consejeros

especiales» del Departamento de Seguridad Nacional (Department of Homeland Security, DHS, según su sigla en inglés), los «agentes de enlace en las universidades» del FBI, una Junta Consultiva de Seguridad Nacional liderada por el FBI y un Centro de Entrenamiento para las Fuerzas del Orden Nacional a cargo de la instrucción policial abarcando desde «técnicas físicas» hasta «ciencias del comportamiento». Más de la mitad de las fuerzas policiales asignadas a las universidades tienen «convenios para compartir información» con estas y otras agencias gubernamentales.

2. Traer un equipo SWAT

Desde 2007, la policía asignada a las universidades ha ido escalando sus tácticas, expandiendo sus arsenales y entrenando a más oficiales en las técnicas paramilitares estilo SWAT [un equipo SWAT —acrónimo de Special Weapons and Tactics, Armas Especiales y Tácticas— es una unidad especial de élite en diversos departamentos policiales de Estados Unidos. Están entrenados para operaciones de alto riesgo que sobrepasen las capacidades de los policías regulares —rescate de rehenes, operativos antiterrorismo, enfrentamientos con delincuentes armados, etcétera—]. Muchas agencias adquieren sus armas directamente del Departamento de Defensa mediante un programa de venta de armas conocido como «1033» que ofrece, entre otras cosas, «lanzadores de granada usados (para la utilización de armas menos letales)... a un costo significativamente reducido».

Según los datos nacionales disponibles con fecha más reciente, nueve de diez agencias con oficiales de policía utilizan ahora patrullas armadas autorizadas a usar fuerza letal. Nueve de diez también autorizan el uso de municiones químicas, mientras que uno de cinco usa regularmente Tásers [arma de electrochoque usada para inmovilizar a las personas que reciben las descargas eléctricas. Actúa sobre los músculos motores incapacitándolos. Su uso fue duramente criticado por organizaciones de derechos humanos, como el Comité de las Naciones Unidas contra la Tortura]. En agosto pasado, un estudiante-atleta murió víctima del Tásers en la Universidad de Cincinnati.

Mientras tanto, muchos escuadrones policiales en las universidades han sido formados en el arte de la guerra en sesiones de entrenamiento con armas especiales a cargo de «asociaciones de oficiales tácticos» que conforman una

especie de universidad SWAT. En octubre, en la Universidad de Berkeley se realizó el ejercicio de entrenamiento SWAT «Escudo Urbano» (Urban Shield) en el que participaron agencias locales y del campus, la Guardia Nacional de California, fuerzas policiales especiales de Israel, Jordania y Bahrein. Y desde 2010, la Universidad West Texas A&M ha sido la sede de programas de entrenamiento paramilitar a policías mexicanos.

En octubre, la Universidad de Carolina del Norte (UNC), en Charlotte, estableció su propio equipo SWAT, equipado con rifles MP-15, pistolas M&P 40 y escopetas Remington. «Hemos incorporado oficiales SWAT en los escuadrones de nuestras universidades día y noche», decía orgullosamente el Jefe de Policía de la UNC Jeff Baker. El mes siguiente, en Chapel Hill, Carolina del Norte, un equipo SWAT realizó una redada armada en un edificio ocupado, apuntando con rifles a las cabezas de los activistas, entre los que había estudiantes de la UNC.

3. Espiar a los musulmanes

El largo brazo de la Universidad de la Represión se extiende más allá de los límites físicos de las ciudades universitarias. Según reportes de Associated Press (AP) de este invierno, la Policía de la Ciudad de Nueva York (NYPD) y su hasta ahora secreta «Unidad Demográfica» asignan agentes encubiertos para espionar a la Asociación de Estudiantes Musulmanes en más de 20 universidades, en 4 estados del Noreste desde 2006.

Ninguna de estas organizaciones o personas están acusadas de delito alguno, pero eso no detuvo a los detectives de NYPD en la vigilancia de estudiantes musulmanes a través de la «Unidad de Inteligencia Cibernética», la que emite reportes semanales sobre las sedes locales de la Asociación de Estudiantes Musulmanes. Los agentes encubiertos asisten a reuniones y seminarios en campus universitarios, registran cuántas veces rezaron los estudiantes, e incluso sirven de chaperones en excursiones que ellos llaman «militant paintball trips». El espionaje se hace en una amplia gama de instituciones desde *colleges* pequeños hasta Columbia y Yale.

Según la investigación realizada por AP, las unidades de inteligencia antes mencionadas trabajaron estrechamente no solo con agencias de otras ciudades sino también con un agente de la CIA. Ray Kelly, el Comisionado

de Policía, ante los crecientes pedidos de que presentara su renuncia, emitió una acalorada defensa del programa de espionaje en las universidades, de manera similar al Alcalde Michael Bloomberg. «Si los terroristas no tienen límites de fronteras ni de acción, tampoco podemos tenerlos nosotros», dijo Kelly en un discurso en la Escuela de Leyes de Fordham.

El NYPD distaba de ser la única agencia haciendo vigilancia secreta de estudiantes musulmanes en las universidades. El FBI venía llevando a cabo dichas tácticas por años. En 2007, Yasser Ahmed, estudiante de la Universidad de California en Irvine, fue atacado por agentes del FBI, que lo habían seguido en camino a una «área de libertad de expresión» en el campus universitario. En 2010, Yasir Afifi, estudiante de Misión College en Santa Clara, California, encontró un dispositivo GPS de monitoreo en su coche. Una media docena de agentes fue luego a su casa para pedir la devolución del dispositivo.

4. Mantener los indocumentados afuera

Los estudiantes extranjeros son vigilados de cerca por el Servicio de Inmigración y Control de Aduanas (Immigration and Customs Enforcement, ICE) a través del Sistema de Información de Estudiantes y Visitantes de Intercambio (Student and Exchange Visitor Information System, SEVIS). En 2011, la agencia controlaba 1,2 millones de estudiantes y sus dependientes. Recientemente, como parte de una transición de SEVIS II —con el fin de «unificar récords»— ICE ha comenzado a conectar los archivos de los estudiantes usando biometría informática y datos de los empleadores recogidos por Seguridad Nacional (DHS) y otras agencias. Louis Farrell, director del programa ICE, dice: «Esa información queda para siempre. Y se revelará cada actividad en la que participe esa persona. Esto es algo solicitado por la comunidad de seguridad nacional... [y] la comunidad académica».

Luego, habría más de 360 000 estudiantes indocumentados y graduados de escuela secundaria que calificarían para obtener el estatus de residentes permanentes si se hubiera aprobado el Dream Act. Este proyecto de ley propone otorgar residencia permanente condicional a los estudiantes indocumentados que fueron llevados a EE.UU. cuando eran menores de edad. Cuando los estudiantes comenzaron a «destaparse» públicamente como parte de la campaña «Indocumentados y sin miedo», muchos recibieron notificaciones de DHS para que se presentaran para iniciar trámites de

deportación. Por ejemplo, a Uriel Alberto, del College Lees-McRae, quien recientemente iniciara una huelga de hambre en la cárcel del Condado Wake en Carolina del Norte; ahora fue sometido a trámites de deportación (lo que implica la separación de su hijo nacido en EE.UU.) por participar en una protesta frente a la legislatura estatal.

Desde 2010, el estado de Arizona ha recurrido a la seguridad nacional en las universidades para hacer cumplir la ley en todos los aspectos, desde prohibiciones sobre programas de estudios étnicos hasta leyes como la S.B. 1070, la que convierte en delito el hecho de presentarse en público sin pruebas de residencia legal y autoriza a la policía a detener a cualquier persona sospechosa de ser indocumentada. Muchos estudiantes indocumentados no aceptaron propuestas de admisión de la Universidad de Arizona desde que se derogó esta ley, mientras que otros dejaron de asistir a clase por temor a ser detenidos y deportados.

5. Vigilar los espacios estudiantiles y las redes sociales

Los estudiantes musulmanes y los estudiantes indocumentados no son los únicos que están en la mira de la vigilancia policial. La vigilancia electrónica se ha extendido más allá del tradicional circuito de cámaras de televisión hacia tecnologías de nueva generación como cámaras mega-pixel IQeye HD, llamadas dispositivos extremos (que hacen su propio análisis) y el *software* video analítico Perceptrak, que «analiza videos tomados con cámaras de seguridad de 24x7 en situaciones determinadas», el que recientemente fue inaugurado en la Universidad Johns Hopkins y en el College Mount Holyoke.

Al mismo tiempo, las cuentas en las redes sociales se han vuelto un destino preferido para muchos, desde oficiales de policía hasta analistas de Seguridad Nacional (DHS). En 2010, el Centro Nacional de Operaciones de DHS estableció un Centro de Monitoreo de Medios (Media Monitoring Capability, MMC). Según el comunicado interno de la agencia, MMC está a cargo de «equilibrar las noticias, los reportes de prensa y enviar mensajes a las redes sociales... con datos operacionalmente relevantes, información, análisis e imágenes». La definición de «datos operacionalmente relevantes» incluye «reportes de prensa que reflejen negatividad contra el DHS y actividades de reacción», «sitios partidistas o que responden a una agenda», y una categoría final catalogada ambiguamente «investigación/ estudios, etcétera».

Los departamentos de policía de las universidades entraron en acción cuando arribó a las universidades el movimiento Ocupar. Según una guía titulada «Ingredientes esenciales para enfrentar protestas en las universidades» presentada por Dustin Olson, Jefe de Policía de la Universidad de California en Santa Bárbara, el primer paso es «el control permanente de los sitios de las redes sociales» en busca de información sobre «liderazgo y agenda» y de «cualquier mensaje de comportamiento violento o delictivo».

6. Cooptar las clases y los laboratorios

En una época en la que las facultades y las disciplinas universitarias se enfrentan a grandes recortes de presupuesto, el DHS es la institución mejor financiada de todas. Los estudios de Seguridad Nacional han sido el sector con mayor crecimiento en la educación superior y en la actualidad hay más de 340 programas que otorgan certificados. Muchos *colleges* (universidades de pregrado) se han unido al Consorcio de Seguridad Nacional y Defensa de la Educación, surgido del Comando Norte de EE.UU. (la división de seguridad nacional del Departamento de Defensa) que ofrece un currículo modelo para sus miembros.

Esta nueva disciplina está dirigida y financiada por DHS con cuatro mil millones de dólares para los últimos cinco años. La meta es, según la Dra. Tara O'Toole, Subsecretaria de Ciencia y Tecnología del DHS, «optimizar la inversión y la capacitación de los académicos... para las necesidades del Departamento». El Pentágono ofrece financiamiento adicional a través de su rama de investigación, la Agencia de Proyectos de Investigación Avanzada del Departamento de Defensa (Defense Advanced Research Projects Agency) y la «comunidad de inteligencia» a través de la agencia análoga Actividad de Proyectos de Investigación Avanzada de Inteligencia (Intelligence Advanced Research Projects Activity).

En el núcleo de la sociedad seguridad nacional-universidades figuran los 12 centros de excelencia del DHS (que se ha duplicado desde 2008 cuando reporté esta iniciativa por primera vez). La Oficina de Programas Universitarios de DHS propagandiza los centros de excelencia como «un consorcio ampliado de cientos de universidades» que trabajan en conjunto para «desarrollar soluciones a través de la investigación teniendo en cuenta las nece-

sidades de los clientes» y para «proveer entrenamiento esencial a la nueva generación de expertos en seguridad nacional».

Pero, ¿qué tipo de investigación está siendo implementada en estos centros de excelencia con el financiamiento de decenas de millones de dólares anuales de los contribuyentes? Entre los 41 «productos de conocimiento» usados por el DHS o que están siendo evaluados en estudios piloto, figuran una «base de datos de delitos extremistas», un conjunto de datos sobre «minorías en riesgo por comportamiento organizativo» y tecnologías para monitorear redes sociales. Otros enfoques investigativos incluyen biometría informática, «detección de comportamiento sospechoso» y «radicalización violenta».

7. Privatizar, subsidiar y capitalizar

La represión en las universidades no solo ha significado una importante fuente de ingreso para cientos de universidades necesitadas de dinero sino también para las grandes corporaciones. Mientras que una mayor parte de los \$184 mil millones de financiamiento de seguridad nacional en 2011 proviene de agencias gubernamentales como DHS y el Pentágono, se pronostica un incremento de la contribución proporcional del sector privado en los próximos años, según la Corporación de Investigación de Seguridad Nacional, una empresa consultora en la industria de seguridad nacional.

Los Centros de Excelencia del DHS han sido fundados por sociedades mixtas (privada y pública), copatrocinadas por corporaciones y con el liderazgo de «juntas consultivas de la industria», lo que les proporciona a las grandes empresas participación y poder de decisión en el funcionamiento. Entre las grandes corporaciones aliadas con los Centros de Excelencia del DHS figuran:

- Lockheed Martin en el «Consortio de Estudios sobre el Terrorismo y de Respuestas al Terrorismo» (START, según su acrónimo en inglés), localizado en la Universidad de Maryland en College Park.
- Alcatel-Lucent y AT&T en el «Centro de Comando, Control y Coordinación Operativa para el Análisis Avanzado de Datos» (CICADA, según su acrónimo en inglés), localizado en la Universidad Rutgers.

- ExxonMobil y Con Edison en el Centro para el Análisis Económico y de Riesgos ante Acciones Terroristas (CREATE, según su acrónimo en inglés), localizado en la Universidad del Sur de California.
- Motorola, Boeing y Bank of America en el Centro Analítico Visual para Comando, Control y Coordinación Operativa Ambiental (VACCINE, según su acrónimo en inglés), localizado en la Universidad Purdue.
- Wal-Mart, Cargill, Kraft y McDonald's en el Centro Nacional de Protección de Alimentos y Defensa (NCFPD, según su sigla en inglés) en la Universidad de Minnesota-Twin Cities.

Lo que es más aún, las universidades han hecho negocios multimillonarios con firmas privadas multinacionales, como Securitas, desplegando «oficiales de protección» a menudo sin entrenamiento suficiente y con salarios bajos como «ojos y oídos extras» en los campus universitarios. La Universidad de Wisconsin-Madison dice orgullosamente en un reporte que los policías y sus socios privados están «perfectamente integrados».

En otros sitios, hasta los estudiantes están involucrados en el negocio de la seguridad. La firma privada de inteligencia STRATFOR, por ejemplo, está colaborando con la Universidad de Texas para emplear a estudiantes en la tarea de «hacer trabajo esencialmente paralelo... al de los consultantes externos» dentro del campus, proporcionando información sobre grupos activistas como Yes Men.

Paso a paso, de universidad a universidad, el campus de seguridad nacional ha ejecutado un golpe silencioso en la década posterior al 11 de septiembre. La universidad usurpada ha devenido cada vez más un instrumento no de educación sino de recolección de información y de un lucrativo entrenamiento paramilitar en nombre del «1%» de estadounidenses que se considera en peligro.

Sin embargo, la nueva generación podría estar movilizada. Desde septiembre de 2011, un nuevo movimiento estudiantil apareció en todo el país, haciéndose sentir más recientemente el primero de marzo con un día nacional de acción en defensa del derecho a la educación. Esta ola de activismo universitario inspirado en el movimiento Ocupar está haciendo visible lo que antes era invisible, cuestionando lo que era incuestionable, y contrarrestando

la lógica de la Universidad de la Represión con la lógica de la no-violencia y la educación por la democracia.

Para muchos, el auge de la seguridad nacional en los campus ha generado algunas preguntas básicas sobre los propósitos y los principios de la educación superior: ¿A quién sirve la universidad? ¿A quién protege? ¿Quién tiene derecho a expresarse? ¿Quién será silenciado? ¿A quién le pertenece el futuro? Estas preguntas no les interesan a los guardianes de la Universidad de la Represión. Ellos están enfocados en preparar sus armas, poner cerrojos en las puertas y alistarse para el próximo paso.

Fuente: *Rebelión*, 3 de abril de 2012.

5

El lenguaje mercantil se impone en la educación universitaria

El actual sistema de educación superior es un completo simulacro, donde los profesores hacen como que enseñan y los estudiantes hacen como que aprenden, pero nadie enseña y nadie aprende. Tal simulacro es el que se viene acreditando y se seguirá acreditando, pues el empleo sin ningún reparo de términos como calidad, excelencia, capital humano, emprendimiento e incluso equidad [...] profundizan la instalación de una universidad que ya no responde al desarrollo humano, sino única y exclusivamente al mercado.

RAÚL RODRÍGUEZ FREIRE: «Bienvenida acreditación: a propósito de la universidad, la calidad y su simulacro», *Las puertas del paraíso*, Santiago, 5 de diciembre de 2012. Disponible en http://rodriguezfreire.blogspot.com/2012_12_01_archive.html.

Las palabras no son neutras: sirven para provocar algo en quien las escucha. Las palabras y las frases que utilizan las élites políticas y económicas neoliberales intentan que la ciudadanía se comporte de cierta manera, sobre todo para que adopte opiniones y comportamientos sin que los poderosos tengan que ejercer la fuerza de manera obvia. El lenguaje es la primera y más necesaria arma del capitalismo neoliberal.

CLARA VALVERDE: *No nos lo creemos. Una lectura crítica del lenguaje neoliberal*, Editorial Icaria, Barcelona, 2013.

Entre los cambios que han afectado a la educación en las últimas décadas sobresale la imposición de otra lógica, propia de la empresa privada, que ha venido acompañada de la implantación de un nuevo lenguaje, importado en gran medida del ámbito gerencial. Las transformaciones de la educación universitaria apuntan a convertirla en una simple «industria educativa» como cualquier otra empresa, y han venido acompañadas de una

ofensiva ideológica, cultural y lingüística con el fin de imponer un nuevo sentido común. Como parte de esta ofensiva sobresale la imposición de un lenguaje de índole gerencial, el cual puede clasificarse de cuatro maneras: el que corresponde al utilizado por el pensamiento neoclásico (neoliberal) para analizar la economía, en el que se incluyen términos como mercado, Estado, público, privado, oferta, competencia (competitividad), soberanía del consumidor, capital humano...; el centrado en el funcionamiento de la empresa que se traslada a la educación, en el que se encuentran vocablos como excelencia, eficiencia, eficacia, productividad, calidad, innovación, empleabilidad, administradores, usuarios y clientes; el específico del mundo educativo de índole neoliberal: aprender a aprender, aprender a lo largo de la vida, competencias, autonomía, pero que en realidad proviene de la reorganización capitalista del trabajo; y uno genérico que se usa en los más diversos campos y se conoce como el «lenguaje positivo». Por la importancia del nuevo lenguaje mercantil resulta prioritario efectuar un análisis detallado de cada uno de estos tipos de jerga.

El lenguaje convencional de la economía neoclásica

La denominada «contrarrevolución neoliberal» que se inició hace cuarenta años viene acompañada de un conjunto de dispositivos lingüísticos, que ha cumplido el papel de imponer un nuevo sentido común y de presentar su proyecto de recomposición del capitalismo como resultado de fuerzas irreversibles e incontenibles. Esas posturas neoliberales resucitaron un lenguaje propio del pensamiento neoclásico, que se suponía había colapsado como resultado de la gran depresión de la década de 1930. Pero los neoclásicos cambiaron de denominación y para emerger otra vez en la palestra pública se presentaron como ofertistas y liberales.

Su programa pretende transformar la relación entre Estado y mercado, de tal manera que este último se equilibre a través de la competencia entre firmas, y el Estado no intervenga en la economía y se limite a dictar las normas y a garantizar el funcionamiento de las instituciones que permiten al mercado autorregularse de manera armónica. En esta dirección, las empresas públicas se deben privatizar, todos los servicios colectivos se tienen que someter a la mercantilización, se exige la eliminación de los sindicatos para erradicar «odiosos monopolios» en el mercado laboral y se impulsa

la apertura de las economías nacionales a la competencia libre con el resto del mundo. Este discurso general sobre el funcionamiento de la economía capitalista se trasladó a diferentes ámbitos de la vida social y natural, y en cada uno de ellos se introdujo la terminología neoliberal. Por tal circunstancia, existe un discurso neoliberal aparentemente específico sobre la salud, las pensiones, la naturaleza, la cultura y, por supuesto, la educación, pero en el cual se reproduce su jerga genérica sobre el mercado y la competencia.

Para el neoliberalismo, la educación debe convertirse en un mercado común y corriente, y es indispensable que se imponga la «libertad de elegir», con lo que se quiere significar que el Estado debe abandonar su papel activo en la educación y cederles esta labor a particulares, que desempeñarían mejor esa función. En definitiva, se necesita más mercado y menos Estado en la educación, y para que eso sea posible es requisito que la educación deje de ser considerada como un «servicio público», gratuito, universal, y se convierta en un servicio privado. El consumidor, actuando de manera soberana y sin coerciones estatales, debe escoger libremente la institución escolar en la que quiere que estudie su hijo, en concordancia con su nivel de ingreso, puesto que en el mercado se ofrecen distintos tipos de educación. Quienes no puedan pagar deben resignarse a que sus hijos no estudien, o a que lo hagan en las instituciones públicas si pueden acceder a ellas, o soliciten préstamos para sufragar los altos costos de producir esa mercancía especial e intangible que se llama educación.

Milton Friedman propuso en 1955 que en la educación se implementaran los bonos educativos (*vouchers*), como mecanismo tendiente a que el Estado no financiara a los centros escolares y dejara de pagar en forma directa a los profesores, empleados y directivos. Ese dinero debe convertirse en bonos que se entreguen en forma directa a los padres de los estudiantes, para que ellos dispongan dónde quieren matricular a sus hijos. El aspecto fundamental que se deriva de esta propuesta estriba en que el Estado deja de subsidiar la oferta (instituciones educativas) y pasa a financiar la demanda (a los alumnos). Ese dinero es reclamado mensualmente por los padres que pagan el costo de la pensión en las instituciones privadas, con lo cual estas se fortalecen y se desfinancia la enseñanza pública, porque sus ingresos dependen de la cantidad de alumnos que se matriculen. Como complemento, las escuelas y universidades pueden despedir en cualquier momento a profesores y

empleados, que ya no tienen sindicatos sino que funcionan como miembros de cooperativas o sociedades anónimas dentro de cada plantel.

La propuesta de Milton Friedman, que se mantuvo inalterable durante medio siglo, sostenía que

Las escuelas públicas tienen una clientela cautiva que carece, en general, de otras fuentes alternativas de enseñanza, salvo a precios muy elevados. Existen, en consecuencia, pocos motivos [...] para que administradores y profesores presten una atención directa y detenida a las necesidades o a las críticas de los estudiantes o de los padres. Tienen un incentivo inmediato mucho más amplio para concentrarse en conseguir salarios más altos, clases más reducidas y menos horas de trabajo, objetivos que pueden lograrse a través de las técnicas políticas habituales de los grupos de presión y de las aportaciones para las campañas electorales mejor que haciendo un trabajo más eficiente en la enseñanza. No se puede hacer maullar a un perro ni ladrar a un gato. Y tampoco podrá usted lograr que un proveedor monopolista de un servicio, que además ni siquiera recibe los fondos directamente de sus clientes, preste mucha atención a los deseos y necesidades de estos. El único medio de lograrlo es romper el monopolio, introducir la competencia y dar alternativas a los clientes.¹

Se debe lograr, según Friedman, que la escuela pública sea regida por la competencia entre empresas, y a la larga, como en cualquier mercado, se impondrán las mejores. La educación es un simple mercado que tiene como objetivo principal la cualificación del capital humano individual y en dicho mercado deben existir diversos oferentes, de tal manera que los consumidores puedan escoger libremente lo que más les conviene. En estas condiciones, la educación pública queda cercada por la eficacia del mercado, y las pocas instituciones escolares de tipo estatal que sobrevivan pueden mejorar gracias a la competencia, mientras que

en los barrios míseros urbanos, donde aquellas desempeñan un papel tan lamentable, la mayoría de los padres sin lugar a dudas intentarían enviar a sus hijos a centros no públicos [...]. Los más preocupados por el bienestar de sus hijos probablemente serían los primeros que cambiarían a estos de escuela. Incluso si sus hijos no fueran tan listos como los que se quedarán, dispondrían de mayores estímulos para el aprendizaje y tendrían

un ambiente familiar más favorable. Existe la posibilidad de que algunas escuelas públicas se quedaran con «la hez», llegando a ser de peor calidad que actualmente. Cuando dominara el mercado privado, la calidad de toda la enseñanza mejoraría tanto que incluso la peor, si bien estaría *relativamente* más baja en la escala, sería mejor en calidad *absoluta*.²

Friedman le concede virtudes salvadoras al mercado educativo, lo cual se fundamenta en su concepción sobre los recursos escasos que deben ser manejados y asignados de manera eficiente por la mano invisible. Con recursos económicos cada vez más restringidos, el Estado puede mejorar la educación si la abre a la libre competencia, lo que implica, entre otras cosas, que venda servicios educativos y conquiste al público de consumidores, siempre pensando en la rentabilidad. Con ello, la educación debe funcionar como cualquier empresa del sector privado, en la que actúan oferentes y consumidores, si se tiene en cuenta que se sostiene que el mercado asigna recursos en forma eficiente. Aparte del culto al mercado, es evidente la concepción clausista en Friedman y en los neoliberales, como se aprecia con aquello de que existen unos «desechos» en la sociedad — los más pobres entre los pobres — que seguirán llegando a la educación pública.

La propuesta de Friedman de los bonos escolares se ha aplicado en algunos lugares del mundo, como Chile y también en varios estados de los Estados Unidos. Sus resultados han sido nefastos para la población pobre y trabajadora, pero muy positivos para los capitalistas del sector educativo, enriquecidos con la consolidación de este nuevo mercado. Sin embargo, en contra de lo que dice el discurso neoliberal de Friedman, el mercado no es un maná celestial incontaminado que esté exento de corrupción y sea un asignador correcto de recursos, ya que en la realidad los inversores educativos recurren a maniobras fraudulentas para atraer clientela, tales como decir mentiras, falsificar datos y resultados, realizar propaganda engañosa y desprestigiar a sus competidores, sobre todo los que pertenecen a instituciones educativas del Estado. Asimismo, mercantilizar la educación aumenta la desigualdad social y la discriminación ya que cataloga como inferiores o mediocres a las instituciones y a los estudiantes que presentan pobres resultados en los escalafones de «calidad».

En la vida real, los bonos educativos poco tienen que ver con la pretendida libertad de elegir que tienen los consumidores —salvo los de las clases dominantes—, puesto que son las instituciones educativas las que terminan escogiendo a sus alumnos, con mecanismos que amplían la segregación clasi- sista de la sociedad, ya que todos quieren tener a los «mejores», un calificativo que no se refiere a los méritos intelectuales o académicos, sino que está directamente ligado al poder adquisitivo de la familia de los escolares. Con tal lógica monetaria, entre más dinero para pagar los estudios tenga una familia, mejores serán considerados sus hijos y familiares, aunque fuesen estúpidos. Con ese mecanismo tan perverso se generaliza la diferencia entre instituciones para ricos y para pobres, las cuales compiten entre sí con equidad —que no es igualdad— en el mercado. Entre otras razones, esto cuestiona el mito de que la educación puede funcionar como un mercado de competencia perfecta, si se considera que atraer una cantidad mayor de alumnos, y con ellos más ingresos económicos, en lugar de mejorar la educación la empeora y aumenta los costos, ya que siempre se debe gastar más para atraer a la clientela.

A la larga, los bonos educativos aumentan la desigualdad y perjudican seriamente a las clases subalternas, porque sirven de subsidio a aquellos sectores de las clases dominantes que ya pagaban por educación y que ahora cuentan con el auxilio del presupuesto público. En los países de América Latina, en donde los recursos fiscales de los Estados provienen de gravar el consumo y con ellos se financia la educación, los bonos educativos despojan, aún más, a los pobres de su derecho a una educación digna.³

En Chile, el laboratorio neoliberal por excelencia, desde la década de 1970 se imponen los bonos escolares. Como resultado de esa política de «libre mercado» creció en forma desmedida la educación privada, se redujo la educación pública y se disparó la competencia desenfrenada entre las instituciones para atraer estudiantes, lo cual se constituye en el instrumento principal para obtener recursos financieros del Estado. Los perjudicados son la mayoría de los chilenos, tanto por el lado de los estudiantes como de los profesores, que soportan una terrible flexibilización laboral y una pérdida de derechos de organización, porque sobre sus hombros recae la racionalización de costos.⁴

¿Por qué no funciona el modelo de educación chileno?

El sistema educacional chileno funciona sobre la base de que con la libre elección de los padres y la competencia entre escuelas habría una mejoría en la calidad de la educación chilena. Esto es así porque presume que los padres deciden dónde educar a sus hijos de acuerdo con la información que tengan de los niveles de desempeño de las escuelas. Es entonces cuando nos damos cuenta de la importancia del SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación). A través de esta prueba la sociedad se informa del *ranking* de las escuelas en Chile. Los establecimientos con los mejores resultados, por lo tanto, tendrían asegurada una alta demanda. Como es obvio, ninguna escuela quisiera estar al final del *ranking*, pues se enfrentarían a una baja demanda y, por consiguiente, bajo financiamiento del Estado a través de los *vouchers*. Por lo tanto, este *ranking* obligaría a las escuelas de bajo desempeño a superarse, mejorar sus estándares y empujar toda la educación chilena hacia una mejor calidad.

Sin embargo, nos preguntamos por qué esta modalidad no ha generado el impacto educacional que esperábamos en treinta años. Pareciera que, muy por el contrario, los resultados han sido desfavorables: se ha acentuado la segmentación social por las abismales diferencias entre colegios públicos y privados. Una posible respuesta concierne a la raíz de lo supuesto: la mayoría de los padres no elige la escuela de acuerdo con la información otorgada por el SIMCE.

Las escuelas son elegidas principalmente por razones prácticas (como la ubicación) y por redes sociales (referencias de amigos y familiares). Además, a medida que disminuye el nivel socioeconómico de los padres, las recomendaciones de amigos y familiares son más consideradas para tomar la decisión. Es solo una minoría la que elige informándose por el SIMCE, ya que estos, teniendo los medios económicos, pueden considerar más variables al momento de elegir.

Fuente: «¿Por qué no funciona el modelo de educación chileno?».

Milton Friedman aseguraba que la conversión de la educación en un mercado «solo se lograría privatizando un extenso segmento escolar, permitiendo que una industria con fines de lucro se desarrolle para ofrecer una gran variedad de oportunidades de aprendizaje en competencia con la educación pública» y la mejor manera de hacerlo era mediante el sistema de vales. Los principales obstáculos para que eso fuera posible provenían de «la Asociación Nacional de Educación y la Federación Americana de Maestros que conforman el grupo de cabildo más poderoso de Estados Unidos», puesto que «cerca del 90% de nuestros niños van a escuelas públicas que no son nada públicas, sino que se han convertido en feudos privados de los administradores y de los líderes sindicales». Esto evidencia que al tan alabado libre mercado no se llega como si fuera una fuerza natural caída del cielo, sino que se impone, y eso se hace mediante la destrucción violenta de aquellos sectores sociales

que se le puedan oponer. En el caso señalado, el mercado educativo precisa, según este economista neoliberal, de otro tipo de fuerzas:

Una precondition necesaria para mejorar la educación es debilitar o destruir el poder del *establishment* educacional actual. Y solo empresas privadas de educación forzarán la competencia necesaria para obligar a las escuelas públicas a mejorar, con el fin de mantener su clientela. [...] Por las experiencias en otras industrias sabemos de la creatividad de la libre empresa, la variedad de productos y servicios que ofrece para satisfacer a su clientela, o sea exactamente lo que necesitamos en las escuelas hoy.

Pero cuando eso se logra, como en Chile o Inglaterra,

al igual que en todas las demás áreas en que se ha privatizado extensamente, la privatización de las escuelas producirá una nueva, activa y fructífera industria, ofreciendo oportunidades a gente de talento que ahora ven con horror la profesión de maestro debido al deprimente estado de muchas de nuestras escuelas. [...] Para que la propuesta de los vales educacionales tenga éxito debe ser sencilla de comprender, garantizando que lejos de aumentar los impuestos reducirá el gasto gubernamental en educación.⁵

No es difícil captar que el discurso sobre el mercado, la competencia y la soberanía del consumidor cuando llegan a la educación instauran una nueva realidad, en la cual es fundamental un proyecto que no se impone por sí mismo, por su superioridad intrínseca, como dicen los ideólogos neoliberales, sino que se aplica por medio de la fuerza, para despejarle el camino a los reformadores educativos del libre mercado. Para eso, es preciso, como lo enfatiza Friedman, destruir los sindicatos de profesores y flexibilizar el mercado laboral de los docentes y administradores del sistema escolar. Esta propuesta es la que impulsan los grandes magnates de la informática y de las empresas multinacionales, que claman tanto en Estados Unidos como en otros lugares del mundo por la supresión de los sindicatos de profesores, para que pueda funcionar sin trabas el libre mercado de la educación.

En conclusión, el discurso neoliberal implanta otro lenguaje en la educación, cuyo nefasto alcance no puede desconocerse en la imposición de un «nuevo» sentido común: presenta como algo natural la conversión de un

bien público en una mercancía; impulsa el abandono por parte del Estado de su responsabilidad de proporcionar educación a la población de un país; difunde la falacia que la mejor educación es la que proporciona el mercado privado y que entre más costosa sea la formación, automáticamente deberá ser mejor; debilita la oferta y fortalece la demanda, con lo cual se subsidia a la educación privada; genera el tendencioso prejuicio que la buena educación es costosa y privada y que quien quiera tener acceso a ella, como instrumento para valorizar el capital humano, debe pagar elevadas sumas de dinero; e instaura en el imaginario de la gente la perversa idea que educación es una mercancía y no un derecho.

Lenguaje neoliberal: arma de destrucción masiva

El lenguaje es el arma más importante y eficaz del neoliberalismo. Es un arma de destrucción masiva. Si todos dejáramos de creer en las palabras de los neoliberales, el sistema no podría seguir funcionando. La clave está en dejar de creer. Para oír lo que realmente están diciendo las élites, hay que aprender a escuchar y a liberar nuestras mentes de los esquemas de los poderosos. Es preciso aprender a escuchar de una forma crítica y a reflexionar. [...]

Los neoliberales utilizan las palabras de forma perversa, utilizan las palabras como disfraces de carnaval. Disfrazan «abandonar a los necesitados» con las palabras «medidas necesarias». Ordenan «austeridad» para los que tienen menos, mientras los ricos tienen su dinero en paraísos fiscales. Debajo de la palabra «deuda» esconden lo que tenemos que pagar cada uno para que los ricos sigan siendo ricos y nos maltraten. Y «el mercado» es el único paciente en el que se gastan los recursos sanitarios. ¿Vamos a aguantar que nos roben, que nos hagan pasar hambre y apuros, y encima que nos tomen el pelo con las palabras? [...]

Es urgente aprender a descifrar el lenguaje neoliberal y ver cómo utilizan el miedo, la duda, la culpabilidad, la confusión y la mentira para imponer sus políticas nocivas. Dejemos de creer a los neoliberales. Dejemos de esperar. Es nuestro momento de gritar. Desertemos el lenguaje y la mentalidad neoliberal, salgamos de los límites. Estos son tiempos para agitar, inspirar, ocupar las voces y las plazas. No lo aplacemos. ¿Te atreves?

Fuente: Clara Valverde: «No nos lo creemos».

Lenguaje empresarial que se traslada a la educación

La universidad empresarial se concibe como un negocio, que no se diferencia de ningún otro, en razón de lo cual la educación se convierte en una «industria», cuyo objetivo supremo radica en obtener un producto mercantil (un título), para lo cual existen insumos, que son los estudiantes, y administradores de esos insumos que son los profesores. Vistas así las cosas, el proceso

educativo es un procedimiento que debe funcionar con todas las características de cualquier proceso productivo, como quien dice se debe buscar la eficiencia, la eficacia, la productividad (rendimientos), la calidad y excelencia del producto final. Tratemos de examinar el sentido de algunos de estos términos cuando son trasladados a la educación.

Eficiencia

Para empezar, indagemos cuál es su significado convencional en gerencia y economía. Eficiencia proviene del latín *efficientia* y se aplica al hecho de alcanzar un resultado previsto de antemano, en el menor tiempo posible y con un mínimo de recursos. Se suele sintetizar en la máxima: «hacer más con menos». Se aplica, por ejemplo, a la producción de automóviles, en cuyo proceso se puede pasar de producir uno por semana, empleando a ocho operarios, a producir uno por día empleando a seis. En este caso, se hablaría de un proceso de producción más eficiente, lo cual se mide en el resultado final. En física se habla de eficiencia para indicar la relación existente entre la energía que se invierte y la que se aprovecha en un sistema o procedimiento determinado.

En el ámbito gerencial, el vocablo significa que en una empresa se deben usar de la manera más adecuada los recursos con los que se cuenta (humanos, tecnológicos, financieros, físicos) para conseguir sus objetivos y maximizar sus ganancias. Por eso se le mide de una forma simple, con la ecuación $E=P/R$ (P =producto final, R =recursos utilizados). Entre mayor sea el cociente se es más eficiente, entre menor sea es menos eficiente. Es obvio que si se invierte una menor cantidad de recursos y se obtiene un mayor resultado, eso significa que se es más eficiente. Cuando este vocablo se traslada a la educación, suele ser interpretado como lo hace la CEPAL:

El análisis de la eficiencia constituye una preocupación fundamental en el proceso de asignación de recursos. En el campo educativo se pretende minimizar el costo de los insumos requeridos para maximizar la cobertura. Esta es una *condición necesaria* para alcanzar los fines perseguidos. La *condición suficiente* es que paralelamente se aumente la calidad de la educación, desigualmente distribuida en función de la estructura social vigente.⁶

Simplemente, se hace una transposición mecánica de la concepción dominante en la gerencia y la economía a la educación, y se plantea que para asignar recursos (inversión de capital en infraestructura, bibliotecas, pupitres, laboratorios, profesores, administradores...) es preciso disminuir sus costos —es decir contratar menos profesores, reducir la infraestructura, cerrar laboratorios— y, en forma simultánea, aumentar la cobertura, o sea, el número de estudiantes por aula de clase y profesor. Al mismo tiempo, se plantea que hay eficiencia educativa cuando se mejora la calidad, un término vaporoso que en teoría implica un mejoramiento del nivel de enseñanza y aprendizaje.

¿Qué tan lógico y legítimo resulta trasladar la noción de eficiencia de una empresa que produce, por decir algo, tornillos, a la educación en la que se forma a seres humanos? El Banco Mundial y quienes conciben la educación como una mercancía pretenden que la educación sea más eficiente, lo que quiere decir que cada vez se utilicen menos recursos para producir más y mejor educación. Eso implica, por ejemplo, que si antes un profesor les impartía clase a 20 estudiantes, su labor será más eficiente si cuenta con 500 estudiantes. Y eso, en efecto, se puede hacer agrupando a los estudiantes en un teatro, o retransmitiendo la clase presencial del profesor por televisión o Internet al grupo ampliado de alumnos. ¿En verdad la labor educativa es más eficiente, cuando la formación puede medirse en términos cuantitativos? Es obvio que resulta mucho mejor establecer una relación directa con un grupo pequeño o mediano de estudiantes, porque se puede efectuar un seguimiento más cuidadoso, que si se despersonaliza hasta tal punto la relación maestro-estudiante que el primero se pierde entre una gran muchedumbre de oyentes, como si fuera una *vedette* de la farándula. Algo similar podría afirmarse de la infraestructura, que en educación no supone que se use de una manera más eficiente porque ella albergue a una mayor cantidad de personas. Además, los resultados positivos o negativos que genera la educación no pueden medirse a partir de la idea de costo-beneficio económico, sin pensar en sus frutos a mediano y largo plazos.

Eficacia

La palabra procede del latín *efficacia* y significa la capacidad de alcanzar un objeto propuesto, como cuando un equipo de fútbol gana un partido, no importa si haya jugado bien o mal, lo importante es que obtuvo un

resultado favorable. Se puede ser campeón mundial de fútbol recurriendo a la garra uruguaya, como en 1930 y 1950, o al juego bonito de Brasil en 1970, o al infame *catenaccio* de Italia en 1982, o a las trampas de la Argentina en 1978. No importa qué método se haya utilizado, lo que interesa es el resultado, esto es, la eficacia. En el ámbito gerencial y económico se le concibe como cumplir objetivos, lograr resultados y realizar actividades que permitan alcanzar las metas fijadas.

Esta noción aplicada a la educación en la lógica neoliberal se ocupa de registrar y cuantificar los resultados, medidos a partir de promedios de los alumnos en un período escolar o en el número de estudiantes que se gradúan, porque supone que es posible determinar con precisión el valor añadido que las instituciones educativas aportan. Este tipo de perspectiva se centra en indicadores económicos como los resultados de los estudiantes en pruebas nacionales o internacionales, el valor de los insumos escolares o el porcentaje de estudiantes que desertan de la universidad. Para quienes esto postulan no interesa saber cómo se han alcanzado los resultados escolares, ni si estos son auténticos o no, lo que vale es el resultado como tal. Está claro que dicha concepción se centra en la idea de competir con otros para alcanzar los mejores resultados cuantitativos, lo cual en educación también es muy discutible, porque desconoce variables significativas como el contexto en el que se desenvuelven las instituciones, la procedencia social y de clase de los alumnos, la remuneración y condiciones laborales de los profesores, el tipo de infraestructura y dotación con que cuenta una institución universitaria. Adicionalmente, no tiene en cuenta que uno de los fines de la educación, antes que los mismos resultados, es el proceso de formación, integral y diversa, de los estudiantes, que les sirva para la vida antes que para mostrar un resultado en una prueba determinada.

En ese sentido, habría que pensar en una definición alterna de eficacia universitaria, que bien podría ser esta: «La eficacia universitaria es la capacidad que tienen las IES para transformar, propiciar el cambio y el progreso de la sociedad a través del conocimiento y la investigación para la solución de los problemas y necesidades que requiere la región o el país».⁷ Aunque el asunto no es de enfrentar definiciones, en esta se enfatiza que los resultados de la educación no son una cuestión ni de personas ni de instituciones y

por lo tanto si se pudiera hablar de eficacia educativa habría que sopesar sus efectos sociales en una región o en un país.

Productividad

Diversas escuelas económicas en general entienden por productividad la capacidad de producción por unidad de superficie o de trabajo. También suele definirse como la relación entre lo que se ha producido y los medios que se han empleado (como fuerza de trabajo, medios de producción, materias primas, energía...), con lo cual la productividad se vincula a la eficiencia y al tiempo: entre menos tiempo se invierta en una actividad se supone que esta es más productiva. La productividad en economía se mide en cantidades producidas, que se pueden cuantificar de manera concreta. Si un obrero produce mensualmente cinco mesas en una fábrica y otro en las mismas condiciones produce cuatro, el primero es más productivo que el segundo. Por supuesto, a una mayor productividad mayor ganancia para una empresa y por ello en administración se denomina *gestión de calidad* a la búsqueda de mecanismos que permitan aumentar la productividad y los beneficios de una determinada compañía. En lo que atañe a este asunto un punto central del capitalismo es medir la productividad de los trabajadores, para incrementarla de diversas maneras, y por esa vía aumentar la ganancia.

Una de las nociones más chocantes e ilógicas es la de hablar de productividad educativa y sin embargo esa idea existe y la difunde el pensamiento neoliberal. Miremos una definición al respecto:

La productividad en educación permite obtener mejores resultados con el menor esfuerzo. Así tenemos por un lado producción, cantidad, calidad, rendimiento, inversión, bienes y servicios, y por otro, la formación de recursos humanos y la adquisición de habilidades. Por tanto, la eficiencia y el rendimiento en la educación han de referirse a la adquisición de habilidades y destrezas que con una determinada inversión produzca un alto rendimiento de los recursos humanos en la producción de satisfactores de gran valor social; por otra parte la productividad educativa se refiere a la calidad de la educación y al progreso de la sociedad por la cantidad de personas que se benefician de ella. En consecuencia, la productividad en la educación es la relación entre

la producción cuantitativa y cualitativa de productos, valores y servicios y el trabajo humano empleado en producirlos.

A esta definición se le agrega que en la educación la productividad está referida al desarrollo de «recursos humanos» y por lo mismo debe ser concebida como un caso específico de planeación del potencial de trabajo humano. Para medirla se pueden establecer índices cuantitativos y cualitativos, y se postula en la educación una triple forma de medir la productividad: económica, técnica y social. Federico Valle Rodríguez, el autor que citamos anteriormente, precisa el sentido de cada uno de estos términos. La productividad económica de la educación «determina la capacidad de la escuela o del sistema educativo para allegar los beneficios de la instrucción a las mayorías. De esta forma, la concentración y la descentralización de los servicios educativos tienen una relación estrecha con la expansión. Su incremento está íntimamente ligado a la inversión de capital y al rendimiento de los recursos humanos que emplea el sistema».

A su vez, la productividad técnica de la educación «resulta de los factores de la producción educativa, del grado de organización, del perfeccionamiento y eficacia de los medios y métodos utilizados y de la intensidad con que se utilicen en el trabajo escolar. Su rendimiento dependerá de la aplicación de los medios técnicos, de la calidad de la enseñanza y de los tiempos en que esta deberá impartirse». Finalmente, la productividad social de la educación implica «la valoración de la escuela o sistema educativo por el grado de utilidad que presenta en el medio en que actúa. En esa productividad se combinan, por una parte, el conjunto de objetivos concebidos y que se aspira alcanzar y los logros efectivamente obtenidos y, por otra, el prestigio, la aceptación y la interacción de la escuela con la comunidad». De allí se deriva una postura tecnocrática y economicista en la educación:

Estos tres aspectos de la productividad contribuyen a identificar la educación como un proceso objetivo y concreto, susceptible de ser organizado y racionalizado con el fin de que su rendimiento se oriente a satisfacer necesidades complejas y crecientes de la sociedad. En tal sentido todo mejoramiento de la productividad en educación es inseparable del planeamiento que, en nuestro tiempo, para la educación superior, ha alcanzado niveles positivos tanto en el orden cuantitativo de la demanda como en el cuali-

tativo para capacitar recursos humanos de alto rendimiento y que inciden directamente en el desarrollo social ampliando las potencialidades creativas del trabajo humano.

Para concluir, se indica que las funciones de la educación como transmisora y generadora de cultura están relacionadas con los tres tipos de productividad señalada. La productividad económica de la educación «está estrechamente unida a los factores que determinan el crecimiento económico, entre los cuales cuentan de manera esencial los recursos humanos que emergen de la formación de mano de obra calificada y habilitada para su aplicación en la industria, en el sector agropecuario y en los demás sectores propios del funcionamiento económico de la sociedad». Por su parte, «la productividad técnica no solo se refiere a la implementación de las innovaciones tecnológicas, sino al dominio creciente de métodos y procedimientos que se insertan gradual o drásticamente en el conjunto de la sociedad». Finalmente, «la productividad social implica una valoración bivalente debido a que, por una parte, la mano de obra calificada y los procesos de implantación tecnológica requieren de un marco teórico y práctico de evaluación y transformación de estructuras económicas, sociales, políticas y culturales; por otra parte, un conjunto de concepciones ideológicas que orienten el desarrollo integral de la sociedad».⁸

Nos hemos detenido en esta definición neoliberal de productividad en la educación porque es difícil encontrar una más exhaustiva y además tan franca y sincera, que de seguro sería asumida por el Banco Mundial y el FMI. Eso nos sirve para detallar el alcance de este tipo de concepción, en la que se evidencia su crudo economicismo, porque por una parte relaciona la inversión económica en la educación con el rendimiento que deben producir los recursos humanos empleados, como se denomina a los profesores. En otras palabras, los profesores de la educación universitaria deben demostrar una elevada productividad para compensar con creces los costos que en ellos se han dispensado; productividad que se manifiesta en términos cuantitativos y cualitativos — aunque estos no quedan muy claros — en productos, valores y servicios que dispensan los seres humanos empleados en la actividad educativa. En términos económicos, dicha productividad se mide por el radio de acción de la educación, por la cantidad de personas a las que llega y el

uso más adecuado, en concordancia con los requerimientos de los inversores educativos, de los *recursos humanos* utilizados. Con esto queda claro que a los profesores se les atribuye la responsabilidad principal, de acuerdo con su nivel de productividad económica, en el buen o mal funcionamiento de la educación superior. Si esta no funciona bien, quiere decir que los profesores son improductivos, unos ineptos que despilfarran los recursos y no compensan sus costos ni los esfuerzos de los inversores. La productividad técnica de la educación, tal y como la define el autor citado, permite establecer un control cuantitativo de la labor de los profesores, que puede expresarse en los resultados de sus alumnos en una determinada prueba académica, y con las NTCI pueden ser seguidos por la sociedad. Por último, la idea de productividad social indica que se debe dejar a la «sociedad» —un término en este caso bastante abstracto que por lo común es sinónimo de los empresarios o de la «sociedad civil»— la evaluación de la productividad de la universidad y de sus profesores, lo cual supone que se impondrán las concepciones dominantes al respecto. Si la lógica neoliberal ha impuesto el prejuicio de que una educación productiva es aquella que ofrece una mayor cantidad de estudiantes que saben matemáticas o hablan inglés, pues es obvio que son premiadas con el reconocimiento público aquellas instituciones que priorizan la capacitación de sus estudiantes en esas disciplinas, mientras que son rechazadas y subvaloradas aquellas instituciones que ayudan a los estudiantes a formarse en posturas críticas sobre la sociedad.

Calidad

En el ámbito empresarial se entiende por calidad el desarrollo eficiente de un producto, de tal manera que se cumplan unas especificaciones de diseño. En términos económicos generales se considera que calidad quiere decir desarrollar un producto o servicio que satisfaga plenamente al comprador y que no tenga defectos. En la idea de calidad siempre se enfatiza la relación que se tiene con un consumidor, quien juzga o determina si el producto ofrecido cumple con las especificaciones prometidas, y por lo tanto es de calidad. La Organización Internacional de la Estandarización (ISO, por sus siglas en inglés) define calidad como «el grado por el cual un grupo de características inherentes cumplen fehacientemente los requerimientos especificados». Finalmente, en el mundo gerencial, donde se introdujo la noción de calidad

total, se considera que la calidad consiste en generar un producto con la máxima eficiencia durante su producción y que satisfaga al cliente.

En un principio, calidad se utilizaba para referirse a un producto material, por ejemplo un enchufe, un martillo o una herramienta, para decir, por ejemplo, que un destornillador era de buena calidad. Esa denominación se usaba para catalogar objetos materiales, pero desde la década de 1980 el vocablo se hizo extensivo, vía neoliberalismo, a los «servicios públicos», entre los que se incluyó la educación. En 1966 se usó por primera vez en la literatura especializada el término de calidad educativa cuando el economista Charles Beevy escribió el libro *La calidad de la educación en los países en desarrollo*. En 1968, Philips Coombs, un experto de la UNESCO, en su libro *La crisis mundial de la educación* retomó la misma noción de calidad educativa con el sentido que ahora se le concede. Solamente hasta 1983 en los Estados Unidos, cuando se publicó el *Informe de la Comisión Nacional de Excelencia en Educación* (conocido como *Una nación en riesgo*), se habla directamente de «calidad educativa» como un lineamiento de política por parte de un Estado.⁹ Esta comisión se propuso estos objetivos: evaluar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas, *colleges* y universidades; comparar esas escuelas y *colleges* con los de otras naciones industrializadas; «estudiar las vinculaciones existentes entre los requerimientos para la admisión de los estudiantes de "High School" y universidades y el desempeño académico de quienes se gradúan»; identificar aquellos programas educativos que hayan generado éxitos notorios en los *colleges*; evaluar cómo los cambios sociales que se habían presentado en los Estados Unidos en los veinticinco años anteriores habían afectado el desempeño de los estudiantes; y definir con claridad los problemas a enfrentar y superarlos con decisión en busca de la excelencia educativa.¹⁰

Al introducir la noción de calidad se involucran en los sistemas educativos aspectos coetáneos, propios del mundo empresarial, tales como el control de calidad, mejoramiento de calidad, aseguramiento de la calidad. Con todas estas denominaciones tecnocráticas se sostiene que la educación es una empresa o una industria que produce mercancías, sujetas a procesos de control que apunten a generar mejores resultados, que pueden ser cuantificados y estandarizados. En concordancia, se establecen mecanismos y organizaciones externas a las escuelas y universidades que se encargan de certificar y de

acreditar que una institución es de «calidad», y a las mismas se les concede el rotulo que las califica como de «alta calidad».

Como la *calidad total* proviene del mundo de la gerencia, a la educación se le atribuyen los mismos atributos que se le exigen a cualquier empresa: eficiencia, rendimiento, productividad incrementada a bajo costo, satisfacción de los clientes, competitividad, eficacia, innovación, rentabilidad, éxito y excelencia... Además, se supone que alcanzar todas esas metas debe ser una responsabilidad del centro educativo, de sus directivos y profesores, los cuales deben ofrecer una mercancía de calidad, en abierta competencia con todos los otros centros educativos, para satisfacer los gustos de los clientes. Examinemos con más cuidado algunos de estos componentes del vocablo neoliberal de «calidad educativa».

Un primer componente es el relativo *al papel protagónico del cliente en la definición de calidad educativa*. Al respecto se pregona que la calidad está relacionada con lo que se entiende por rendimiento académico, o sea, algo que puede ser mensurado en forma objetiva y cuantitativa por parte de los clientes, a los que se les presenta un listado de las instituciones más exitosas, para que seleccionen libremente donde deben estudiar sus hijos. En concordancia, se estipula que los clientes dictaminan el nivel de calidad de la educación de acuerdo con su grado de satisfacción de lo que han comprado. Si los padres de familia, influidos por su posición de clase, sus ingresos económicos, la publicidad favorable a la educación privada y mercantil, consideran que es una mala escuela o universidad aquella que pretende formar integralmente a sus hijos, ofreciéndoles, por ejemplo, cursos de ciencias sociales y humanidades, porque creen que educación de calidad debe enseñar economía, gerencia, finanzas y *marketing*, pues serán ellos los que con sus pagos incidirán en lo que deben enseñar o no las instituciones educativas.

De esta forma, se impone la noción de calidad como satisfacción de los clientes, de los padres. Si el cliente no está satisfecho la educación es de mala calidad, si lo está es de buena calidad. En tal perspectiva, la calidad no se refiere al producto mismo, sino «a una sensación de satisfacción subjetiva de las personas que demandan el producto en cuestión, en este caso la educación. Si uno no está contento con el producto lo que tiene que hacer es dejar ese centro docente y comprar, elegir, otro». ¹¹ En otros términos, los contenidos de los programas los dictan los clientes y no las instituciones educa-

tivas, como lo reconoció con poca vergüenza el Ministerio de Educación y Cultura de España: «El cliente es el árbitro final de la calidad del servicio que se presta. Un centro educativo público ha de conocer quiénes son sus clientes, cuáles son sus expectativas razonables, cuáles son sus opiniones y cuáles son sus deseos sobre cómo ha de recibir el servicio. La satisfacción del cliente también se puede medir y analizar». ¹²

Un segundo componente está referido a la *abusiva simplificación de la noción ideológica de calidad de la educación*, entendida como rendimiento y productividad, a partir del cual se instauran ciertas evaluaciones para medir la calidad, evaluaciones en las que no se tienen en cuenta las labores intelectuales más ricas y complejas (analizar, comprender, comparar...), sino que se recurre a unos registros cuantitativos para medir habilidades, destrezas y competencias. El término de calidad educativa apunta a construir un mercado educativo competitivo, en el cual se premia a los exitosos y se castiga a los perdedores, a los que se les amenaza con hacerlos desaparecer, de acuerdo con sus pobres rendimientos. En el mundo escolar se libra una batalla entre competidores en un estilo propio del darwinismo pedagógico, que postula un mercado educativo en el que compiten entre sí diferentes depredadores educativos, y a la larga sobreviven los mejores, los más aptos, que son aquellos que han recibido una mejor adaptación competitiva, la cual solo puede proporcionarla la calidad educativa.

La evaluación de los centros educativos mide la calidad, en función de los resultados, y a partir de allí se establece un *ranking* público, cuya finalidad es orientar a los padres. Al mismo tiempo, la medición cuantitativa de rendimiento le proporciona información al Estado con el objetivo fiscal de racionalizar el gasto público y destinar los recursos a quienes, según esa lógica economicista, lo merezcan por sus resultados. En este caso, la noción de calidad educativa se pretende de índole objetiva, como medición del rendimiento académico que permite clasificar los colegios y universidades, como se hace en cualquier competencia deportiva.

Un tercer componente *confunde la calidad con las condiciones de calidad*, dando por sentado que la primera está determinada por las instalaciones, los materiales de que se dispone, los medios didácticos que se tienen y las NTCI, como si todo eso de manera automática generara una mejor educación. La llamada calidad de la educación termina materializándose en una

marca educativa, lo cual quiere decir que, de manera apriorística, por la propaganda, la publicidad, el arribismo social y otros aspectos, un colegio X, o una universidad Y, son de calidad porque venden una marca que se concreta en el título que venden, y con el que se supone que se garantiza un empleo seguro y bien pago. Esa marca es acogida de manera positiva por toda la sociedad, porque por sí misma abre puertas, sin que se cuestione si efectivamente se equipara con una educación seria y rigurosa. Eso poco valor tiene, porque de lo que se trata es de imponer un cierto prestigio, un nombre, a partir del cual se deriva de forma automática que quienes tienen esa marca educativa han sido formados en una educación de calidad. En suma, la calidad se entiende como aquella que genera competencias que permiten insertar al individuo de manera acrítica en el medio social y sobre todo en el mundo laboral. Se considera que una educación de calidad es la que posibilita que el individuo tenga éxito laboral.

Un cuarto elemento a considerar es el de la *distorsión*, porque no existen apreciaciones ni sociales ni éticas para juzgar a las universidades, estudiantes y profesores, sino puras y simples mediciones de rendimiento, como expresión de una pretendida calidad educativa, en las que no se consideran los contextos ni los condicionamientos sociales y no se tienen en cuenta las desigualdades de clase que están en la base de las diferencias que se expresan en el tipo de educación que reciben las diversas clases sociales, lo cual no está relacionado con la educación sino con la injusta estructura socioeconómica.

El discurso de la calidad se impone como una prédica moralista de tipo autoritario, porque recurre a la responsabilidad de los sujetos educativos como culpables del fracaso de las escuelas, con la finalidad de inducirlos a aumentar su productividad y de presionarlos para que consigan más clientes. Aunque existan diferentes discursos sobre la calidad en educación, en su «conjunto son discursos como mínimo desgajados de los intereses y problemas de las propias comunidades educativas, que pretenden imponerse desde las instancias burocráticas, universitarias, políticas y económicas como paradigma para conducir a las escuelas al bello objetivo de ser eficaces». Esto, sin embargo, «no deja de ser una ideología metafísica e intrínsecamente conservadora» porque pretende «mejorar las cosas independientemente de las condiciones socioeconómicas y culturales en las que surgen la mayoría de los problemas que existen en la educación».¹³

Un último aspecto de la calidad educativa es el de la *tecnificación*, tan propia de los neoliberales, ya que se utilizan instrumentos técnicos para generar la impresión de que se realizan de manera científica y objetiva las evaluaciones que miden tanto el rendimiento de los alumnos como el grado de aceptación de los padres. Se supone que al cuantificar estas evaluaciones, los resultados son precisos, rigurosos e incuestionables, como si la compleja realidad del mundo educativo pudiera ser reducida a simples números y cifras. Recurriendo a este tipo de mecanismos cuantitativos se apabulla literalmente a la gente, para convencerla de que con indicadores de calidad están resueltos y clarificados los problemas de decisión, para que cada familia escoja con precisión y sin duda alguna dónde va a matricular a sus hijos.

Otro elemento tecnocrático que se impone a la hora de exaltar la calidad de una determinada institución educativa es el de la cantidad de artefactos tecnológicos que posee, con lo que se refieren al número de computadores y de otros dispositivos electrónicos e informáticos por estudiante, suposición que lleva a creer que los aparatos por sí solos son garantía de una mejor educación. Disponer de artefactos sin tener en cuenta otros aspectos, como el tipo de vinculación y contratación de los profesores, no es garantía de que se proporcione una mejor educación, por la sencilla razón de que la tecnología en la educación es un simple medio y no un fin.

La calidad educativa siempre es relativa y por eso se recurre a las *comparaciones arbitrarias y abusivas*. Un ejemplo de ello consiste en asimilar en abstracto, como si se pudieran juzgar con los mismos parámetros, las labores de un profesor en una universidad o un colegio de los Estados Unidos y de otro en Colombia, negando las diferencias contextuales de todo tipo en los dos casos. O comparar para clasificar universidades, a partir del criterio de productividad, lo cual es muy riesgoso porque no se tienen en cuenta las diversas realidades sociales y culturales que inciden en el resultado, y que en sentido estricto no pueden ser comparadas. Estas discutibles comparaciones vienen acompañadas, además, de una abierta manipulación de los datos, con la finalidad de favorecer a los poderosos y perjudicar a los pobres, es decir, refuerzan la injusticia y la desigualdad. Puede asegurarse que al manipular información para discriminar escuelas y estudiantes se está generalizando la *perversión* de los mecanismos de análisis, al juzgar de manera arbitraria y clasificar entre escuelas de buena y de mala calidad, entre instituciones mejor o

peor referenciadas, y en justificar que, de acuerdo con el rendimiento y posicionamiento, se debe apoyar a las instituciones de «calidad» y dejar morir o matar a las que no la ofrecen.

También se supone que *la calidad está determinada por el tipo de institución*, que lleva a presumir de manera apresurada que lo privado es superior a lo público, lo cual más que una constatación es un prejuicio, que refuerza la lógica de la soberanía del consumidor, que decide qué es y qué no es de calidad. Este es uno de los objetivos centrales de la introducción de la noción de calidad educativa con la que se pretende homogenizar la educación, mediante la imposición de estándares similares, y subordinar las instituciones públicas a la lógica gerencial y mercantil que rige las instituciones privadas.

Al examinar todas estas cuestiones, se evidencia que en el término calidad educativa se ha impuesto la mirada empresarial que enfatiza la relación costo-beneficio, y se encadena con las ideas derivadas de eficiencia y eficacia. En estas condiciones, por educación de calidad se entiende la que es más costosa, la que ofrecen las escuelas con mejor marca y genera un mayor prestigio social. Se cree que es de mejor calidad educativa una institución que puede atender un mayor número de estudiantes con menos profesores, porque eso aumenta la productividad y ahorra recursos, con lo que se define la eficiencia de manera lacónica: hacer más con menos. Mientras que la eficacia hace referencia a la efectividad en alcanzar los resultados establecidos, no importa si eso finalmente comprueba una mejor formación, lo decisivo radica en que se cumplan esos objetivos: menores índices de deserción, calificaciones más altas en los exámenes, mejores resultados en los concursos...

Cuando se habla de calidad educativa se privilegia la «soberanía del consumidor» y la venta de un bien mercantil, y se abandona la idea de que la educación es un proceso que debería contribuir a la formación integral de los individuos como miembros activos y críticos de una sociedad determinada. No podía tener un significado diferente el término de calidad educativa, si recordamos que es impulsado por el Banco Mundial, la UNESCO e instituciones semejantes, para las cuales la educación de calidad simplemente mide el grado de adaptación de una sociedad determinada a la mal llamada «sociedad del conocimiento», un eufemismo para referirse al capitalismo de nuestro tiempo.

La calidad: una noción que no es aplicable a la educación

Los estudios sobre calidad —en general vinculados a los productos— no se han podido aplicar al escenario educativo precisamente por la dificultad para definir tales productos o, mejor aún, por reducir los procesos simbólicos que subyacen en los educativos a magnitudes de resultados. De hecho, los actuarios tienen diversos modelos para estudiar la calidad en el mundo de la producción —esto es, en el escenario de la transformación física de un objeto para convertirlo en un bien de servicio— y, sin embargo, no han podido aplicar sus modelos de análisis de calidad, que tienen dificultades estructurales para ser empleados en un ámbito de funciones simbólicas como es la educación.

Fuente: Ángel Díaz Barriga: «Organismos internacionales y política educativa», en Armando Alcántara Santuario *et al.* (coords.): *Educación, desarrollo y democracia en el fin de siglo*, p. 81.

La calidad de la educación es una noción que forma parte consustancial del pensamiento hegemónico en las sociedades capitalistas. Por ello «la propuesta de una “educación de calidad” se convierte en un elemento vinculado de forma directa a las prácticas y a las condiciones de existencia de ciertos grupos o clases sociales, mientras se convierte en un referente ambiguo, impreciso y confuso cuando se le vincula con la educación que se ofrece para las mayorías sociales».¹⁴

Por ello, nos debemos indignar ante los reclamos que buscan la «calidad de la educación», porque no nos interesa tal calidad, en la medida en que una visión crítica «de las condiciones sociales existentes y realizada desde una propuesta de educación alternativa, no permite ser evaluada como de “buena o mala calidad”, porque, en realidad, constituye una necesidad histórica y social de nuestras sociedades para romper con el colonialismo cultural y el histórico sometimiento a los “paradigmas” elaborados para mantener modelos sociales basados en la desigualdad».¹⁵ Es necesario rechazar la concepción bancaria, en el sentido literal de la palabra, que subyace a la idea de calidad educativa, porque «una educación que pretenda convertirse en una “práctica de la libertad” no es de buena o mala calidad, es el imperativo que reclaman los sectores populares y principalmente los postergados, sometidos, marginados y excluidos, que están en esa situación porque muchos de los que los marginan, excluyen o someten, recibieron una “educación de calidad”».¹⁶

En efecto, los miembros de las clases dominantes de Colombia y el planeta han recibido una «educación de calidad» (en economía por ejemplo) en

prestigiosas universidades que se autoproclaman de calidad (como Harvard o Chicago), pero sus realizaciones políticas y sociales no son muy envidiables, porque son los que han empobrecido y ensangrentado el mundo. Desde este punto de vista, los gurúes neoliberales *Made in Harvard* o Chicago que tanto presumen de haber sido educados en universidades de calidad y que hoy se encuentran al frente de los gobiernos, como presidentes o ministros de economía, son responsables de la pésima calidad de vida y de trabajo de millones de seres humanos en todo el planeta. En el mismo plano, las instituciones educativas de altísima calidad de los Estados Unidos (que aparecen en los primeros lugares del *ranking* mundial de universidades) que cada año lanzan al mercado premios Nobel en diversas ciencias — es decir, científicos de calidad — son las mismas que, con la participación plena y consciente de esos científicos galardonados, producen armas y equipos sofisticados con los que se bombardea y se destruye a pueblos enteros, como se viene haciendo desde la nefasta guerra de Vietnam, y se ha continuado hasta el día de hoy en Irak, Afganistán, Yugoslavia, Libia y muchos otros países. Es decir, que a pueblos enteros se les mata con *calidad*.

Excelencia

El término *excelencia educativa* está en consonancia con el de calidad y ha sido usado en el mismo sentido, para referirse a una institución en la que desaparece el conocimiento, se privilegia el manejo de información y lo que se enseña a los estudiantes está determinado por los intereses y necesidades de los empleadores. Una institución de excelencia es simplemente una empresa educativa, en la que prima la eficiencia y la productividad para beneficios de los capitalistas del sector.¹⁷ No tiene ningún sentido suponer que la noción de excelencia educativa puede ser un sustituto de calidad educativa y puede ser reivindicado por una pedagogía crítica. De ninguna manera, porque los dos términos están emparentados, forman parte del mismo proyecto mercantil y privatizador de la educación pública y ambos están inmersos en el proyecto de convertir a la educación en un negocio, signado por la búsqueda insaciable de obtener ganancias económicas que beneficien a los «señores de la educación». El problema esencial de estos términos, propios de la lengua neoliberal que ha colonizado la educación, radica en que «detrás del frío lenguaje tecnocrático y la impersonalidad de las cifras no hay historia, no se

percibe una pizca de cultura, algo que permita entender qué clase de país es este, por qué y cómo llegó a donde está, cómo es su gente, su juventud, sus maestros..., que piensa la gente sobre la educación que tiene, que clase de educación querría tener».¹⁸

Excelencia se ha convertido en una muletilla que usan las universidades para promocionarse y presentarse como las mejores instituciones educativas. Así, la Universidad Andrés Bello de Chile sostiene: «una universidad que ofrece, a quienes aspiran a progresar, una experiencia educacional integradora y de excelencia»; la Universidad de Antioquia habla de «Principios y líneas de acción para nuestra excelencia», en donde, utilizando un lenguaje propio de los *cowboys* del lejano Oeste, sostiene: «La Universidad de Antioquia no permanece tranquila, su actitud expectante, como debe tenerla toda institución de educación superior, le permite actuar bajo el estado de alerta. Sin dramatismos ni agresividad, pero siempre atenta a cualquier elemento que ponga en riesgo la búsqueda de la excelencia en el cumplimiento de su misión».¹⁹ En la Universidad de Murcia, España, a los grupos de investigación más afamados se les denomina «Grupos de excelencia». No son solo las universidades las que dicen ser de excelencia, sino que todo el aparato burocrático que las rodea en la actualidad, como las comisiones de acreditación, también se presentan como la expresión máxima de la excelencia, algo que en sí mismo hace dudar de un término tan manoseado en el ámbito de la educación universitaria.

Excelencia: un cascarón vacío

El término excelencia, con su vacuidad (¿excelencia en qué?) [...] en el fondo, tiende a homogenizar rendimientos de índole diferente (pedagógicos, investigativos, administrativos) bajo un solo patrón cuantitativo que los hace medibles y comparables. Para que esto ocurra, la elaboración de indicadores es imprescindible: son ellos los que intentan traducir las viejas diferencias cualitativas en cantidades medibles.

La excelencia [...] es como el dinero (con el cual está directamente relacionado), un «equivalente universal», cuya primaria función es el establecimiento de una equivalencia cuantitativa entre trabajos y productos cuantitativamente diversos (en este caso, los trabajos especializados de distintas comunidades académicas). Pero además, la «excelencia» constituye la cosificación de lo que originalmente es un adjetivo o un adverbio: «un excelente corredor»; «corrió excelentemente»; en otras palabras, es una cualidad fantasmática, un fetiche, a la manera como lo son la mercancía y el dinero en Marx. Los «excelentes», extraídos de su contexto, son excelentes, precisamente en... nada, de la misma manera como el dinero fuera del mercado es solo un papel. No obstante,

la excelencia puede pasar a ser vista como un atributo «duro» (a la manera de una propiedad física, o química), legitimante de privilegios en la esfera del poder

Fuente: Eduardo Sabrovsky: «Universidad de la excelencia, política cultural, poder».

En *La universidad en ruinas*, Bill Readings indica que en la actualidad el ideal cultural de esta institución es reemplazado por el discurso vacío de la excelencia, lo que quiere decir que el estudiante que antes era prefigurado como el futuro ciudadano ahora es un simple cliente, cuya función simplemente es la de comprar, pagar, consumir y reproducir la mercancía educativa. Excelencia es un cascarón vacío que se usa para colocarlo como rótulo a todo aquello que se quiere vender y que se utiliza para atraer clientes. Ya no importa el nivel de los profesores ni de los estudiantes, ni el contenido de las clases o de las investigaciones, puesto que ahora solo basta la excelencia, que es una idea superficial, sin referente alguno, porque sustituye, nada más ni nada menos, que al concepto de formación cultural.

Como conclusión, diversas denominaciones propias del mundo empresarial han sido trasladadas al terreno de la educación, con lo que a esta última se le reduce a una especie de empresa o industria, que no tendría nada de propio sino que reproduce las características generales de cualquier empresa. Los efectos de esta segunda variante del lenguaje tecnocrático neoliberal en la educación también son funestos, puesto que han ayudado a que una parte significativa de la sociedad deje de ver a la educación como un derecho que tiene características particulares, puesto que trata con seres humanos y no con cosas inanimadas —como tuercas, tornillos, automóviles, televisores—, lo que implica considerar diferencias de contexto y personalidad, diversas procedencias de clase, distintos ritmos temporales, resultados a mediano y largo plazo, a la hora de juzgar la pertinencia o no de un cierto tipo de educación. Pero todas estas diferencias, que tienen que ver con la sociedad, la cultura, la economía y la política, desaparecen en la jerga empresarial que ha llegado a la educación, a la que mide con los mismos criterios con que se evalúa la calidad de unas papas fritas, o el motor de un carro, o la pantalla de un computador..., y se evalúa con los mismos raseros de productividad, eficiencia y eficacia que caracterizan la producción de cualquier mercancía en la sociedad capitalista.

Lenguaje pretendidamente específico de la educación

Un tercer tipo de lenguaje empresarial-neoliberal que se ha incorporado a la educación es aquel que aparece como si fuera una exclusividad de la pedagogía y se hubiera originado en este mismo campo. Pero cuando se considera la literatura gerencial que se empezó a producir desde la década de 1980 se descubre sin mucho esfuerzo que no es así, y que esa terminología pretendidamente pedagógica es externa, ya que proviene de la reorganización capitalista del mundo del trabajo, que tras la crisis del fordismo impulsa un nuevo modelo de organización laboral. A este modelo, que algunos autores han denominado como posfordismo o acumulación flexible, le corresponde también la emergencia de un nuevo vocabulario que, como veremos en este párrafo, está relacionado con la función que ahora se les atribuye a los saberes de los trabajadores, lo que de manera directa va a influir en la educación y en la configuración de un discurso específico, que replica letra a letra lo que se ha construido en el ámbito gerencial.

El nuevo modelo gerencial aplicado al trabajo postula que, dadas las transformaciones del capitalismo y la emergencia de novedosas tecnologías, hemos entrado en una fase histórica en la cual se pulverizan todas las nociones aprendidas en la época del fordismo y ahora cuentan otras. El cambio fundamental del capitalismo apuntaba a descomponer el pacto que se había tornado incómodo entre capital y trabajo en el fordismo, y que había mejorado formalmente las condiciones de vida de los trabajadores, con empleo fijo, reconocimientos laborales, descanso remunerado y educación y salud públicas. Ese pacto se tornó incómodo en el momento en que despuntaba la crisis capitalista de 1973 y para destruirlo era necesario desorganizar a los trabajadores.

La reestructuración capitalista buscaba destruir el Estado de Bienestar, cuando este se convirtió en un obstáculo que drenaba la acumulación de ganancias. Por eso, el ataque se dirigió a flexibilizar a los trabajadores con la finalidad de modificar las condiciones de estabilidad que estos habían logrado. Con tal denominación se alude al hecho de que el capital no debe estar sujeto a las convenciones colectivas, ni a la existencia de sindicatos ni a horarios fijos de trabajo en los espacios laborales. Si una multinacional necesita desplazarse de un lugar a otro, de Alemania —por decir algo— a la

India, no tiene que consultárselo a un sindicato, sino que lo puede hacer libre y autónomamente. Eso es lo que el capital llama flexibilización, que también es un vocablo central que llega al mundo educativo y por eso se empieza a hablar de la escuela flexible, la educación flexible, el currículo flexible...

En la época del fordismo había un reconocimiento de las profesiones de los trabajadores y de los empleados, por la vía de los diplomas universitarios, ya que un diploma era garantía de la estabilidad laboral, del derecho de asociación de los trabajadores y de la firma de pactos colectivos. Un diploma garantizaba el respeto al trabajador y a una profesión, o más precisamente a la calificación profesional, un término de la época que hoy ya no se menciona. Si en una empresa existían trabajadores especializados era muy difícil que un patrón o capataz intentaran removerlos porque aquellos alegaban que eran operarios cuya especialización estaba legitimada con una certificación, obtenida en un centro educativo.

Esa era una situación por completo diferente a lo que predomina en lo que hoy se llama la escuela flexible, que está relacionada con el trabajo flexible, en concordancia con las modificaciones laborales en el capitalismo contemporáneo. Ahora se habla de flexibilidad laboral para referirse al hecho de que el trabajador puede ser removido del cargo cuando el patrono lo quiera, pero además de que no sea especializado en una labor determinada, sino que pueda desempeñar un conjunto de funciones distintas y en muchos casos complementarias. Este ya no es el trabajador de la época fordista que se especializaba en una tarea específica y no conocía el proceso laboral en su conjunto, que era responsabilidad de todos los trabajadores. Ahora, en un proceso laboral se exige que los trabajadores puedan responder en un momento determinado no solo por una tarea determinada, sino por el conjunto de actividades, y a eso es a lo que se denomina un trabajador polivalente.

Polivalente como el trabajador de McDonald's que atiende al público, cobra, recibe los pedidos, fritas las patatas y las hamburguesas y está pendiente de que no se quemen, es decir, realiza todas las labores del proceso de vender comida basura. Son polivalentes también los trabajadores que producen automóviles, sector donde se inició el trabajo flexible, que ya no se ocupan solamente de soldar una parte del vehículo, sino que conocen las diversas fases del proceso productivo y saben manejar los computadores, que controlan el proceso de principio a fin. Ese es un trabajador flexi-

ble, y para que se generalizara este tipo de trabajador fue necesario destruir los sindicatos y los pactos colectivos, y expandir las fábricas por el mundo periférico, en búsqueda de una fuerza de trabajo barata y abundante. La flexibilización debe ser entendida en un *sentido político* como el esfuerzo sistemático, consciente y planificado por parte de los capitalistas para que los trabajadores asuman como normal las nuevas condiciones de dominación y explotación, acepten una jornada interminable de trabajo, sean individualistas, renuncien a la lucha colectiva y organizada y se plieguen a la disciplina que les impone el nuevo ritmo de trabajo en el capitalismo contemporáneo.

Desde este «nuevo espíritu» del capitalismo, se reivindica un trabajador polivalente, flexible y autónomo. Autónomo porque el trabajador debe responder a cualquier contingencia laboral y aceptar en forma sumisa el lugar y la actividad que le asigne el empresario. El trabajador no puede oponerse a ese movimiento dentro de la empresa a nombre, como sucedía en la época fordista, de la defensa de la especialización, porque la autonomía y la flexibilización la rompen. Por eso, se dice que los trabajadores autónomos se autoforman, lo cual es presentado como la competencia suprema, para que puedan responder a todas las exigencias y demandas que se les haga en el sitio de trabajo, de acuerdo con las necesidades del capital. La autoformación empezó a ser considerada por los teóricos de la gerencia como la necesidad de que los operarios aprendieran a aprender. Así lo manifestó uno de esos personajes desde los Estados Unidos: «En un mundo en cambio constante, no existe un tema o conjunto de temas que nos sirva para el futuro inmediato, mucho menos para el resto de nuestras vidas. La capacidad más importante que debemos adquirir es aprender a aprender».²⁰ Por tan alambicada denominación se entiende una aptitud, abierta, amplia por parte de los trabajadores de una empresa, que vaya más allá de la función que desempeñan y se comprometan con el resto de departamentos de la misma, y piensen en cómo mejorar el desempeño en su propio trabajo, que los convierta en valiosas piezas de la organización empresarial. Más específicamente, esos teóricos de la gerencia dicen que aprender a aprender significa, por lo menos, cuatro cosas: plantear las preguntas correctas, identificar los aspectos esenciales que se encuentran en las ideas complejas, encontrar modos informales para medir la comprensión sobre temas pertinentes al trabajo y aplicar esas capacidades a las metas de la labor concreta que se desempeña en el cargo. Para hacer más

sofisticado el asunto y darle un matiz de científicidad, la idea de aprender a aprender en el mundo corporativo se apoya en teóricos del aprendizaje como Peter Senge y Howard Gardner. El asunto es más prosaico, como lo reconocen algunos de esos teóricos de la gerencia: como aprender es costoso, se trata de que esos costos los asuman en forma directa los trabajadores, y eso permite que las empresas ahorren en capacitación, contratación de personal especializado, infraestructura, equipos... Uno de ellos lo dice sin eufemismos:

Hemos llegado a ser conscientes de que, si vamos a mantenernos al ritmo de la tecnología, no podemos limitarnos a capacitar a nuestros empleados. Tenemos mucha gente, y si ocurre un cambio que afecte a todos, literalmente no disponemos de suficientes aulas, ni de suficientes métodos para enseñarles todo lo que necesitan saber. Y si tuviéramos el espacio físico para acomodarlos a todos, la tecnología cambiaría antes de que lográramos capacitarlos a todos. De modo que debemos enseñar a los miembros del equipo diversos medios para que puedan asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje.²¹

Esta pretensión de la gerencia capitalista busca ahorrar costos y transferirlos a los trabajadores, algo que se facilita ahora con los dispositivos técnicos —principalmente computadores, celulares e Internet—, que son esgrimidos como la panacea para lograr la «autogestión del aprendizaje». Con eso se consiguen dos cosas complementarias: de una parte, obligar a los trabajadores a adquirir y usar fuera del horario de trabajo esos artefactos —lo cual en sí mismo es un negocio—, y de otra parte, se transmite la impresión de ser ultramodernos y sofisticados al recurrir a tanta parafernalia tecnológica, que por sí misma garantizaría un aprendizaje propio, seguro y confiable. La pretendida autogestión de aprendizaje conduce a que sean los trabajadores los que tengan que responsabilizarse de su propia educación, como lo manifestaba un gerente de una empresa de los Estados Unidos: «La seguridad laboral ya no existe más. Sé que cada cinco o siete años habrá una revolución en mi profesión. Así, ahora estoy convencido de que empresa soy yo, y de que es mi responsabilidad encargarme de la gestión de mi carrera profesional».²²

Para que eso sea posible, los trabajadores deben abandonar la convicción de que poseen una profesión permanente y un diploma que la respalda, porque ahora tienen que ser autónomos y es preciso que se preparen para el

trabajo durante toda la existencia. Por ello, en el ámbito empresarial surge esa otra idea maravillosa para el capital de «aprender durante toda la vida», lo que en la época fordista no se reivindicaba porque se suponía que el título era garantía de un saber permanente. Como en la actualidad no hay empleo definitivo, sino que los empleos son efímeros, fugaces, circunstanciales, se dice que lo mismo debe suceder en el sistema educativo, es decir, que el título profesional o técnico no es garantía de que alguien vaya a tener un empleo permanente durante toda la vida. Para que alguien tenga ese empleo, necesita estar actualizándose en forma constante, porque eso va en aras de la autonomía individual y de la competencia de cada individuo para ser productivo en su respectivo trabajo. Esto es lo que afirman un grupo de estudiantes de ingeniería en los Estados Unidos: «En su carrera profesional, el conocimiento se asemeja a un envase de leche: su vida útil aparece estampada en el empaque de cartón. *La vida útil de un título universitario es inferior a dos años. Así que, si ustedes no reemplazan todo lo que saben cada tres años, su carrera profesional dejará de ser provechosa, justo como el envase de leche*».²³

Lo que tanto se predica en el mundo educativo sobre aprender a lo largo de la vida no tiene ningún sentido loable, que reivindique la curiosidad de los seres humanos para aprender todos los días, no para responder a las exigencias laborales, sino para enfrentar los problemas del mundo y la sociedad. Aquella es la consigna del capitalismo flexible de nuestro tiempo, porque así como arroja al mercado productos desechables, también vuelve efímeros los saberes y los conocimientos. En concordancia con esa exigencia, si los trabajadores quieren conseguir empleo deben capacitarse por sus propios medios, sabiendo que los títulos que obtengan solo les van a servir por un tiempo restringido. Esto, entre otras cosas, se constituye en un negocio redondo para los traficantes de la educación que cuentan con un mercado amplio y cautivo, como puede verse ahora con la proliferación de posgrados y doctorados en el mundo.

Esta circunstancia supone un cambio fundamental en el sistema educativo, con relación al mundo laboral, porque los diplomas y los títulos profesionales son considerados como rígidos y la expresión de una concepción muy conservadora. Por ello, el lenguaje del turbocapitalismo se pretende revolucionario, y sostiene que los que defiendan conquistas históricas son conservadores, quienes apoyen la escuela pública son retrógrados, porque

se encuentran afincados en otro tiempo, cuando las cosas se mantenían más o menos estáticas y fijas y había identidades claras. Por el contrario, ahora se pide la movilidad absoluta y por ello los diplomas son desechables. En diversos lugares del mundo se propone que los diplomas tengan una vigencia de diez años, lo que quiere decir que luego de ese tiempo el poseedor del diploma debe considerar que ha concluido un ciclo laboral y escolar de su existencia y debe volver a empezar de nuevo como si fuera un analfabeto. Se le exige que si quiere tener empleo y futuro se vuelva a capacitar y, como se reivindica la autonomía, que esa nueva educación corra por cuenta del mismo trabajador.

Este es otro elemento importante de los cambios educativos: ya la capacitación no debe ser asumida ni por los Estados ni por los empresarios (como se hacía en la época fordista) sino que ese gasto debe ser cubierto por los mismos trabajadores. En concordancia, se reivindica la autonomía que, a primera vista, aparece como algo muy positivo, tanto en el campo laboral como educativo. ¿Quién puede oponerse a ese criterio tan loable de ser autónomos? En la terminología del nuevo paradigma productivo flexible, ser autónomos tiene una lógica muy concreta: en el puesto del trabajo significa realizar muchas cosas a la vez y con eso se impide que se contraten más trabajadores, con lo que también se rompe la especialización, y se justifica que un mismo operario desempeñe la labor que antes realizaban cuatro, cinco o diez trabajadores. En ese sentido, la autonomía tiene una finalidad específica y en términos de educación no está relacionada con la capacitación de los individuos de acuerdo con sus intereses, para profundizar en los saberes que le preocupan, sino con el papel que mañana van a desempeñar en el proceso laboral. Ese es el asunto fundamental y por eso el capitalismo flexible abjura de los compromisos, de los pactos, de las organizaciones colectivas, reivindica la autonomía individual, la flexibilidad y la movilidad. Esa lógica se traslada al sistema educativo y a la universidad.

El verdadero sentido del sofisma «aprender a lo largo de la vida»

Este «nuevo paradigma» pretende «responsabilizar» a los ciudadanos ante su deber de aprender. En este sentido, más que una respuesta a las necesidades de autonomía y de realización personal, lo que dirige esta pedagogización de la existencia es más bien una obligación de supervivencia en el mercado de trabajo. De esto modo, se completan la autonomía y la autodisciplina. Si los individuos no son capaces de «administrar la incertidumbre» y de «asegurar su empleabilidad», en

una sociedad en la que el riesgo de marginalización y de exclusión es cada vez mayor, la eficacia global de la economía disminuirá. Los costes producidos por una fracción demasiado grande de la población económicamente inútil incrementarán las cuentas sociales y las cargas fiscales. La realización personal no es, por otra parte, «gratuita»: al contrario, se considera una fuente de ganancias para la empresa y la sociedad. [...]. Ejercido dentro y fuera de las instituciones, el aprendizaje a lo largo de la vida se encuentra en todas partes y en ninguna, se confunde con la vida de un eterno estudiante «responsabilizado» por su continuo deber de aprender.

Fuente: Christian Laval: *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*, pp. 90-91.

En la medida en que el capitalismo se flexibiliza, se les exige a los sistemas educativos que capaciten fuerza de trabajo para que sea inmediatamente útil en los procesos productivos y se empiezan a diferenciar entre los saberes útiles y los inútiles. Por saberes inútiles se entiende todos aquellos que no generen en forma rápida empleo o rentabilidad, que pueda ser cuantificable. Los saberes que no cumplan esa exigencia son inútiles. Como la educación se convierte en un mercado que suministra insumos a los particulares, estos presionan para que los estudiantes y futuros empleados se formen en concordancia con las necesidades del mercado, que no son otras que las de las grandes empresas. A partir de esta lógica, se sostiene que lo que importa es la cualificación del capital humano, una noción muy propia del neoliberalismo educativo.

Se afirma que cada uno de nosotros es dueño de un capital personal (capital humano) constituido por el conjunto de habilidades y de saberes que tenemos y podemos llegar a adquirir. Es como el capital físico, que se forma mediante inversiones, de donde se desprende que los individuos tienen que invertir en sí mismos, lo cual les permitirá competir en el mercado laboral, donde finalmente tienen éxito quienes están mejor educados. El énfasis se centra en la inversión individual de cada uno, que corre por cuenta de ellos mismos o sus familias.

De aquí se deriva un prejuicio educativo, que hoy se ha impuesto como si fuera una teoría científica pacientemente elaborada, porque según la concepción neoliberal de la educación existen individuos triunfadores y fracasados como resultado de sus capacidades individuales y, en concordancia, quienes son exitosos en términos educativos van a ser competitivos y útiles para el mercado laboral. Según esa «teoría», solo en los casos excepcionales en que

debe promoverse a los exitosos los Estados deben gastar dinero en educación. Y no se justifica la inversión en aquellos individuos que demuestran ser incompetentes y no son capaces de cualificar su capital humano, y es a ellos mismos a los que les corresponde invertir en su educación. Además, se pregona que los estudiantes deben abandonar lo más rápido posible el sector educativo y engrosar las filas de los trabajadores, con lo cual se origina, y justifica, una segmentación educativa, porque existen una educación de élite en la que se forma y cualifica el capital humano de alto nivel y otra educación para la mayoría de la población. Al respecto, los «expertos» del Banco Mundial son francos cuando preguntan y responden: «¿Por qué los interesados en las economías de los países en desarrollo deben prestar atención al problema de la selección educativa?», simplemente porque «en el competitivo contexto internacional no escoger la élite [...] puede tener un serio efecto en los resultados económicos. Se estima que los países en desarrollo pueden mejorar su Producto Interno Bruto (PIB) *per capita* en 5% si permiten que el liderazgo se ejerza a partir del mérito».²⁴

La conversión de la escuela en una empresa supone considerar que esta no es un lugar a donde se van a formar los individuos culturalmente, para que puedan desempeñarse en la vida en distintos terrenos, sino que su finalidad explícita radica en que quienes por allí pasan obtengan una cualificación de calidad que les permita ser competitivos en el mercado. El aprendizaje es juzgado por su utilidad inmediata, es una concepción absolutamente pragmática de la educación reducida a la inversión que hacen los padres de familia en sus hijos para cualificar su capital humano, buscando las mejores empresas educativas, que son aquellas que garantizan que sus hijos van a ser competitivos.

Por dicha razón, en la educación se ha introducido la noción de *competencias*, algo que no es inocente porque la terminología no es neutra. La noción de competencias está relacionada con los intereses mercantiles, si se recuerda que dicho término fue introducido en Estados Unidos por la Secretaría del Trabajo en el año 1991, cuando se formó una comisión para indagar y proponer el tipo de educación que más les servía a las empresas de los Estados Unidos, con el fin de mejorar su competitividad en el mercado mundial. A partir de allí nació la noción de *competencias*, un vocablo que tiene un origen no propiamente educativo. Al parecer, Noam Chomsky fue el primero

que habló de competencias lingüísticas y algunos otros autores hablaron de competencias cognitivas. Antes de que la palabra fuera reciclada para la educación desde los Estados Unidos, no se usaba en el ámbito del saber, por su sesgo economicista, ya que en el capitalismo se habla de la competencia económica como medio de expansión y de dominio de mercados.

Inscrito en el contexto de la reestructuración laboral del capitalismo, se empezó a hablar de la pedagogía de las competencias, una noción distinta a la de cualificación, propia de la época fordista. Ahora en lugar de los trabajadores cualificados, se habla de los trabajadores competentes. El término competencia en castellano tiene tres significados: una persona es competente cuando sabe algo de alguna cosa, es competente en ese ramo específico, como un buen carpintero lo es en construir mesas; algo le compete, tiene que ver con una persona; y también se habla de competencia en el sentido de lucha y de enfrentamiento. Este último sentido del término es el que se exalta en las competencias educativas, que es el mismo significado económico de la palabra. Eso quedó evidenciado en el informe de expertos contratados por la Secretaría de Trabajo de los Estados Unidos en 1991-1992, en donde se decía que los estudiantes de los Estados Unidos deberían tener cinco competencias básicas, que contribuyeran a hacer más competitiva a nivel internacional la economía de ese país: 1) gestión de recursos; 2) trabajo en equipo; 3) adquisición y uso de información; 4) comprensión de relaciones complejas; y 5) usos de las tecnologías. Estas competencias se refieren a cosas inmediatamente útiles en términos laborales, según las lógicas de los empresarios. Por ninguna parte se habla de las competencias relacionadas con la capacidad crítica, con el conocimiento histórico y social, con la formación humanística, porque esos saberes se consideran inútiles.

El lenguaje gerencial en la enseñanza

En la década de 1980, la pedagogía se convierte en una «gestión mental», y algunos proponen convertir al profesor como un «gerente de su clase». Saberes, innovaciones y colaboración, todo responde a esta lógica que tiene el atractivo de las visiones totalizantes. Estos discursos permitieron colocar simbólicamente a la institución escolar bajo la jurisdicción de una lógica gestora extraña a su antigua referencia cultural y política, pero también someterla a la presión de las lógicas sociales y económicas que hasta entonces le eran exteriores, al favorecer así la interiorización de nuevas metas y la constitución de nuevas identidades profesionales. [...]

En la intersección entre la economía y la educación, en una zona de solapamiento léxico, las palabras de acuerdo, conveniencia y transición de una esfera a otra permitieron una concepción homogénea de los campos de la pedagogía y la enseñanza. Por ejemplo, la noción de *aprendizaje a lo largo de toda la vida*, estrechamente asociada a las de *eficacia* y *rendimiento*, o incluso a la de *competencia*, permite pasar de la lógica económica a la lógica escolar en nombre de una representación esencialmente práctica del saber útil y gracias a categorías mentales homogéneas.

Fuente: Christian Laval: *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*, pp. 83-84.

En conclusión, el lenguaje en apariencia loable y específico de la pedagogía y del mundo educativo, entre cuyos vocablos más citados aparecen *aprender a aprender*, *aprendizaje a lo largo de la vida*, *flexibilidad*, *autonomía* y *competencias*, no es propio de la educación ni se ha originado por la reflexión de pensadores comprometidos con los sistemas educativos, sino que es un trasplante simple y mecánico a la universidad desde la esfera productiva del capitalismo en su proceso de reestructuración laboral.

Esa imposición tiene consecuencias negativas para la educación porque este tipo de lenguaje gerencial, que se presenta como filantrópico, cándido y hasta humanitario, es una verdadera careta ideológica para encubrir el proyecto de privatización y mercantilización educativas. «Aprender a aprender», «flexibilidad» y «aprendizaje a lo largo de la vida», para señalar tres términos a los que hemos hecho mención, son afirmaciones retóricas que tienen efectos prácticos, en la medida en que justifican el desmantelamiento de las universidades (para qué se necesitan si se puede aprender sin ellas), la flexibilización laboral de los profesores (los estudiantes pueden aprender sin su ayuda), la disminución del trabajo de aula (es factible aprender en la casa, fábrica u oficina con un simple computador), el aumento de las matrículas (para que paguen más dinero los que no quieren aprender por sí mismos) y el uso de computadores como una panacea que soluciona los problemas generales de la universidad pública y sustituye al campus, bibliotecas, laboratorios, profesores y personal especializado.

El lenguaje positivo

El denominado pensamiento positivo surgió en los Estados Unidos hace varias décadas y devino una fuerza ideológica y cultural, quizá en la prin-

cipal corriente espiritual del capitalismo en ese país. Es una mezcla entre religión, anticencia, magia y *marketing*, que originó un vasto negocio y un proyecto ideológico de embrutecimiento colectivo. Esta fusión entre el capitalismo y el pensamiento positivo es relativamente reciente, es una característica del capitalismo tardío, en el cual el consumo es una religión, para justificar el crecimiento permanente de la producción y de la economía. Por todos los medios se exalta como expresión de felicidad el consumo sin límites y el pensamiento positivo refuerza esa necesidad del capitalismo de devorar cosas, y le dice a la gente que siga consumiendo sin restricciones porque eso produce felicidad. Ese pensamiento positivo de índole neoliberal se ha arrogado la función de defender las peores características del capitalismo (individualismo, competencia, egoísmo, explotación, desempleo, crisis...), porque si el optimismo es la clave del éxito, no hay excusa para el fracaso. Si la empresa quebró, o fuiste despedido de tu trabajo, es que no te esforzaste lo que debías y dudaste de tus mismas posibilidades de éxito.²⁵

El pensamiento positivo ha sido retomado por el neoliberalismo con la finalidad de ocultar la realidad negativa que conllevan sus políticas, para trasladar la responsabilidad de las mismas (pobreza, desempleo, desigualdad, injusticia, deserción escolar, cierre de centros educativos, despido de profesores...) a los individuos. En una especie de epistemología posmoderna reciclada con pensamiento positivo, los liberales sostienen que ser pobre o ser multimillonario es una cuestión de actitud y de optimismo. Así, alguien que sueña con tener una fortuna de varios millones de dólares lo puede lograr con solo voluntad, si alguien quiere salir de la pobreza puede hacerlo con un poco de actitud positiva, si alguien se quiere sanar de una enfermedad incurable la puede eludir con buenos propósitos... En Estados Unidos existen muchos mercachifles que se llenan de dinero con la publicación de libros de autoayuda y superación personal en los que afirman que la «ley de la atracción» posibilita que si quieres algo lo puedes atraer con tus «pensamientos positivos». Eso ha sido dicho en un *bestseller* titulado *El secreto*, que ha sido replicado en España con *La buena suerte*, de Alex Rovira y Fernando Trias de Bes.

El pensamiento positivo: elogio a los multimillonarios

¿Ha perdido el trabajo? ¿Tiene problemas para llegar a fin de mes? ¿Necesita dinero urgentemente? No se preocupe: todos sus problemas están a punto de solucionarse. Los monetarios, desde luego, pero también los físicos y los sentimentales. Y no solo eso. ¿No se conforma usted con salir del agujero? ¿Quiere ganar diez millones de dólares sin pestañear? Eso está hecho. Lo único que necesita es practicar el pensamiento positivo, desear que llueva dinero con todas sus fuerzas, imaginarse que todo va a ir fenomenal.

El pensamiento positivo, filosofía entre el *marketing* y la autoayuda que hace estragos en Estados Unidos. Y en España: *El secreto* de Rhonda Byrne, [quien] dice que solo necesitas deseárselo para convertirte en millonario. El secreto al que alude el título es la denominada «ley de la atracción». La idea de que los pensamientos influyen en la vida... llevada al paroxismo. Byrne dice que los pensamientos pueden «materializarse en objetos», «todo lo que llega en esta vida es porque lo has atraído» y si las cosas te van mal es porque no has deseado que te vayan bien. [...]

En efecto, solo hay que concentrarse un poco para conseguir un bólide, un palacete en Miami o un avión privado. Porque tu «única diferencia con los ricos» es que ellos «utilizan el pensamiento correcto para atraer la riqueza». Los derrotistas, por tanto, no son bien recibidos en el millonario mundo de Felicistán, porque «todo pensamiento, sentimiento o emoción negativos bloquea que lo bueno llegue a ti; eso incluye el dinero».

Uno de los citados en *El secreto*, el filósofo y *coach* personal Bob Proctor, fulmina en una sola frase veinte siglos de estudios sobre las desigualdades sociales al asegurar lo siguiente: «¿Por qué crees que el 1% de la población gana aproximadamente el 96% del dinero del mundo? ¿Crees que es por casualidad? Es porque entienden algo. Entienden "El secreto". Y tú estás siendo introducido al mismo». Las clases sociales no existen, por tanto, más que como estado mental.

Existen libros que afirman que el pensamiento positivo puede «atraer» el parné (dinero). Libros con títulos tan insensatos como *Piense y hágase rico*, *Riqueza más allá de la razón* o *Los secretos de la mente millonaria*, donde un enfervorecido T. Harv Eker instruye así a sus lectores: «Póngase una mano en el corazón y diga: "¡Bendigo a la gente rica! ¡Amo a la gente rica! Yo también voy a ser una de esas personas ricas!"».

Fuente: Carlos Prieto: «El lado oscuro de "felicilandia"».

Que la crisis se constituya en una oportunidad para que los ideólogos neoliberales difundan nuevas argucias lingüísticas se explica por los éxitos que han obtenido algunos libros que pretenden enseñar que esa crisis capitalista es una crisis de «conciencia individual» y además hay que estar agradecido con ella, por lo que ha mostrado, como lo dice uno de esos ideólogos: «A ti, Crisis, por todo lo que das, por todo lo que eres [...] por la Belleza y la vida que nacen en ti. Por todo, Gracias. A todo, sí», e incluso invita a disfrutarla: «Si quieres relajarte, disfruta de la crisis», porque es necesario ser positivo

ante la recesión económica, de la que se saldrá con optimismo porque «nuestra voluntad positiva nos regalará herramientas espirituales y psicológicas para asumir o enfrentarnos a un nuevo escenario desconocido por todos».²⁶

A través de este lenguaje positivo los voceros del capitalismo nos dicen que la crisis no tiene una explicación estructural, sino que es un contratempo coyuntural que podrá ser superado si lo enfrentamos con buena voluntad. Este discurso ha sido asumido por instancias como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, el BID, entre otras, que ahora intentan convencer a la gente de que el neoliberalismo ha sido un éxito para todos los habitantes del planeta, y debe hacerse lo posible por mantenerlo. Se alega al respecto que debemos hacer grandes sacrificios y, dentro de poco, seremos recompensados con el crecimiento ininterrumpido, el consumo exasperante y la prosperidad generalizada.

En este ámbito funciona a las mil maravillas el lenguaje positivo, al difundir la imagen de que la crisis es una cuestión de actitud individual positiva. Quien sea negativista y crítico no puede ayudar a que se solucionen sus problemas y los de la sociedad, y por eso no hay que levantarse de mal genio si no se tiene empleo, o no se cuenta con dinero para pagar el arriendo del apartamento... Es indispensable cambiar de actitud y todo se solucionará como por arte de magia, y con ello cambia en consecuencia la óptica con la que se ven y afrontan los problemas y, sobre todo, cómo se les explica. Perder el empleo no es una tragedia, sino una nueva oportunidad que le da la vida, enfermarse permite ver la existencia de otra manera, con más optimismo, si su hijo no puede ir a la universidad, no importa, puesto que ahora puede aprender a través de su computador personal o de su infaltable teléfono celular. La vida en el pensamiento positivo es mostrada como un sinnúmero de oportunidades, que debemos interpretar de manera adecuada.

El pensamiento positivo se relaciona con el capitalismo neoliberal en términos económicos, porque algunos años antes de que estallara la última gran recesión en 2007-2008, los mercachifles del optimismo de mercado invitaban a la gente a que consumiera sin temores: afirmaban que las facturas de las hipotecas o de las tarjetas de crédito eran cheques en blanco; había que comprar el último modelo de automóvil que costaba millones de pesos; se exaltaba el endeudamiento de los consumidores sin conmiseración. Con este comportamiento irracional se generalizó el optimismo ante la supuesta

vitalidad de la economía de los Estados Unidos y de sus habitantes, quienes podían comprar a crédito lo que se les antojara. Se generalizó la epidemia del autoengaño que puso una burbuja en marcha y «las corporaciones cambiaron la racionalidad deprimente de la gestión profesional por los atractivos emocionales del misticismo, el carisma y las corazonadas», que promovían los apóstoles del pensamiento positivo, junto con los altos ejecutivos, quienes les regalaban a sus empleados libros de autoayuda y los invitaban a asistir a conferencias en las que se hablaba «de visualizar el éxito, de trabajar más y de quejarse menos. El problema está en que ellos mismos llegaron a creérselo; y así, en un plazo de tiempo muy corto, unos tres billones de dólares depositados en planes de pensiones y cuentas de ahorro se evaporaron en el mismo éter en el que flotan todos nuestros pensamientos positivos».²⁷

En ese contexto de demencial optimismo, el pensamiento positivo fusionado con el neoliberalismo reinaba sin rivales a la vista, porque todos los que se atrevieron a desafiar las ideas dominantes y advirtieron sobre tan ficticia prosperidad fueron calificados como negativistas sin remedio y pesimistas redomados, que estaban en contra de la «cultura del éxito», que pregonaban al tiempo liberales y gurús del pensamiento positivo.

El impacto del pensamiento positivo en la educación universitaria es evidente en varios planos. Como es un dogma de los empresarios y estos tienen negocios con las universidades, o las manejan y las controlan, han impuesto las «cátedras emprendedoras» con la finalidad de difundir el espíritu empresarial, una de cuyas principales características es que siempre se piensa en positivo. Entre esas cátedras se destacan las de *coaching*, que es utilizada para generar estrategias de éxito. Este anglicismo proviene del verbo *to coach*, entrenar, y quiere decir, *grosso modo*, que mediante adecuada preparación se pueden superar todos los problemas y alcanzar el éxito. No sorprende que en universidades de España se ofrezcan cátedras y hasta maestrías de *coaching*, con la intención de entrenar a los líderes empresariales en afinar sus actitudes personales para que sus empresas sean triunfadoras en la competitividad global y nacional. La mejoría de las empresas se logra, como lo consigna la Programación Neurolingüística para ejecutivos y el *Coaching* Empresarial, si los empleados «controlan sus estados mentales negativos y los cambian por positivos». Estos cursos incluyen la «identificación de estrategias de recompensa que motiven a los empleados a mejorar su compromiso y lograr resul-

tados» y «el estímulo de las relaciones de los empleados creando una actitud de propietarios», aunque jamás a los empleados se les deje compartir la propiedad de la empresa.²⁸

El pensamiento positivo en las universidades se convierte en un negocio porque proliferan mercachifles académicos y seudoinvestigadores que incursionan en el nicho de mercado del optimismo personal, y lo convierten en una fuente de lucro individual e institucional. Florecen cátedras y programas dedicados a la educación en diferentes ámbitos (entre ellos el deporte), en los que se ofrecen las soluciones mágicas para lograr que los estudiantes tengan éxito, porque se enfatiza en los problemas personales y de actitud que bloquean el aprendizaje. Al respecto, una página propagandística consagrada a las supuestas virtudes del *coaching* educativo señala:

En nuestra academia hemos diseñado un programa de *Coaching* Educativo en el que, sobre la base de la Inteligencia Emocional, se trabajan y capacitan competencias para el desarrollo personal y escolar. Se ha comprobado que los programas de Inteligencia Emocional mejoran las calificaciones académicas y el desempeño escolar. [...] Educar la inteligencia emocional de los estudiantes se ha convertido en una tarea necesaria en el ámbito educativo. En el programa *Coaching* Educativo nos centramos en trabajar las actitudes, las creencias acerca de sí mismo, la gestión de los pensamientos limitadores como NO PUEDO, NO SÉ, el desarrollo del pensamiento positivo y posibilitador, etcétera.²⁹

Estos programas anuncian que preparan a los estudiantes para el éxito mediante la superación de sus problemas personales, el aumento de la autoconfianza y la solución de conflictos de manera positiva. Dicho negocio se apoya en una pretensión seudocientífica, para darle un mayor respaldo a la supuesta seriedad de sus aplicaciones y refuerza la idea central que el neoliberalismo ha difundido sobre la responsabilidad estrictamente individual de los problemas, que se centran en culpabilizar a las personas por ser pobres, enfermas o poco eficientes en el estudio. El *coaching* educativo pretende solucionar esos problemas con cátedras y posgrados en los que se difunde la imagen del éxito y la superación personal. Esa pretendida técnica educativa tiene un tufillo mercantil, incluso de tipo transnacional, porque los expertos en el

asunto se preparan principalmente en los Estados Unidos. Eso se justifica con un lenguaje entre filantrópico y comercial:

El *coaching* [...] transporta a las personas de un lugar a otro, de donde están hoy, a donde les gustaría estar mañana, siendo el *coach* simplemente un facilitador de este viaje, un acompañante de lujo en ese provechoso camino, pero nunca el máximo responsable de las decisiones que se van tomando, ni quien asume la pesada carga de cada paso.³⁰

El *coaching* es un negocio educativo de tipo transnacional, puesto que los principales difusores de la técnica se encuentran en los Estados Unidos o en Inglaterra y pretenden, otra vez, mejorar el rendimiento de las personas para que sean exitosas a través del procedimiento empresarial de aprender a aprender. Lo significativo es que este procedimiento es un vulgar conductismo en el que los humanos actúan como perros.

Técnica conductista de tipo empresarial

El *coaching*, como terapia, bebe directamente de una fuente llamada conductismo que es el método preferido por la mayoría de los psicólogos que forman esa (siempre dudosa) especialidad médica llamada Psicología Clínica. Para los no iniciados, el conductismo es esa terapia que ha logrado igualar a perros y humanos, y que se centra en las actuaciones sobre una conducta que puede ser cambiada a través de estímulos positivos o negativos.

La teoría básica del *coaching* puede retratarse en dos frases: la primera es la que define al ser humano como un sujeto que es el dueño y el creador de su propio destino. Bonito, ¿verdad? ¡Qué lástima que a los que se mueren de hambre en África no les haya dado tiempo a empaparse, antes de morir y de coger las riendas de su vida, de estas sabias enseñanzas que sintetizan en pocas palabras la filosofía del *coaching*!

La otra frase, también rebosante de sabiduría, es esta: «Cuando eres feliz, estás relajado, te lo pasas bien y haces lo que te gusta, atraes el éxito de un modo natural». Atraer el éxito de un modo natural, retengamos esta frase en la memoria [...] y sus tres palabras clave: felicidad, éxito y natural. Nos van a hacer falta porque entramos en el territorio natural del *coaching*, que no es otro que el mundo empresarial. El *coaching* triunfa en la empresa y de ahí, como muchas otras cosas, explota en todas las direcciones.

Desde la empresa, es decir, desde las aspiraciones empresariales de beneficios económicos y desde sus tácticas y estrategias para superar obstáculos que conduzcan al éxito, el *coaching* se ha extendido a otros ámbitos, entre los que destacan el mundo individual y, también, el familiar.

El *coaching* coge su nombre de *coach* (entrenador) y que en este caso es lo mismo que tutor o guía espiritual. El ejercicio del *coaching* precisa de un *coach* que, sin decirte en ningún

momento lo que tienes que hacer, te reubica en tu vida para que tú mismo actúes sobre ella para alcanzar el éxito de forma natural; la conjunción mágica del éxito y de la naturalidad, claro que sí.

A pesar de la aparente dispersión temática de este tipo de programas, todos ellos están enganchados por una misma cadena-denominador común: la promesa continua de que se puede mejorar y de que todo es susceptible de ser cambiado a mejor. De esta manera, todos los programas de *coaching* asumen una misma estructura narrativa: algo está desequilibrando el devenir cotidiano de unas personas y hay que actuar con urgencia para restablecer un orden que, efectivamente, es la felicidad naturalmente obtenida.

Fuente: «El *coaching* en televisión».

Luego de examinar las características del *coaching* y su repercusión en la universidad, podemos concluir que con esta técnica conductista llegamos al mismo punto de partida de este capítulo: el uso de un lenguaje en apariencia científico y sofisticado por el neoliberalismo en el terreno de la gerencia se aplica a la educación, con las mismas finalidades individualistas, que apuntan a diseñar sistemas mentales que legitiman la dominación capitalista como algo natural y donde la responsabilidad por la disfuncionalidad del sistema (como la crisis económica) corre por cuenta de los individuos, que se culpan a sí mismos por ser perdedores o triunfadores, según el caso. Para cerrar el círculo, prospera el negocio de la autoayuda, donde charlatanes y estafadores venden sus engaños como novedosas mercancías, que también penetran en el mundo universitario.

Uno de los últimos embustes asegura que el capitalismo ha sido sustituido por el *talentismo*, en el que priman las actitudes y aptitudes individuales, como se pregona en un libro con ese título que fue publicado en España y cuya retórica ya se difunde entre los medios empresariales como un gran descubrimiento, para reafirmar su idea de que la salvación a la crisis va a provenir de los grandes líderes y talentos individuales, de la misma forma que lo anuncia el *coaching*. ¡A todos estos ideólogos antes que imaginación lo que les sobra es estupidez!

El talentismo es el nuevo capitalismo

«En el pasado, el acceso al capital fue el diferenciador competitivo y el combustible de la productividad. Hoy, el talento se está convirtiendo en el recurso escaso en el mundo económico», declaró Eric López, Gerente Comercial Regional para Manpower Group Centroamérica y República Dominicana. «Nosotros como Manpower Group hemos identificado una nueva era —Human Age— en la que el Talentismo es el nuevo Capitalismo. Es una nueva y caótica realidad que se caracteriza

por un ritmo rápido de cambio y complejidad que requiere una nueva mentalidad y enfoque de los negocios», agregó López. [...]

El estudio que muestra las tendencias a futuro en las organizaciones arroja que el éxito de cualquier modelo de nación y de negocios para la competitividad estará basado menos en el capital y mucho más en el talento. Aunque el capital seguirá siendo vital para el éxito a largo plazo porque financia nuevos proyectos empresariales, cada vez más el talento es y será la clave. [...]

En Latinoamérica, las empresas tendrán que trabajar de la mano con los gobiernos y el sector educativo para desarrollar las reservas en el país de la nueva «riqueza» (talento), especialmente entre los jóvenes, para producir una generación lista para trabajar, equipada con las habilidades que los empleadores necesitan para maximizar el crecimiento.

Fuente: Yajaira Chung: «El talentismo es el nuevo capitalismo».

En conclusión, cuando el pensamiento positivo se aplica a la educación tiene como finalidad legitimar ante los sujetos que en ella intervienen los procesos de flexibilización laboral, privatización y mercantilización, asuntos que dejan de ser vistos como problemas sociales que resultan del funcionamiento de la estructura capitalista, para convertirse en el resultado de la buena o mala voluntad de las personas individuales. En esas condiciones, si desmejoran los sueldos de los profesores, si las aulas se caen a pedazos, si los niños que van a estudiar no pueden alimentarse adecuadamente, eso no es responsabilidad ni del Estado ni del capital privado, sino de los individuos, porque ellos por sí solos deben ser capaces de sortear ese tipo de situaciones. Si no lo logran es por su incapacidad, pereza o falta de voluntad, que en últimas es una cuestión de actitud negativa, de mentalidad derrotista, que impide sortear los obstáculos y ser siempre perdedores.

Al transmitir estas ideas en la escuela se les está diciendo a niños y a jóvenes que las carencias que soportan tanto los profesores como los estudiantes no pueden endosarse a ninguna estructura macro sino a pura voluntad individual, lo que genera un rechazo a las luchas colectivas y organizadas, con lo cual se produce una despolitización y se fomenta el individualismo desde los primeros años de vida escolar. En consecuencia, los valores que se transmiten en la educación se corresponden con la competencia y la lucha por la existencia —propia del darwinismo social— que se replica a las mil maravillas en el deporte, exaltado como el modelo a imitar y el sueño de quienes aspiran a ser triunfadores. Tampoco resulta extraño que en el deporte —y en especial en el fútbol— germinen los cultores de la actitud positiva, moti-

vados por las terapias conductistas del *coaching*, en donde se debe derrotar al contrario a toda costa, sin importar los medios que se utilicen, entre ellos el dopaje, la compra de partidos y las acciones fraudulentas. Al fin y al cabo, uno debe salvarse o condenarse por sí mismo, porque si hay pobres y ricos, o buena y mala educación, depende de la actitud que cada uno tenga ante la vida.

6

La evaluación: instrumento central para mercantilizar la educación

Si llegara a creerse que esos test realmente miden la inteligencia, que constituyen una especie de juicio final sobre la capacidad del niño, que revelan «científicamente» su talento predestinado, entonces sería mil veces mejor coger a todos los que aplican esos test de inteligencia y hundirlos sin previo aviso, junto con todos sus cuestionarios, en el Mar de los Sargazos.

WALTER LIPPMANN, en el curso de un debate con Lewis Terman. Citado en STEPHEN JAY GOULD: *La falsa medida del hombre*, Editorial Crítica, Barcelona, 1997, p. 182.

Con la cultura de la evaluación se trataba de introducir en la educación un conjunto de valores y actitudes y una visión del mundo cuyos elementos fundamentales eran la competencia, productividad, exigencia, excelencia, selectividad e individualismo. Elementos que provenían del mundo de la industria y la empresa privada. En contraposición, los referentes de la cultura del trabajo y el compromiso en la educación pública construidos durante el siglo XX apuntaban más a la solidaridad, la responsabilidad social, el derecho a la educación, la búsqueda y difusión del conocimiento, así como la apertura, la colectividad, el compromiso con el trabajo y con los estudiantes, la libertad de expresión e investigación, la actitud crítica, la participación activa y la ciudadanía institucional y social.

HUGO ABOITES: *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia (1982-2012)*, Editorial Itaca, México D.F., 2012, p. 121.

La evaluación es uno de los instrumentos centrales que le permiten al capitalismo llevar a cabo su proyecto de convertir a la educación en una mercancía. Cuando en este capítulo se habla de evaluación no nos estamos refiriendo a

la actividad cotidiana y permanente que efectúan los maestros en las aulas de clase con sus estudiantes para orientar y evaluar su trabajo, sino al sistema que se ha implantado a nivel planetario en los últimos años y que cubre una amplia diversidad de aspectos de la educación, entre los que se destacan la calificación de las universidades, el establecimiento de *rankings* nacionales e internacionales, la acreditación de programas, la medición de productividad de los profesores e investigadores, la presentación de pruebas por los estudiantes al ingreso y a la salida de sus programas académicos... La evaluación es todo eso, y también el proceso de aplicar mediciones cuantitativas en las universidades y la educación, con el fin de establecer criterios de rendición de cuentas a organismos externos a las propias universidades públicas e incluso al mismo Estado, que bloquean su funcionamiento autónomo y las encaminan por el sendero de la mercantilización, para que le sirvan al capital privado.

En este capítulo se examinan las características principales de la evaluación educativa y para ello se rastrean sus antecedentes en la antropología y la psicología, disciplinas que desde el siglo XIX intentaron implementar la «ciencia de la medición», como parte del proyecto positivista de reducir a simples números el análisis de la realidad social y humana. Igualmente, se desmitifica la «cultura de la evaluación» y se concluye con un análisis de los principales rasgos de la evaluación tecnocrática que impera en la universidad de nuestro tiempo.

Antecedentes de la evaluación educativa

La evaluación educativa que se impuso en las últimas décadas en distintos lugares del mundo y que se concibe como una medición cuantitativa y de carácter pretendidamente científico tiene un origen poco grandioso, en el ámbito de la biología de tintes racistas, que desde mediados del siglo XIX intentaba establecer unos criterios *objetivos* para determinar la superioridad racial de los blancos anglosajones sobre las otras «razas».

En el fondo se implantó un vulgar determinismo biológico que se basaba en el prejuicio de que era posible determinar con exactitud matemática las diferencias sociales y económicas entre razas, clases sociales y sexos a partir del supuesto de que tales desigualdades tenían un carácter hereditario y se reflejaban de manera precisa en los rasgos biológicos. Por derivación se suponía que era posible establecer el valor de una persona y de un grupo

humano determinado en forma cuantitativa midiendo su inteligencia, para lo cual se implementaron técnicas encaminadas a medir la inteligencia, como la craneometría y los test psicológicos.

Craneometría

Durante el siglo XIX el racismo reinaba en Europa y en los Estados Unidos, como expresión ideológica del capitalismo que se expandía por el mundo y emprendía una segunda fase de colonización. Esta dominación real sobre personas, territorios y bienes comunes por parte del naciente imperialismo capitalista en territorios de ultramar se veía reforzada por la explotación de las «clases peligrosas» —principalmente trabajadores asalariados— en las metrópolis europeas, como Inglaterra y Francia. En este contexto de explotación tanto nacional como mundial se trataba de encontrar «explicaciones científicas» que de manera inequívoca —esto es, a través de la cuantificación— demostraran la superioridad de ciertas razas, clases y de un sexo y la inferioridad simétrica de los demás.

Una primera técnica que se implementó fue la craneometría, una disciplina que se basaba en la medición del cráneo y con cuyos datos se efectuaban deducciones y conjeturas, aparentemente indiscutibles. Esta técnica estuvo asociada al predominio del darwinismo social en la segunda mitad del siglo XIX, que se basó en gran medida en la idea de «raza», para justificar la desigualdad como un atributo biológico. Para conferirle un carácter refinado al racismo se trató de ir más allá de las ideas convencionales —que se sustentaban en las diferencias de pigmentación y otros fenotipos— para ascender a la cabeza, con lo que se buscaba demostrar la existencia de desigualdades naturales en términos de inteligencia. Más precisamente, la capacidad craneal se convirtió en un indicador de superioridad o inferioridad, que dependía del tamaño del cerebro, ya que las «mejores razas» tenían un cerebro más grande y las «peores razas» un cerebro pequeño.

En la clasificación original de las razas sobresalió Georges Vacher de Lapouge (1854-1936), quien clasificó a los seres humanos en varias razas distintas y jerarquizadas que iban desde la «raza aria», blanca, con cráneos dolicocefalos (cabeza larga y delgada), hasta los judíos braquicefalos (cabeza corta y ancha). En esta clasificación se encontraban ya las bases del racismo nazi, que tantas crueldades produjo. En el siglo XIX se solía hablar de razas

civilizadas y razas salvajes, cada una de las cuales se relacionaba con facultades intelectuales que dependían del tamaño del cerebro. Incluso, un científico tan serio y riguroso como Charles Darwin incurrió en una concepción racista que se apoyaba en el diverso tamaño del cerebro para hablar de las diferencias que existían entre los europeos, los asiáticos y aborígenes de Australia. En su *Origen del hombre* (1871) sostenía:

La creencia de que en el hombre existe alguna relación estrecha entre el tamaño del cerebro y el desarrollo de actividades intelectuales se sustenta en la comparación de los cráneos de razas salvajes y civilizadas, de personas antiguas y modernas, y en la analogía de series completas de vertebrados. El Dr. J. Barnard Davis ha demostrado mediante muchas y meticulosas mediciones, que la capacidad interna media del cráneo en los europeos es 1 512,8 cm³; en los americanos, de 1 434; en los asiáticos, de 1 427,5; y en los australianos, de solo 1 342,3 cm³. El profesor Broca encontró que los cráneos del siglo XIX de los cementerios de París eran mayores que los procedentes de criptas del siglo XII, en la proporción de 1484 a 1426; y que el aumento de tamaño, tal y como se comprobaba con las medidas, se daba exclusivamente en la parte frontal del cráneo: la sede de las facultades intelectuales.¹

Darwin replicaba las posturas dominantes en la biología de su tiempo, en la cual la craneometría era uno de las disciplinas que causaban furor y que tuvo entre sus principales representantes a Paul Broca (1824-1880) y Samuel George Morton (1799-1851), como veremos más adelante. La teoría de la evolución, que se constituyó en un importante avance científico, fue convertida por los apologistas del capitalismo en una legitimación teórica de la desigualdad, que pretendía sustentarse en valores mentales y morales diferenciados, de acuerdo con la raza, que imprimían superioridad e inferioridad según se fuera pobre o rico, blanco o negro, hombre o mujer.

Al tiempo que se consolidaba la teoría de la evolución, otra corriente adquiría prestigio en el campo de la antropología y las ciencias humanas de ese entonces, que se apoyaba en su *fascinación por los números*. Esta era una fe en las mediciones rigurosas que deberían garantizar una precisión irrefutable, dando paso de la especulación puramente subjetiva a una ciencia positiva, tan válida y exacta como la física de Newton. En ese contexto, «la

evolución y la cuantificación formaron una alianza temible; en cierto sentido, su unión forjó la primera teoría racista "científica" de peso, si, como muchos que se equivocan sobre la verdadera naturaleza de la ciencia, consideramos científica toda afirmación aparentemente respaldada por abundantes cifras». ²

El culto a los números se manifestó en la medición de los cráneos, para justificar con precisión uno de los prejuicios de su tiempo: los blancos europeos y sus hermanos estadounidenses, que pertenecían a las clases dominantes, eran superiores a los negros, a los indígenas, a las mujeres y a todos los pobres. La fascinación por los números deslumbró a Francis Galton (1822-1911), primo de Darwin y promotor de la teoría racista de la eugenesia, hasta el punto de que se le ha denominado el «apóstol de la cuantificación». Para él todo podía medirse, desde la belleza física hasta los estados de ánimo, entre ellos el aburrimiento. Como si fuese un académico posmoderno publicaba artículos y libros con títulos sofisticados, entre los que se pueden recordar algunos: «Investigaciones estadísticas sobre la eficacia de la oración» (1872), «Crecimiento de la cabeza entre los estudiantes de la Universidad de Cambridge» (1889), «La aritmética por el olfato» (1894), «Cómo cortar una tarta redonda según principios científicos» (1906). Galton aseguraba que todo se podía cuantificar y de ahí su interés en medir las cabezas de los seres humanos, un complemento a sus concepciones racistas, puesto que consideraba que existían razas superiores e inferiores. Ambas estaban determinadas biológicamente, porque poseían unos caracteres hereditarios e inmodificables que se manifestaban desde el nacimiento y no tenían ninguna relación ni con la riqueza, ni con la educación. Los más aptos debían reproducirse para transmitir su superioridad al resto del género humano, mientras que debía impedirse que los no aptos se multiplicaran, porque si esto no se lograba se degeneraría la raza. ³

En 1859, el francés Paul Broca fundó la Sociedad Antropológica de París, en donde pudo difundir la creencia de que el tamaño del cerebro estaba relacionado con el grado de inteligencia. En 1861, ratificó esta concepción en estos ilustrativos términos:

En general, el cerebro es más grande en los adultos que en los ancianos, en los hombres que en las mujeres, en los hombres eminentes que en los de talento mediocre, en las razas superiores que en las razas inferiores [...] A igualdad de condiciones, existe una relación significativa entre el desarrollo de la inteligencia y el volumen del cerebro.

Cinco años más tarde reiteró sus concepciones racistas, que se fundaban en la craneometría:

Un rostro prognático [proyectado hacia adelante], un color de piel más o menos negro, un cabello lanudo y una inferioridad intelectual y social, son rasgos que suelen ir asociados, mientras que una piel más o menos blanca, un cabello lacio y un rostro ortognático [recto], constituyen la dotación normal de los grupos más elevados en la escala humana. [...] Ningún grupo de piel negra, cabello lanudo y rostro prognático ha sido nunca capaz de elevarse espontáneamente hasta el nivel de la civilización. ⁴

Estos autores pretendían basar sus conclusiones racistas en la ciencia y en la aureola de prestigio que concedían los números. Tanto Broca como Galton y sus seguidores no utilizaron los datos cuantitativos como documentos sino como ilustraciones de unas conclusiones fijadas con antelación, a partir de sus prejuicios racistas y de clase, con lo que hacían pasar por información objetiva lo que era una vulgar apología de la desigualdad social. En otras palabras, el supuesto original sobre la existencia de desigualdades de tipo intelectual entre europeos, negros africanos e indígenas latinoamericanos o australianos, se pretendía confirmar con la desigual capacidad de sus respectivos cráneos y el tamaño de sus cerebros, lo cual ratificaba la tesis que sirvió como punto de partida. Aparte de un razonamiento puramente circular, era un simple prejuicio racista y eurocéntrico, propio del pensamiento colonialista.

En su momento de esplendor la craneometría se impuso en el ámbito académico, en donde se publicaban revistas técnicas que presumían de un alto grado de científicidad y diversos círculos intelectuales la asumieron como un dogma indiscutible. Su influencia fue más allá, puesto que en la prensa que leía la clase media y algunos sectores populares se difundieron sus conclusiones racistas como verdades incuestionables. Este asunto conduce a analizar las consecuencias de determinadas formulaciones pseudocientíficas sobre la vida real de la gente, tal y como hoy sucede con las apreciaciones que se hacen sobre los resultados de las evaluaciones educativas. En este terreno, nos encontramos con hechos lamentables y criminales, ya que a partir de la eugenesia en general y de su derivación, la craneometría, se organizó la persecución racial y la esterilización de sectores de la población considerados como inferiores, y emergieron teorías jurídicas irracionales sobre la explicación de

la criminalidad, que causaron sensación y, en su momento, fueron consideradas como expresión máxima de la utilidad práctica de la ciencia. Examinemos en forma somera algunos de estos aspectos.

Implicaciones en la educación

La craneometría tenía repercusiones en la educación, como lo recalca uno de los seguidores de Broca, Gustavo Le Bon (1841-1931), quien escribió varias obras sobre psicología de las masas, en las que proclamaba la inferioridad de las mujeres a partir del tamaño de sus cerebros. En una invectiva machista, difícil de imitar en alguien que se pretendía científico, sostuvo:

En las razas más inteligentes, como sucede entre los parisinos, hay gran cantidad de mujeres cuyo cerebro presenta un tamaño más parecido al del gorila que al del hombre, [que está] más desarrollado. Esta inferioridad es tan obvia que nadie puede dudar ni un momento de ella; solo tiene sentido discutir el grado de la misma. Todos los psicólogos que han estudiado la inteligencia de la mujer, así como los poetas y novelistas, reconocen hoy que [la mujer] representa la forma más baja de la evolución humana, y que está más cerca del niño y del salvaje que del hombre adulto y civilizado.

Tan «profundo» análisis apuntaba a reforzar la opresión y la dominación sobre las mujeres, puesto que de tal postulado patriarcal se concluía que no era necesario educarlas y por eso criticaba a los reformadores que «perdían el tiempo» proponiendo que aquellas recibieran una instrucción similar a la de los varones:

El deseo de brindarles la misma educación y, por tanto, de proponerles las mismas metas es una peligrosa quimera. [...] El día que las mujeres, olvidando las ocupaciones inferiores que les ha asignado la naturaleza, abandonen el hogar para participar en nuestras luchas, ese día comenzará una revolución social, y desaparecerá todo aquello que mantiene unidos los sagrados vínculos de la familia.⁵

Como la naturaleza determinaba la inferioridad de las mujeres, de los pobres y de las «razas salvajes» en general, era inútil tratar de corregirla a través de la educación o de medidas reformadoras. La desigualdad era congénita

y nada podía hacerse para remediarla. En el caso de las mujeres, era mejor que estuvieran encerradas en el hogar patriarcal, donde la naturaleza dispuso que debieran permanecer, y no se les debía educar. Era obvio que esto también era aplicable a las «clases peligrosas» — obreros, artesanos, campesinos — que no deberían recibir ningún tipo de instrucción, pues de acuerdo con su naturaleza de seres inferiores se debían dedicar a trabajar manualmente y no a pensar.⁶

Esto mismo se dice en la actualidad, basándose en la evaluación educativa, pero con el lema de las aptitudes naturales para el estudio, que se basarían en la distribución desigual de talento entre los seres humanos, porque solamente algunos de ellos habrían nacido con ese don de la naturaleza. En un siglo y medio no han cambiado mucho las justificaciones de los ideólogos del capitalismo para «explicar» la desigualdad: antes se basaban en las «diferencias naturales» de tipo biológico — que también se reproducen en el determinismo genético de nuestros días — y en este momento difunde la falacia de las desigualdades naturales que proporciona el talento. En ambos casos, se niega que la desigualdad esté relacionada con la diferencia de clases.

Incluso, una mujer y pedagoga, María Montessori, asumió las discutibles tesis racistas y sexistas de los varones difusores de la craneometría. En la Universidad de Roma escribió el libro *Antropología y pedagogía*, en el cual presentó los resultados de sus estudios sobre la medida de la circunferencia de la cabeza de los niños que asistían a las escuelas, en las que ella dictaba clase, y concluyó que quienes tenían un cerebro más grande contaban con un prometedor futuro educativo y social. No obstante, Montessori se negó a aceptar el sexismo de Broca y sus seguidores al sostener que, basándose en el mismo dogma de la craneometría, el cerebro de las mujeres era más grande que el de los hombres, lo que les daba un nivel intelectual superior, pero los hombres habían prevalecido por su fuerza física. En el futuro, decía la pedagoga italiana, llegaría la era de las mujeres:

En esa época habrá seres humanos realmente superiores, hombres realmente fuertes desde el punto de vista moral y sentimental. Quizá así advenga el reinado de la mujer, durante el cual será descifrado el enigma de su superioridad antropológica. La mujer siempre ha sido la guardiana del sentimiento, la moralidad y el honor humanos.⁷

María Montessori aceptaba las tesis de Broca pero llegaba a una conclusión distinta, acorde con sus propios deseos, e incurría en el mismo problema que el de los craneometristas: asignar valores biológicos a los diversos grupos humanos, lo cual era irrelevante y, en términos intelectuales, terriblemente equivocado.

Podría pensarse que el recuerdo de estas interpretaciones es una mera curiosidad histórica sobre diversos tipos de racismo, disfrazados de científicos, que pretendían justificar las diferencias de actitud, comportamiento y, en últimas, de inteligencia, a partir de determinados rasgos físicos, como la forma de la cara o el cráneo. Por desgracia, en la actualidad, cuando se ha generalizado la discriminación de clase en el mundo, resurgen «explicaciones» que reviven las trasnochadas concepciones de la craneometría, aunque no usen ese nombre ni hagan referencia alguna a los autores que las difundieron. Como ejemplo puede mencionarse que un estudio efectuado en la Universidad de Praga, República Checa, concluye que por el rostro, y a primera vista, puede determinarse la inteligencia de los hombres, aunque no la de las mujeres. Eso mismo era lo que decían Lombroso y compañía a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, al indicar que con solo mirar la cara de una persona se sabía si era o no un delincuente, lo cual a su vez estaba ligado con su nivel de inteligencia, como veremos enseguida.

El racismo facial resucita en 2014

El investigador checo Karel Kleisner, profesor de la Universidad Charles de Praga, presentó a un grupo de 160 estudiantes las fotografías de 80 hombres y mujeres. Estos tuvieron que puntuar las imágenes de los rostros en función de su atractivo e inteligencia. Los investigadores compararon la valoración de los estudiantes con la puntuación que los fotografiados habían sacado previamente en un test para medir el cociente intelectual. Su conclusión fue clara: *tanto hombres como mujeres percibían correctamente la inteligencia de los hombres al ver las fotografías, pero nadie era capaz de valorar correctamente la inteligencia de las mujeres.* [...] Según ha explicado el propio Kleisner su equipo descubrió que «las personas son capaces de evaluar con precisión la inteligencia de los hombres viendo sus caras, pero también que no es la forma de la cara masculina la que causa este efecto». ¿Qué lo causa? Aunque no está claro, Kleisner cree que podría tener que ver con otros atributos del rostro, independientes de la forma de este, como son los ojos, la mirada, el pelo o la piel. Y planea hacer futuras investigaciones para descubrirlo.

Fuente: Miguel Ayuso: «Cómo saber si alguien es inteligente con solo verle la cara (si es hombre)».

El carácter hereditario y congénito de la criminalidad

La aplicación más «exitosa» de los principios de la craneometría se presentó en criminalística, a partir de la caracterización del hombre criminal que realizó el médico italiano Cesare Lombroso. Esto dio origen a la antropología criminal, una disciplina que en su momento causó furor y se inició, según lo confesó el mismo Lombroso en 1870, cuando examinaba el cráneo de un bandido y «descubrió» rasgos atávicos vinculados con un pasado simiesco:

Al contemplar aquel cráneo, me pareció que [...] podía ver todo el problema de la naturaleza del criminal; un ser atávico cuya persona reproduce los instintos feroces de la humanidad primitiva y de los animales inferiores. Así se explicaban anatómicamente las enormes mandíbulas, los pómulos pronunciados, los arcos superciliares prominentes, las líneas de las manos separadas, el gran tamaño de las órbitas y las orejas en forma de asa que se observan en los criminales, los salvajes y los monos, la insensibilidad ante el dolor, la extrema agudeza de la vista, la debilidad por los tatuajes, la excesiva ociosidad, el gusto por las orgías y el ansia irresponsable de la maldad por sí misma, el deseo no solo de extinguir la vida de la víctima sino también de mutilar el cadáver, desgarrar su carne y beber su sangre.⁸

Los signos físicos, estigmas según Lombroso, eran decisivos para determinar la conducta del criminal y por eso la anatomía permitía identificar al «criminal nato». Como sus rasgos eran inferiores, es decir, animales, dedujo que los animales eran criminales cotidianos, y esos rasgos bestiales podían identificarse fácilmente en los criminales humanos por «su débil capacidad craneana, mandíbulas fuertemente desarrolladas, orejas prominentes y narices ganchudas y aplastadas».⁹ Esta extraña tesis se sustentaba en la teoría de la *recapitulación*, la cual sostenía que durante su crecimiento, cada individuo pasaba por etapas que correspondían, en forma precisa, a las diferentes formas adultas que tuvieron sus antepasados. En otros términos, en cada individuo se presentan las diversas fases de su árbol genealógico. De esta manera, en los seres humanos «las hendiduras branquiales que se observan en el embrión humano al comienzo de su desarrollo representaban el estadio adulto de un pez filogenéticamente previo; en un estadio posterior, la

aparición de una cola revelaba la existencia de un antepasado reptil o mamífero».¹⁰ Para quienes pregonaban la teoría de la recapitulación era obvio que a quienes se les atribuían rasgos simiescos — como a los habitantes de África — eran inferiores, porque se habían estancado en una fase previa de la evolución, al contrario de los «civilizados» europeos, cuyos rasgos los situaban en la cúspide evolutiva.

Para reforzar sus tesis, Lombroso efectuó estudios antropométricos con cráneos de criminales muertos y vivos, para concluir que el cerebro de los delincuentes era más pequeño que el de los seres normales. En idéntico sentido, consideró que los delincuentes padecían de epilepsia y, no por casualidad, quienes soportaban este terrible mal se convirtieron en uno de los objetivos centrales de los programas de eugenesia, ya que su enfermedad había sido arbitrariamente interpretada como un signo de degeneración moral.

La antropología criminal, tal y como la propuso Lombroso, reforzó el determinismo biológico, porque trasladó el problema del medio al actor, al sostener que los individuos obedecen a instintos innatos y por ello, para comprender el crimen, debía estudiarse al criminal. No había necesidad de fijarse ni en la educación ni el contexto en que el delincuente se formaba, porque en lugar de considerar a la sociedad, el asunto era remitido a la biología y a la patología. Esta falacia, profundamente conservadora en términos políticos, postulaba que los malvados, pobres, excluidos y degenerados lo eran porque habían nacido así y ninguna institución social lo podía remediar. Se culpaba en forma directa al actor y no al ambiente, y Lombroso mismo se atrevió a trasladar su análisis al ámbito escolar, en donde sugería que se hiciera una selección previa de los niños, con el fin de que los maestros estuvieran preparados para enfrentar a los alumnos que fueran portadores de estigmas, o sea, de conductas criminales de tipo innato. Y fue más lejos todavía, al sugerir que era indispensable un examen antropológico para detectar desde la escuela al típico criminal, lo cual se comprobaba con rasgos físicos, tales como el desarrollo precoz del cuerpo, la falta de simetría corporal, la pequeñez de la cabeza o el tamaño exagerado del rostro. Esos rasgos explicaban los problemas escolares y disciplinarios de los niños y también facilitaban la solución del problema, porque se podían excluir a tiempo, separar de

los alumnos «normales» y orientar, en el mejor de los casos, hacia profesiones y labores adecuadas con sus temperamentos.¹¹

Con concepciones tan reaccionarias en términos políticos y humanos, no era sorprendente que los seguidores de Lombroso fueran decididos partidarios de la pena de muerte, como lo manifestaba Enrico Ferri: «Sin duda, existe un grupo de criminales, nacidos para el mal, contra quienes todas las curas sociales fracasan como si chocasen contra una roca, hecho este que nos obliga a eliminarlos totalmente, incluso matándolos». Esto, además, se justificaba recurriendo al darwinismo social, porque «la ley universal de la evolución nos muestra también que todo progreso vital es el producto de una selección permanente, de la muerte del que menos se adapta a la lucha por la vida». A lo que agregaba que «en la humanidad, como en los animales inferiores, esa selección puede ser natural o artificial. Por tanto, la sociedad humana actúa de acuerdo con las leyes naturales cuando realiza una selección artificial que elimina a los individuos antisociales y monstruosos».¹²

Hasta María Montessori aceptó las teorías de Lombroso cuando sostuvo que «el fenómeno de la criminalidad se difunde sin encontrar obstáculo ni auxilio, y hasta ayer solo despertaba en nosotros repulsión y asco. Pero ahora que la ciencia ha puesto su dedo en la llaga moral, requiere la cooperación de toda la humanidad para luchar contra él».¹³

León Tolstói crítico de Lombroso

Había visto también a una mujer y a un vagabundo que repelían a cualquiera; parecían brutos y crueles. Pero no pudo ver en ellos el tipo de delincuente de que habla la escuela italiana, para él no eran más que personas que le resultaban desagradables, exactamente iguales a las personas que había visto fuera de la cárcel con frac, charreteras y encajes.

Nejítúdov esperaba encontrar respuesta en los libros y compró cuanto se refería a la materia. Se hizo con las obras de Lombroso, Ferri, Garofalo, List y Tarde, y las leyó atentamente. Pero su desilusión aumentó a medida que iba leyendo. [...] La ciencia les daba respuesta a miles de preguntas muy ingeniosas e intrincadas que tenían relación con las leyes penales, pero no a las que él deseaba. Preguntaba una cosa muy sencilla: ¿por qué y con arreglo a qué derecho unos hombres se arrogan el poder de encerrar, atormentar, desterrar, azotar y matar a otros hombres, siendo así que son exactamente iguales a aquellos a quienes atormentan, azotan y matan? Le contestaban con reflexiones acerca de si existe o no el libre albedrío. ¿Se puede determinar si un hombre es delincuente midiendo la capacidad del cráneo? ¿Qué papel cumple la herencia en la criminalidad? ¿Hay una moralidad innata? ¿Qué es la moral? ¿Qué es la locura? ¿Qué es la degeneración? ¿Qué es el temperamento? ¿Cómo influyen en la delincuencia el clima, el tipo de

comida, la ignorancia, la imitación, el hipnotismo, las pasiones? ¿Qué es la sociedad? ¿Cuáles son sus deberes? [...] ¿Con arreglo a qué derecho unos castigan a otros?

Fuente: León Tolstói: *Resurrección*, pp. 426-427.

Coefficiente Intelectual

Como un desprendimiento de la craneometría, en la Francia de la última parte del siglo XIX se empezó a medir la inteligencia. Esta técnica fue iniciada por Alfred Binet (1857-1911), director del laboratorio de psicología de la Sorbona, quien en un principio recurrió a la medición de cráneos, con lo que aceptaba el supuesto esencial de la craneometría: la existencia de una relación directa entre la inteligencia y el volumen de la cabeza. Al cabo de varios años de realizar mediciones con cabezas de estudiantes, Binet empezó a dudar de las certezas de la craneometría y decidió utilizar métodos psicológicos. En 1904, se le presentó una oportunidad dorada cuando el Ministerio de Educación le encargó un estudio para desarrollar unas técnicas que le permitieran identificar a los niños que fracasaban en las escuelas normales, con el objetivo de proporcionarles una educación especial. Para afrontar el problema seleccionó algunas tareas breves de la vida cotidiana, tales como contar monedas o determinar qué rostro humano era más bonito y lo hizo a través de procedimientos racionales básicos, tales como ordenar, comprender, inventar, corregir. Para eso, elaboró unos cuestionarios que serían aplicados en forma individual y en donde se les indicaba a los sujetos que debían efectuar unas tareas progresivamente ordenadas, de acuerdo con el grado de dificultad. Esto apuntaba a realizar actividades que captaran distintas habilidades, lo que debería conducir a establecer en un valor numérico la potencialidad global de cada niño. Con esto nació el Cociente Intelectual (CI), por medio del cual se establecía una tarea de acuerdo con un nivel de edad,

definido como aquel en que un niño de inteligencia normal era capaz de realizar por primera vez con éxito la tarea en cuestión. El niño empezaba a realizar las tareas que correspondían al primer nivel de edad y luego iba realizando las tareas sucesivas previstas en el test, hasta que se encontraba con unas que no podía realizar. Su «edad mental» venía dada por la edad correspondiente a las últimas tareas que había podido realizar, y

su nivel intelectual general se calculaba restando esa edad mental de su edad cronológica real.²⁴

En 1912, un psicólogo alemán, W. Stern, afirmó que la edad mental debía dividirse por la edad cronológica, con lo que se estableció en forma numérica el llamado Cociente de Inteligencia (o coeficiente de inteligencia), conocido desde entonces como CI. Binet había sido cauto con lo que significaba el CI, puesto que la inteligencia es algo demasiado complejo para reducirla a un dato numérico y además temía que el CI fuese usado por profesores para liberarse de los niños que generaran problemas o que fuesen rebeldes. Binet recaló tres principios para la utilización de sus test: 1) los puntajes eran un recurso práctico, que no implicaban ninguna teoría sobre la inteligencia, ni mucho menos la medían; 2) la escala era una guía empírica para identificar a niños que tenían problemas de aprendizaje y merecían una atención especializada, pero de ninguna forma podía convertirse en un recurso que estableciera jerarquías entre los niños normales; y 3) los bajos resultados que pudieran obtener algunos niños no significaban que fueran inferiores o tuvieran alguna incapacidad innata, sino simplemente que requerían una atención especial.

Cuando los psicólogos de los Estados Unidos descubrieron el CI fueron abandonados estos principios de Binet y los test empezaron a determinar el puesto que cada persona debía ocupar en la vida, porque era un producto de la herencia. Se comenzaron a utilizar los test de inteligencia en forma incorrecta, a partir de dos supuestos falaces: la *cosificación* y el *hereditarismo*. Por *cosificación* debe entenderse la suposición de que los resultados que se alcanzan en los test corresponden a una entidad independiente, algo así como una magnitud escalonada que reside en la cabeza, a la que se denomina inteligencia; por *hereditarismo* se asume que la inteligencia se transmite de una generación a otra y esto es inevitable, es decir, el CI es hereditario y la educación no puede ayudar a mejorarlo.

En Estados Unidos tres autores se encargaron de enfatizar el carácter hereditario del CI: en su orden, Henry Herbert Goddard, Lewis Terman y Robert Yerkes. Goddard fue el primero que se encargó de difundir la concepción que los test de CI medían la inteligencia, una entidad independiente e innata. Aquellos individuos que tuvieran un bajo CI deberían ser localizados,

luego segregados y no se les debía permitir que se reprodujeran. Esto último adquiriría sentido en el contexto de una mentalidad conservadora que ya tenía fuerza en los Estados Unidos, donde se veía con temor la inmigración de millones de extranjeros, muchos de los cuales empezaron a ser considerados como indeseables, y un peligroso contagio de la «pura estirpe estadounidense». En las propias palabras de Goddard:

El principal factor determinante de la conducta humana es un proceso mental unitario que llamamos inteligencia; que ese proceso está condicionado por un mecanismo nervioso innato; que el grado de eficacia de dicho mecanismo nervioso y el consiguiente grado intelectual o mental que alcanza cada individuo, dependen del tipo de cromosomas que aportan las células germinales; que, salvo los accidentes graves que pueden destruir parte de dicho mecanismo, las influencias posteriores inciden en muy pequeña medida sobre la inteligencia.

Esto implicaba, además, que la inteligencia controlaba las emociones, lo cual quería decir que si el CI de un individuo se ubicaba por debajo de la norma promedio, este era un retrasado mental y, además, proclive a la delincuencia. Aquí Goddard mezclaba los test de inteligencia con los supuestos más endebles de la craneometría, como cuando afirmaba: «Sabemos en qué consiste la debilidad mental, y hemos llegado a sospechar que todas aquellas personas que son incapaces de adaptarse a su ambiente y de ajustarse a las normas sociales o de comportarse con sensatez padecen de debilidad mental». Goddard dedujo a partir de estos prejuicios pseudocientíficos que la división en clases sociales era un resultado elemental de las diferencias naturales de inteligencia o, en términos más abstractos, que había una relación causal entre la moral de una persona y de un grupo humano y su inteligencia. Esto era pura y simple eugenesia, como la de Galton, el primo de Darwin.

El sicólogo estadounidense se propuso demostrar que quienes estaban en la cima de la pirámide social eran los que tenían un mayor CI y, a medida que se descendía, cada clase se ubicaba en el sector social que le correspondía, y se merecía, en concordancia con su respectivo CI. En un discurso que pronunció en 1919 ante un grupo de estudiantes de la Universidad de Princeton, Goddard los alabó: «El hecho es que los obreros tienen probablemente una inteligencia de 10 años mientras vosotros tenéis una de 20. Pedir para

ellos un hogar como el que poseéis vosotros es tan absurdo como lo sería exigir una beca de posgrado para cada obrero. *¿Cómo pensar en la igualdad social si la capacidad mental presenta una variación tan amplia?*». Como clara muestra del elitismo que profesaba, en otra ocasión precisó lo que él entendía por democracia: «La democracia significa que el pueblo gobierna seleccionando a los más sabios, los más inteligentes y los más humanos, para que estos les digan qué deben hacer para ser felices. La democracia es, pues, un método para llegar a una aristocracia realmente benévola».¹⁵

Lewis Terman sería el encargado de hacer popular a Goddard en su esfuerzo por legitimar los CI, que introdujo a todos los niveles educativos, incluyendo la universidad. Como trabajó en la Universidad de Stanford, a su test, que se ha convertido en patrón de los test elaborados desde entonces, se le conoce como la escala Stanford-Binet, en la cual se incorporan una amplia lista de los atributos de la inteligencia general que detectan esos test: memoria, comprensión del lenguaje, amplitud de vocabulario, orientación en el espacio y en el tiempo, coordinación entre el ojo y la mano, conocimiento de los objetos familiares, juicio, semejanzas y diferencias, razonamiento aritmético. En breve, esa escala mediría la inteligencia de una persona.

Lo que se oculta tras los datos numéricos en los test de inteligencia

El peligro de los test de inteligencia reside en que, en un sistema educativo aplicado en gran escala, los [maestros] menos sutiles o los más prejuiciosos se limitarán a clasificar, olvidando que su deber es educar. Clasificarán al niño atrasado en vez de luchar contra las causas de su atraso. Porque la tendencia general de la propaganda basada en la aplicación de test de inteligencia consiste en tratar a las personas con bajos cocientes de inteligencia como si estas fuesen congénita e irremediablemente inferiores.

Si fuese cierto, las satisfacciones afectivas y terrenales reservadas al especialista en los test de inteligencia serían muy grandes. Si realmente estuviese midiendo la inteligencia, y si la inteligencia fuera una cantidad fija hereditaria, a él le correspondería decir no solo qué puesto hay que asignar a cada niño en la escuela, sino también qué niños debieran ir al instituto, qué otros a la universidad, cuáles debieran desempeñar profesiones, y cuáles, otros oficios manuales y tareas no cualificadas. Si el especialista en test hiciese valer plenamente sus derechos, no tardaría en ocupar un puesto de poder que intelectual alguno ha detectado desde la caída de la teocracia. El panorama es fascinador, y basta incluso una visión parcial del mismo para embriagarse. Con que solo pudiera probarse, o al menos creerse, que la inteligencia está determinada por la herencia, y que el especialista en test pueda medirla, ¡qué futuro más prometedor! La tentación inconsciente es demasiado fuerte para las defensas críticas que normalmente poseen los métodos científicos.

Con ayuda de una ilusión estadística sutil, unas falacias lógicas intrincadas y algunos *obiter dicta* (*dichos de paso*) introducidos de contrabando, resulta casi automático caer en la propia trampa, para luego entrampar a la sociedad.

Fuente: Walter Lippmann, en un debate con Terman. Citado en Stephen Jay Gould: *La falsa medida del hombre*, pp. 187-188.

Es importante recalcar que en Estados Unidos la ambición pragmática de transformar todo en dinero llevó a que los test se convirtieran en un próspero negocio, en una industria millonaria para los encargados de diseñarlos y aplicarlos en el Ejército y en la escuela. La finalidad de los test era explícita, puesto que se trataba de que permitieran ubicar a los retrasados mentales, como lo decía el propio Terman:

Puede predecirse con seguridad que en el futuro próximo los test de inteligencia pondrán a decenas de miles de esos deficientes profundos bajo la vigilancia y la protección de la sociedad. Esto acabará impidiendo que la debilidad mental se reproduzca, y eliminando un enorme cúmulo de crímenes, de mendicidad y de ineficacia industrial. No es necesario insistir en que los casos profundos, del tipo que con tanta frecuencia se pasa actualmente por alto, son justo aquellos cuya custodia es más importante que asuma el Estado.

Terman insistió implacablemente en la existencia de limitaciones y en su carácter inevitable. Sin compasión, en menos de una hora, podía derrumbar con un examen los sueños y esfuerzos de unos padres que se enfrentaban a la desgracia de que su hijo tuviese un CI de 75:

Es asombroso que la madre se sienta animada y esperanzada al ver que su hijo está aprendiendo a leer. No parece darse cuenta de que a esa edad deberían faltarle solo tres años para entrar en el instituto. En solo cuarenta minutos, el test ha dicho más sobre la capacidad mental de este muchacho, que todo lo que su culta madre había podido aprender durante once años de observación día tras día y hora tras hora. X es débil mental: nunca acabará la escuela primaria, y nunca será un obrero eficiente o un ciudadano responsable.¹⁶

En el caso de Terman se reproducía, a un nivel aparentemente más sofisticado, la idea que había difundido Goddard, esto es, que la inteligencia era una cosa hereditaria y ningún tipo de educación la podía modificar. Esta era la más terrible conclusión política, porque los tecnócratas que diseñaban los test serían como los filósofos en *La República* de Platón, ya que asignarían, con evidencias estadísticas, a cada persona el papel adecuado que debían desempeñar en la sociedad, de acuerdo con su grado de inteligencia. Terman criticó a Lombroso porque este había fincado su análisis del comportamiento criminal en los rasgos físicos y anatómicos, mientras que para el estadounidense lo que explicaba ese comportamiento era el CI. En estas circunstancias, Terman impulsó la aplicación de los test para prevenir el crimen, puesto que con los resultados de esos instrumentos se detectaba a las personas y grupos humanos que tenían un bajo CI, una muestra clara de una notable inmoralidad, y eso permitiría que en la escuela se aislara desde muy temprano a los niños que eran considerados como retrasados mentales y el Estado se encargaría de confinar en la cárcel a los débiles mentales, unas personas socialmente incompetentes. En el otro nivel social, también los test deberían ser útiles, puesto que de acuerdo con el CI se podía encausar a cada individuo «normal» hacia la profesión más adecuada con su nivel de inteligencia. En últimas, las diferencias de clase eran un resultado directo de la inteligencia innata y heredada:

La evolución de la moderna organización industrial junto con la mecanización de los procesos a través de la maquinaria posibilita la utilización cada vez más amplia de personas mentalmente inferiores. Un solo hombre capaz de pensar y planear dirige el trabajo de diez o veinte obreros, que hacen lo que se les indica, y necesitan disponer de muy poco ingenio o capacidad de iniciativa.¹⁷

Los datos proporcionados por Terman mostraban una correlación directa entre el coeficiente intelectual y la ocupación que en el mercado de trabajo desempeñaba cada clase social. Entre mayor fuese el coeficiente intelectual de un individuo —vale decir, tuviera más inteligencia— o de un sector social, se deducía que ocupaba un mejor lugar en la estructura social.

Cuadro no. 4
Coefficiente intelectual y ocupación según Terman

Coefficiente intelectual	Ocupación
115-120	Profesiones de prestigio
90-110	Puestos y mandos medios
75-85	Trabajadores con capacitación media
-75	Trabajadores manuales

Fuente: A partir de los datos de Terman, en Stephen Jay Gould: ob. cit., p. 190 y ss.

Terman consideraba que la posición de clase no era resultado de la desigualdad sino de las características intelectuales innatas y heredadas:

La observación corriente bastaría para indicar que la clase social a que pertenece la familia depende menos de las oportunidades que de las cualidades intelectuales y de carácter heredadas de los padres. [...] Los hijos de padres cultos y prósperos obtienen mejores resultados en los test que los que proceden de hogares degradados e ignorantes por la sencilla razón de que su herencia es mejor.

De nada servía la educación, puesto que este autor estaba convencido «de la mayor importancia de la herencia comparada con la educación, como factor determinante del rango intelectual que cada individuo posee respecto de sus congéneres».¹⁸

El tercer paso para la imposición de los test sobre CI se dio durante la Primera Guerra Mundial, cuando al psicólogo estadounidense Robert Yerkes consiguió que se aprobara la realización de un test a todos los reclutas. Al final de la guerra se habían evaluado 1 750 000 reclutas y aunque las Fuerzas Armadas no le dieron ninguna importancia real a ese procedimiento sí tuvo un efecto de demostración sobre otros sectores de la sociedad, en donde se empezó a promocionar como un método exitoso de medición de la inteligencia.

El efecto analítico más negativo de estas pruebas consistió en que le proporcionaron una justificación «científica» al racismo, porque a partir de las mismas se concluyó que los afrodescendientes y los inmigrantes no europeos reducían el CI promedio de la población de los Estados Unidos. En conse-

cuencia, se propuso que se prohibiera el ingreso de ciertos grupos humanos al país y se impulsaran campañas de control natal entre esos sectores ya afincados en territorio de la Unión Americana. A los afros se les atribuía la responsabilidad principal en la declinación de inteligencia y se exigía que se impidiera la propagación de una estirpe que afectaba en forma negativa a la población estadounidense. A partir de los resultados de los test se restringió el acceso de los afroamericanos a la universidad, porque se sostenía que el 80% de ellos había obtenido un resultado que probaba su inferioridad mental, como lo decía una comentarista de tales encuestas:

Es necesario hacer hincapié en el desarrollo de las escuelas primarias, en la capacitación para aquellas actividades, rutinas y profesiones que no requieran un nivel mental superior. Sobre todo en el Sur [...] la educación de los niños blancos y los de color en escuelas separadas puede estar justificada por motivos distintos que los prejuicios raciales. [...] Un sistema de escuela pública que debe preparar para la vida a jóvenes pertenecientes a una raza el 50% de cuyos miembros nunca alcanza una edad mental de 10 años aún presenta numerosas imperfecciones.¹⁹

En cuanto a la política internacional, en 1924 se restringió la migración a los Estados Unidos a aquellas poblaciones consideradas como de inteligencia inferior, entre los que se encontraban los europeos del Sur y del Este y los judíos.

A todo lo señalado hay que agregarle las ocurrencias del psicólogo inglés Harry Spearman, quien sostuvo en su teoría bifactorial de la inteligencia que esta se compondría de dos factores: 1) un factor general, al que él llamó (g), una especie de energía mental hereditaria, que varía de un individuo a otro, pero se preserva estable en el tiempo; y 2) un factor especial (s), que representaría la habilidad específica de un sujeto frente a determinada tarea. La educación incidiría entonces en el factor s, pero no en el g, que sería hereditario e inmodificable. Desde el punto de vista práctico, de esta concepción se desprendería que era posible establecer las habilidades que mejor medían la supuesta energía g, entre las cuales aparecían el vocabulario (sinónimos), la comprensión de lectura, las operaciones matemáticas y los problemas verbales. De esta manera,

para medir la inteligencia de una persona bastaba con aplicar un test con reactivos correspondientes a esas cuatro habilidades. Como el valor (o carga) del factor *g* era variable y los test arrojaban resultados también variables en una escala numérica, ¡zaz!, la variación en los resultados debía ser el reflejo de la variación en la carga *g*. Se asumió así que los números (calificación) generados por las pruebas realmente revelaban algo que también se podía representar en el eje numérico, el factor *g*.²⁰

Pese a que nadie encontró el tal factor *g*, en lo sucesivo todos los test que se hicieron después de Spearman han reproducido esa misma inconsistencia, puesto que se basan en el supuesto de que se puede llegar al tal factor *g* a través de habilidades verbales y matemáticas, que están en la base de las pruebas de opción múltiple que se realizan en la actualidad, como las aclamadas pruebas PISA. Dichas pruebas se apoyan en la tesis de Spearman que se reducían a esta conclusión simple: habilidades concretas = capacidad e inteligencia.

En los Estados Unidos —donde siempre se le ha rendido culto a la «pequeña ciencia», o sea al positivismo más ramplón, interesado en medirlo todo y someterlo al poder del número—, después de la década de 1920 se impuso la falsa medida del hombre, sobre todo en el terreno de la educación. En efecto, la medición de la inteligencia se convirtió en una gran industria, hasta el punto de que a finales de la década de 1950 ya existían 173 agencias dedicadas a la comercialización de 957 test diferentes y alrededor revoleteaba un enjambre de negociantes, que incluían a quienes escribían manuales sobre la importancia de los test y cómo afrontar esas pruebas, centros de formación, difusión e investigación sobre los test... Eso se consolidó en los Estados Unidos desde hace setenta años y luego, en las últimas tres décadas, se expandió a nivel mundial. Aunque esas pruebas habían dejado de medir la inteligencia, se empezaron a aplicar como vía de acceso y rechazo a la educación. Sin importar que desde la década de 1930, en razón de las críticas realizadas en la Universidad de Harvard, se hubiera abandonado la idea de que los test medían la inteligencia y se hubiera incorporado en su lugar la palabra *aptitud*, el asunto crucial no se modificó un ápice: se seguía creyendo —como se mantiene hasta ahora y ya no solo en Estados Unidos sino en el mundo entero— que existe una cualidad única, medible y lineal, o una dotación innata de inteligencia con la que las personas llegarían al mundo.²¹

En lo esencial, se mantuvo la misma lógica de los racistas de la craneometría del siglo XIX, pero aplicada al terreno de la educación: había que medir para diferenciar (entre clases, etnias y géneros), para clasificar y construir escalafones que fomentaran la competencia y el prejuicio de que existían mejores y peores y se justificara excluir a estos últimos de la escuela. No todos podían acceder a la educación, en especial a la universitaria, puesto que a ella solo deberían ingresar los más capaces, los que estaban dotados de una inteligencia superior, mientras que los de inteligencia inferior deberían resignarse a otro tipo de educación, acorde con sus capacidades mentales.

Desde la década de 1920 en Estados Unidos se estableció como verdad indiscutible el prejuicio de clase, de raza y de género (a favor de los ricos, los blancos y los machos), consistente en asegurar que las diferencias sociales no tienen explicaciones sociales sino que se originan en desigualdades de inteligencia, puesto que los sectores dominantes lo son por su superioridad mental.

Eso quedó rubricado en uno de los libros de ciencias sociales más famosos de Estados Unidos en las tres primeras décadas del siglo XX —un estudio sobre la clase media de una ciudad de ese país, con el título de *Middletown: A Study in Contemporary American Culture*—, en donde se dieron a conocer los resultados de la «distribución» social de la inteligencia:

Cuadro no. 5
Un «test de inteligencia» en Estados Unidos (1929)

	Porcentaje de alumnos procedentes de la clase empresarial	Porcentaje de alumnos procedentes de la clase trabajadora
CI por encima de la media (110-139)	25,8	6,5
CI medio (90-109)	60,8	51,0
CI por debajo de la media (70-89)	13,4	36,2
Morón o Imbécil (25-69)	0	6,3

Fuente: Robert Lynd y Helen Merrell: *Middletown: A Study in Contemporary American Culture*, Constable, Londres, 1929, p. 36. Citado en Peter Watson: *Historia intelectual del siglo XX*, p. 235.

Según los datos del cuadro, a primera vista y sin mayor esfuerzo se presentó a la «clase empresarial» como muy dotada en inteligencia, hasta el punto de que en un 25% superaba la media de inteligencia y no contaba con ningún imbécil. Mientras que la «clase trabajadora», en un alto porcentaje, 36%, estaba por debajo de la media y un 6,3% de sus miembros serían imbéciles. ¿Era esto cierto, verídico, indiscutible y, sobre todo, científico? De ninguna manera, porque en este esquema se reproducía la cosmovisión de los sicólogos mencionados en esta sección, que consideraban la inteligencia como hereditaria e innata y se negaban a reconocer que la sociedad en general, y la educación en particular, inciden en forma directa en la «distribución social de la inteligencia».

Desde entonces se sigue repitiendo este mismo esquema — un típico prejuicio — en los Estados Unidos, y desde allí luego se expandió por el mundo para reafirmar la mentira de que la inteligencia es una entidad, que se expresaría en el CI, que puede ser medido y cuantificado.²² Tal cosa es lo que hacen los exámenes de evaluación, con la finalidad de justificar las diferencias de educación y la exclusión de gran parte de los pobres y trabajadores de una buena educación en todos los niveles, y en forma preferencial de la universidad.

Incluso, científicos tan afamados como James Watson, Nobel de Medicina y Fisiología en 1962 y conocido mundialmente por su descubrimiento de la estructura del ADN, afirma sin pestañear que «los negros son menos inteligentes que los blancos». Este «fabuloso descubrimiento», que ameritaría otro Premio Nobel Extraordinario al racismo, se complementa con su afirmación sobre la inteligencia, en la que se basa finalmente la idea del CI: «No existe razón firme para avanzar que hayan evolucionado de manera idéntica las capacidades intelectuales de personas separadas geográficamente en su evolución. Para ello no bastará nuestro deseo de atribuir capacidades de raciocinio iguales, como si fueran una herencia universal de la humanidad».²³ La pregunta después de conocer estos prejuicios es simplemente una: ¿Qué tan inteligente es James Watson?

Se podría pensar que el racismo «científico» de Watson es algo excepcional y, además, en el mundo de hoy no se aplica en forma directa a la educación, sino que es cosa del pasado, de la craneometría y de las teorías innatas y hereditarias sobre la inteligencia. Ojalá fuera así, porque en ese caso habla-

ríamos del racismo como algo superado que ya no nos diría nada a nosotros, ni tampoco serviría para analizar a la educación que imparte el capitalismo en nuestro tiempo. Lamentablemente, el determinismo genético — del que es un representante James Watson — propala la tesis de que, por los genes, hay unas personas más inteligentes que otras y, por lo tanto, las diferencias educativas se explicarían por dichas diferencias. Esta es la «brillante» conclusión de un estudio realizado por la revista *Plos One*, y cuyos resultados se dieron a conocer a finales de 2013. Esta «investigación» evaluó la influencia genética en los resultados de los exámenes de Certificación General de la Educación Secundaria, en el Reino Unido, mediante el estudio de 11 000 mellizos de 16 años. Según la retorcida conclusión de ese estudio los genes explicarían el 58% de las diferencias entre las puntuaciones de ese examen en materias básicas como las matemáticas. El director del estudio, Nicholas Shakeshaft, del Instituto de Psiquiatría de King, sostuvo que «nuestra investigación muestra que *las diferencias en el logro educativo de los estudiantes se deben más a la naturaleza que a lo adquirido*». Por su parte, Robert Plomin, director del Estudio de Desarrollo Gemelar Temprano, señaló que «se debe reconocer el *papel importante que desempeña la genética en el rendimiento escolar de los niños*».²⁴ Como puede verse, en 2013 se repiten los mismos prejuicios clasistas para justificar la desigualdad que se señalaban a mediados del siglo XIX y se reafirma la pretendida superioridad biológica de algunos individuos, a partir de un vulgar determinismo genético, como explicación de las diferencias en el rendimiento educativo. No debe sorprender que en ese mismo país un psiquiatra evolutivo de nombre Bruce Charlton afirme con toda impunidad: «*Los pobres tienen un coeficiente de inteligencia más bajo que la gente adinerada [...] y esto significa que un porcentaje mucho menor de gente de clase trabajadora que de clase profesional podrá cumplir los requisitos normales para entrar en las universidades más selectivas*».²⁵ ¡Tan brillante conclusión no merece comentarios!

Puede señalarse, para concluir, que la evaluación desempeña un papel doblemente contradictorio para reforzar la desigualdad, porque, por una parte, intenta demostrar que existen desigualdades innatas de inteligencia, en razón de lo cual unas clases sociales tienen más talento que otras, pero, de otra parte, se pretende que algunos de los «peores» (los menos dotados en inteligencia) podrían eventualmente superar sus limitaciones si se capacitaran en las instituciones educativas de la élite. Esta contradicción genera

miedo entre la población más pobre, que cree efectivamente que su falta de educación no es producto de la desigualdad y la injusticia sino de su inferioridad, y que la única manera de contrarrestarla sería accediendo a las escuelas de las clases dominantes, en donde su contacto con los «inteligentes» los podría ayudar a mejorar su inferioridad innata. Tras esta mentira ideológica se encuentra la conversión de la educación en un negocio privado, algo sustentado en el miedo de los pobres y la clase media de que sus hijos sean los peor educados, a quienes se les dice que si acceden a los centros de élite se podrían volver inteligentes. Aunque solo algunos puedan ingresar a los espacios donde se capacitan las clases dominantes (tanto dentro de un determinado país como a nivel internacional), el establecimiento de escalafones de las universidades se convierte en un señuelo que refuerza esa ideología de la evaluación como criterio principal para medir la inteligencia, y lo peor es que la gente común y corriente lo considera válido e indiscutible.

El sofisma de la cultura de la evaluación

Con el tiempo y a medida que se desprestigiaban el burdo determinismo biológico y el racismo, entre los voceros de las clases dominantes fue adquiriendo importancia como sustituto el establecimiento de los test de inteligencia, mediante los cuales se justificaba en una forma más sofisticada las razones que permiten a los «más inteligentes» acceder a los mejores centros educativos. Por dicha circunstancia, se generalizó la aplicación de los test de inteligencia como mecanismo de exclusión educativa de una parte significativa de la población. Después la evaluación dio otro salto cuando se empezaron a medir no solo la «inteligencia» de los estudiantes, sino la de los profesores y trabajadores, lo que originó la «cultura de la evaluación».

Para justificar la implementación de la evaluación educativa, que se materializa en el establecimiento de exámenes de admisión, *rankings*, competencias, créditos, pago a los docentes por la productividad..., como si hubiera caído del cielo se argumentó que era necesario implementar una «cultura de la evaluación». Con este término, en apariencia neutro e indiscutible, se encubre el proyecto de convertir a la educación en un bien mercantil, lo que va unido al interés de introducir la lógica de eficiencia, eficacia, productividad y calidad, para expresar la emergencia de la «industria educativa». La cultura de la evaluación aparece como sinónimo de la calidad, ya que esta

última no puede ser operativa si no viene acompañada de la evaluación, porque se trata de implementar registros cuantitativos que establezcan la pretendida calidad. Miremos qué tendría de novedosa la «cultura de la evaluación educativa» en las universidades, a partir de lo que afirma uno de sus promotores en México:

Una noción de lo que aporta la cultura de la evaluación en las universidades y los sistemas educativos habla de varias cuestiones: habla de una actitud crítica de las personas y grupos ante la manera de hacer las cosas; habla de un conjunto de políticas y directrices fincadas en parámetros de calidad para administrar, dirigir y ejercer propuestas; habla de una normatividad que apuntala el rigor académico para contratar y promover a profesores e investigadores; habla de criterios explícitos y procedimientos técnicamente confiables para la certificación escolar, la habilitación profesional y avalar la calidad de las instituciones educativas, de los programas de enseñanza o investigación, de los profesores, de los alumnos egresados, de los profesionales en ejercicio, etcétera. En un ambiente educativo en donde se ha incorporado la cultura de la evaluación, la forma de trabajar y hacer lo que a cada quien corresponda no es indiferente o intrascendente, sino todo lo contrario; lo bien hecho, la buena calidad, la pertinencia, la trascendencia, la equidad y la eficiencia es algo que se deslinda, se identifica, se pondera, se publica, se premia, se estimula, etcétera.²⁶

Esta definición no tiene desperdicio por todo lo que revela sobre el neoliberalismo educativo y su pretensión de convertir a la educación en un mercado como cualquier otro. Analicemos los aspectos centrales que subyacen a esta «cultura de la evaluación». Se parte de identificar evaluación con calidad, lo cual es cierto porque esta última noción aplicada a los procesos educativos solo puede ser concebible si viene acompañada de alguna forma de medición, que se convierte en un puntaje diferenciador entre las instituciones universitarias, entre los profesores y los estudiantes. Todos provistos de un número que los ubique en el escalafón de los mejores o de los peores, con independencia de su seriedad, saber o rigor, se les cataloga de acuerdo con su ubicación, y por esa razón la evaluación proporciona un «sello de calidad», como sucede con cualquier marca comercial. Nada más ni nada menos, como acontece con los futbolistas que se cotizan no por lo bien que jueguen sino por los millones de euros que cuestan sus pases en el mercado futbolístico europeo.

Para imponer la evaluación como medida cuantitativa se requiere transformar la lógica y funcionamiento de los sistemas educativos nacionales, de tal manera que las instituciones y los sujetos que las constituyen se sometan a nuevos parámetros de competitividad permanente, siempre con el objetivo de mostrar resultados verificables. La cuestión es que esto en educación es muy discutible porque formar a seres humanos no es lo mismo que producir tornillos o computadores, ya que nosotros somos seres vivos y pensantes, que tenemos nuestras propias expectativas e interactuamos en los procesos de enseñanza-aprendizaje y, además, los resultados de la formación no se manifiestan en nuestra vida de manera inmediata, como sí sucede al final del ciclo de un producto, cuando se termina un automóvil o un tornillo.

La evaluación se convierte en una «política total» que impregna lo que se relaciona con la educación, tanto en el ámbito interno de las instituciones, como fuera de ellas, en cuanto a la percepción que tiene el «público» de lo que es una universidad de «buena» o «mala» calidad. Dicha percepción se basa en criterios cuantitativos, concretamente en el *ranking* en que se encuentre ubicada una universidad determinada, sin importar si en realidad eso se manifiesta en que sus profesores y estudiantes sean más sabios y cultos. Eso no importa, porque en la evaluación total lo que se piden son rendimientos y aumento de la productividad, lo cual se mide con indicadores y estándares cuantitativos.

El ambiente universitario se transforma con la introducción de la «cultura de la evaluación», porque eso significa la pérdida de independencia y autonomía de las universidades y de sus miembros, que están sometidos a un férreo control externo por parte de los Estados y de entidades privadas y empresariales, que ahora se arrogan el derecho de juzgar y determinar lo que es útil y necesario a la sociedad, de la cual ellos se reclaman como los representantes.

A partir de la idea de que lo útil tiene reconocimiento en el mercado, la evaluación determina los programas educativos que son competitivos, con un claro criterio mercantil, sustentado en la obsesión por presentar resultados inmediatos y cuantitativos, con lo cual se condiciona la asignación de presupuesto para funcionamiento, docencia e investigación. Esto facilita la privatización de la universidad pública y la mercantilización de sus produc-

tos culturales e investigativos, mediante la venta de servicios, asesorías y consultorías al capital privado.

Para clarificar el impacto negativo de la evaluación en el funcionamiento de la universidad, es bueno rastrear lo que ha sucedido con los diferentes componentes del sistema educativo.

Instituciones

Con la imposición de la evaluación las instituciones universitarias han sufrido una brutal transformación, puesto que ahora su funcionamiento lo condiciona y determina el «mercado» — eufemismo usado para no nombrar al capitalismo educativo —. El aspecto más nefasto ha sido la introducción de la lógica de la competitividad, una idea en sí misma extraña a los procesos educativos. La competitividad genera una desenfrenada lucha entre universidades por obtener la mayor cantidad de recursos financieros a cambio de la venta de servicios, o por ubicarse en los primeros puestos del escalafón de la educación superior, con lo que pretenden garantizar el acceso a los mercados nacionales y mundiales. La idea de la evaluación ligada a la competitividad genera un círculo vicioso, ya que en las universidades se evalúa para competir y se compite para mejorar y quedar en un mejor lugar en la ronda siguiente de evaluación. Al Estado le interesa la evaluación y sus resultados para controlar la distribución de recursos, con lo que se confirma que evaluación, competencia y control están íntimamente relacionados.

No solamente tienen que competir entre sí las universidades, sino que dentro de cada una de ellas se libra una feroz batalla, para que cada departamento, decanatura o carrera logre los mejores puntajes, con lo que se supone que tiene garantizada su permanencia en el tiempo y obtendrá una mayor tajada financiera, tanto del Estado como del capital privado. Para introducir con más fuerza la idea de la competitividad, uno de los componentes centrales de la evaluación externa es el de la acreditación de los programas, que realiza un comité de «expertos», y se convierte en una condición para mantener un programa y recibir recursos económicos.

La evaluación de las universidades es un mecanismo efectivo para su *disciplinamiento* y control, porque pierden su autonomía y tienen que ajustarse a las exigencias de los evaluadores, que imponen los deseos y necesidades del

«mercado», con lo cual se reduce la producción crítica y la participación de las universidades en la solución de los problemas reales de la sociedad.

Profesores

En el caso de los profesores la evaluación genera una competencia desenfrenada por la búsqueda de recursos económicos, algo relacionado con el deterioro de las condiciones laborales. Mientras la mayoría de docentes soporta la flexibilización laboral (jornada de trabajo, ritmo, velocidad, productividad, reducción de sus salarios reales...), un sector minoritario del profesorado mejora sus ingresos mediante su adecuación a la lógica evaluativa, esto es, a la venta de servicios, aumento de la productividad en términos de publicaciones en revistas indexadas, participación en grupos de investigación ligados al capital privado, venta de asesorías, participación en labores de consultoría a favor de las empresas, entre otras actividades.

Este hecho produce una diferenciación interna en el seno del profesorado, en el que se encuentran dos sectores claramente diferenciados, compuestos, de un lado, por aquellos que, como muestra del darwinismo pedagógico, se han adaptado al medio y sobreviven por su incorporación al mercado de los estímulos individuales y, de otro lado, la gran mayoría precarizada. En lugar de una mejora generalizada de los salarios de los profesores, el capitalismo académico optó por la política de estímulos focalizados, a partir de incentivar el aumento de la «productividad», la que pasó a cuantificarse en términos monetarios. De ahí que en muchos lugares del mundo (como en México) se exija que cada profesor presente un informe anual sobre su labor, como parte de la evaluación, e incluso se llegue al vergonzoso establecimiento de *rankings* de profesores en ciertas universidades, como en la de Guadalajara, en donde se publicó un listado con la clasificación de los académicos del número uno en adelante.²⁷

El grupo «exitoso» en su adaptación competitiva actúa en concordancia con sus propios intereses y los del mercado universitario, y sus miembros se convierten en vendedores de mercancías educativas y saberes, no les interesa dictar clase, pues a esta actividad la consideran como una pérdida de tiempo. Es más rentable consagrarse a actividades diferentes a la docencia, aunque se conserven los vínculos con las instituciones como garantía de un salario permanente, y si dictan clases se les tiene que aplaudir y hasta pagar una

remuneración extra, como si el cumplimiento del deber fuera un compromiso extraordinario que amerita una retribución especial, distinta al salario.

De esta manera, se introdujo el taylorismo en la educación, puesto que se ha impuesto el control y medición de tiempos y movimientos y la especificación del «valor monetario» de cada movimiento. El listado de profesores y el puntaje obtenido facilitan la evaluación, con lo que se implementó un método de medición más rápido que el del mundo industrial, algo que se facilitó aún más por el uso de programas informáticos. Así, se empezaron a medir todas las actividades que realiza un profesor: los cursos que imparte, si esos cursos son en pregrado o posgrados, tesis dirigidas, participación en grupos de investigación, publicaciones en revistas indexadas, patentes, participación en seminarios o en congresos especializados, conferencias, traducciones, cargos académicos, grado de escolaridad... A todo esto se le asigna un puntaje, que tiene implicaciones salariales. Con esto la cultura de la evaluación se transformó en realidad en la «cultura del puntismo», acumular más y más puntos, y en la «cultura de la constancia», porque cada actividad hay que verificarla mediante certificados. En este sentido, se ha hecho operativa la noción de calidad, que quedó reducida a la presentación de las constancias, con lo cual se ha impuesto una increíble ecuación: constancias = calidad = dinero. Quien aporte más constancias demuestra más calidad, lo cual es una auténtica falacia, porque el documento es un indicador de la producción bruta, no del nivel, rigor, seriedad y profundidad del artículo publicado o de la conferencia impartida. En consecuencia, en la educación universitaria se ha impuesto como nuevo fetiche el volumen de productos que presente un profesor, dejando a un lado cualquier transformación sustancial que tienda a mejorar, de verdad, los procesos educativos.

Plagio en una universidad mexicana

En abril de este año el profesor Juan Manuel Aurrecochea denunció a Berenson por plagio de su libro, escrito con Armando Bartra: *Puros cuentos: historia de la historieta en México, 1874-1934*. Esta denuncia formal destapó una historia que sería inverosímil si las pruebas no fueran irrefutables: existe un profesor laureado y premiado, miembro del Sistema Nacional de Investigadores, que ha ocupado numerosos cargos, cuya carrera está construida a base de plagiar (es decir, robar) el trabajo de otros. En efecto: su tesis doctoral está plagada de plagios del libro de Bartra y Aurrecochea y al menos de cinco autores más, y su tesis de maestría también contiene innumerables plagios probados. Entre otros plagios más, el caso más sorprendente, por inverosímil, es el

de la conferencia magistral dictada por el doctor Berenzon en el Congreso Mexicano de Ateísmo en diciembre de 2012, en la que a partir del primer minuto repite palabra por palabra una conferencia dictada por el profesor Francisco Miñarro tres años antes (<http://defensaatea.blogspot.com.es/2013/05/el-oada-contra-boris-berenzon.html>).

Y aquí la pertinencia pública: el plagio no es otra cosa, señala Sheridan, que el contagio a la academia de una cultura que reconoce el despojo no como un acto inmoral sino como encomiable pericia. [...] Correctamente afirma Granados que los criterios académicos impuestos hace veinte años [...] traen consigo el abaratamiento de la producción intelectual hasta el caso de obligar a individuos como Berenzon y otros a plagiar para poder mantenerse en la estructura. Un modelo que, en efecto, privilegia la puntitis sobre la calidad y el compromiso.

Fuente: Pedro Salmerón: «¿El que no transa no avanza?».

La falacia de este tipo de medición se evidencia en el hecho de que no importa si la actividad que realiza el profesor realmente le aporta algo al saber en general o la universidad, porque lo que interesa es su registro documental. Como lo ha dicho Hugo Aboites:

Los «estímulos» tienen una dimensión política que se expresa en una mayor subordinación y control, en la fragmentación de la vida de los individuos, y al clasificar y diferenciar el acceso al dinero dividen a los colectivos, antes espina dorsal de la identidad de los profesores. Pero a los «estímulos» se agrega un insistente discurso que exige mayor sometimiento de los maestros y académicos a un ideal inalcanzable de calidad, y que al mismo tiempo los descalifica brutalmente al intentar cualquier asomo de resistencia ante los cambios que los invalidan como actores políticos en la educación.²⁸

Al imponer una evaluación externa sobre lo que hacen y dicen los profesores se generaliza la simulación, el engaño y el fraude como mecanismos para sobrevivir en el nuevo medio competitivo de la universidad evaluativa. Son numerosos los ejemplos de fraude, plagio, falsificación, que se presentan entre el profesorado universitario de hoy, como resultado palpable de la «cultura de la evaluación». Esa no es una característica exclusiva de la universidad periférica y dependiente de nuestros países, puesto que también ocurre en los centros académicos del mundo, como en los Estados Unidos, Francia, Inglaterra o Alemania. Recuérdese que en este último país su Ministra de Educación y Ciencia, Annette Schavan, se vio obligada a renunciar a

su cargo, luego de que se comprobara que su tesis de doctorado era un simple plagio. Ese no ha sido el primer caso en la Alemania de Merkel, porque el ministro de Defensa, Karl-Theodor zu Guttenberg, también dimitió luego de que se comprobara que había obtenido su título de Derecho con un trabajo plagiado.²⁹ Si eso sucede en Alemania, el país de la universidad humboldtiana, qué no decir de nuestros países, en los cuales el saber y la investigación no tienen el más mínimo respeto y cualquier mercachifle, incluyendo a los hijos de un Presidente de la República en Colombia, no solo copia y plagia, sino que saca pecho por hacerlo, como si eso fuera un gran mérito.

Plagio en universidad del Japón

La doctora Haruko Obokata fue encontrada culpable de modificar hallazgos de su investigación sobre células madre para validar su tesis. La Universidad de Waseda (Tokio) anunció que revisará todas las tesis de su departamento de ciencia avanzada e ingeniería en respuesta al escándalo de manipulación del último hallazgo sobre células madre realizado por una científica japonesa. La investigación puesta en marcha por la prestigiosa universidad consistirá en revisar alrededor de 280 tesis doctorales para determinar si ha habido mala praxis y en ese caso decidir sobre la retirada del título.

La decisión de Waseda llega después de que el instituto nipón de investigación Riken reconociera la semana pasada que su último y revolucionario estudio sobre células madre contenía partes «fraudulentas». El estudio liderado por la doctora Haruko Obokata, científica del centro y estudiante de Waseda, contenía dos conjuntos de imágenes que fueron manipulados o modificados para ser publicados en la revista *Nature*.

El hallazgo de la científica nipona, publicado en enero en dos artículos que recogió *Nature*, demostraba un método muy sencillo para reprogramar células adultas (sumergiéndolas en un ácido o aplicando presión sobre sus membranas) y obtener así células madre, con capacidad para transformarse en cualquier tejido. Tras su publicación muchos investigadores comenzaron a denunciar el uso de imágenes duplicadas para documentar los artículos y la incapacidad para replicar los resultados del estudio.

Fuente: «Universidad en Tokio revisará todas sus tesis científicas tras fraude».

No se trata de una práctica delictiva que cayó del cielo, porque al fin y al cabo desde que existe la escritura se plagia y se copia, y eso es algo que se facilita en la actualidad por la profusión de medios electrónicos de difusión y comunicación. No es tampoco una maldad y una corrupción congénita de los docentes e investigadores de las universidades públicas — puesto que también siempre han existido corruptos en el medio —, sino que el sistema de

la evaluación conduce, con su «cultura del puntismo», a la corrupción, para que los profesores puedan sobrevivir y mejorar los magros salarios que se les paga en las universidades periféricas, algo que también se está extendiendo en las universidades de los Estados Unidos.

La corrupción académica que genera la evaluación como instrumento central del proceso de mercantilización de la universidad fomenta el individualismo entre los profesores —sálvese quien pueda, o sea, mejore el sueldo el que pueda, sin pensar en los demás— y la pérdida de solidaridad entre colegas, lo que se aprecia, por ejemplo, en la desaparición de los sindicatos docentes, o en la debilidad de los que aún subsisten. Esto se explica en gran medida por

la exacerbación del elitismo y del sentido de privilegio particularmente en las universidades con la aceptación del puntismo, que ha generado una perversión en el trabajo académico. *Es el triunfo cultural de la derecha en las universidades, que paradójicamente se expresa en la subordinación de la calidad del trabajo académico a los criterios cuantitativos de evaluación.* Este contexto ha fomentado estrategias múltiples para lograr los puntos [...]: artículos con numerosos autores, la subdivisión de los resultados de una investigación en muchos artículos, la articulación de redes de citación, la aceptación crítica de un formato de publicación rígido, la proliferación de revistas que cobran por publicar, la venta de reconocimientos de excelencia de asociaciones oscuras, etcétera.³⁰

Estudiantes

El estamento más importante del sector educativo, los estudiantes, soporta en forma directa el impacto de la imposición de la evaluación como razón de ser de las universidades, desde antes de su ingreso a estas instituciones hasta que terminan sus estudios. En los países en los que no había examen de ingreso este se ha impuesto (como en México) y en donde ya existía se ha acentuado un evidente sesgo de clase, que tiende a impedir la entrada de los sectores populares al mundo universitario y a conducirlos forzosamente hacia una educación técnica. Eso nunca lo ha ocultado el Banco Mundial, que funge como el más importante «pedagogo» de nuestro tiempo, cuyos portavoces han manifestado que la imposición de la evaluación universal para los estudiantes

es un requisito de la competitividad, porque exige la reducción de costos en las universidades y que se produzcan datos actualizados de tipo comparativo entre regiones y entre países. Para lograrlo, se deben estandarizar las pruebas que registren la calidad de los estudiantes al llegar y al salir de una universidad. Además, la imposición de exámenes de admisión se debe hacer a cambio de una suma de dinero, para «desalentar a los estudiantes que preparan exámenes de manera frívola y sin estar preparados».³¹

Los resultados en las pruebas generales a que se someten las escuelas y las universidades tienen consecuencias presupuestales, porque aquellas que obtienen los mejores resultados son acreditadas como instituciones de primer nivel y se convierten en un punto de atracción para los estudiantes que deseen realizar sus carreras profesionales en las mismas y no en las consideradas como de menor calidad.

Las evaluaciones de los estudiantes les interesan primordialmente a los futuros y supuestos empleadores y, por eso, se exalta la «independencia» de los evaluadores externos, provenientes en gran medida del mundo empresarial. Uno de los principales promotores de la evaluación en México lo dice con un tono eufórico:

En la medida en que el mercado de profesionales se vuelva exigente, en esa medida los productores de profesionales tendrán que elevar su eficacia [...] lo que debemos lograr es un mercado en el cual quede satisfecho el cliente, y el productor —es decir, la institución educativa— esté obligado a dar esa buena calidad. De esta manera, el productor (la escuela) venderá más ya que el mercado exige diferenciar entre quien haga bien las cosas y quien no las haga bien.³²

Solo se aceptan estudiantes de «calidad»

CONALEP (Colegio Nacional de Enseñanza Profesional Técnica)

El plantel es el tiempo del saber

Si

Destruyes un mesabanco

Rompes un cristal

Tiras basura y no cooperas

Pintas o ensucias las paredes

Haces ruidos y escándalo

Manchas el piso
 Dejas huellas de vandalismo
 No estudias y no aprendes
 No eres estudiante digno
 No mereces nuestro respeto
 No tienes ningún valor como persona
 No acreditas tu condición humana
 No te queremos en nuestra comunidad
 No vale la pena hacer nada por ti
 Únicamente gente de calidad y excelencia
 para un Aprendizaje, Enseñanza y
 Servicios de Calidad y Excelencia

La Dirección, GMF, 1996.

Fuente: Citado en Hugo Aboites: *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia (1982-2012)*, p. 511. El énfasis es mío.

En cuanto a los estudiantes, la evaluación tiene un doble sentido: de un lado, se convierte en una barrera de diferenciación social y de clase (que se enmascara ahora con la terminología de las capacidades, aptitudes y talentos), a partir de la cual se intenta justificar por qué unos pocos pueden ingresar a la universidad y la mayoría es excluida de la misma; y, de otro lado, los resultados de la evaluación se convierten en su tarjeta de ingreso o de rechazo en el mundo laboral o, para ser francos, se constituyen en el pretexto que se usa para no darles trabajo a los profesionales, si se considera el nivel de desempleo existente en gran parte del mundo.

La buena evaluación se considera como el resultado idóneo de un buen estudiante o de un alumno de «calidad» —como si la educación pudiera reducirse a estándares similares con los que se juzga la producción de un automóvil o de una máquina— y a partir de tal criterio se despliega una vasta propaganda en el seno de las mismas instituciones para prescindir de los estudiantes de «mala calidad», como ya lo invocan sin vergüenza alguna y a la luz pública diversas instituciones «educativas».

Los estudiantes se adaptan a la «cultura de la evaluación» al asimilar los procedimientos mecánicos y rutinarios para responder en forma acertada las pruebas de evaluación y obtener los mejores puntajes y los primeros lugares en la competencia darwinista en la que sobreviven los más aptos. Esto no

significa, de ninguna manera, que en verdad sean los que más han aprendido y tengan conocimientos sólidos, sino que simplemente son los que mejor se adecuan a las exigencias formales del sistema. En muchos casos, esos estudiantes mejor posicionados ni siquiera se han leído un libro completo durante los años de estudio ni han logrado forjar una sola idea propia y conseguida con su esfuerzo personal. Simplemente, son un engranaje funcional al sistema evaluativo de tipo cuantitativo que se ha impuesto, el cual también tiene un notable sello de clase, porque el mérito de los estudiantes no se reconoce a partir de sus propias capacidades, sino del tipo de universidad del que procede.³³

Directivos académicos

Estos funcionarios que provienen por lo general del cuerpo de profesores de una universidad se mueven entre dos aguas. Por un lado, son los promotores prácticos de la evaluación en cada institución y propenden a que los diversos programas académicos que administran sean acreditados, los docentes cumplan con las exigencias de productividad y los estudiantes obtengan los mejores resultados en los exámenes de evaluaciones, como sucede en Colombia con los ECAES (Examen de Calidad para la Educación Superior). A estos funcionarios les interesa, imbuidos como están en la lógica de la evaluación, que todo lo que gira alrededor de las actividades que les competen sea medido y verificado. Pero, por otro lado, dadas las presiones económicas que empiezan a generar los estímulos a los docentes y la «cultura del puntismo», se muestran en desacuerdo con ese gasto, al que, en muchos casos, descalifican como expresión del privilegio y la corrupción de los profesores. Con esto, la evaluación genera nuevas tensiones entre los distintos sectores de la vida universitaria, y origina una conducta contradictoria de los administrativos académicos, que cuando se desempeñan como burócratas quieren que se apliquen a rajatabla los criterios de la evaluación, pero restringiendo al máximo el gasto que esa misma evaluación genera, y cuando son profesores se guían por la búsqueda insaciable de puntos.

Al mismo tiempo, son los más interesados en que los resultados de sus estudiantes sean los mejores, para que los programas académicos que coordinan sean colocados en los primeros lugares de los *rankings* educativos, lo cual les produce réditos inmediatos, no tanto de tipo intelectual —que raramente

les interesan — sino de tipo material, porque eso puede significar más recursos y apoyos externos, o un mejor mercado para vender las mercancías educativas. Este hecho genera presiones sobre los administradores académicos, que pueden resolverse con el ataque al flanco más débil de la cadena educativa: los estudiantes, como se ejemplifica con algo que sucedió en Estados Unidos, en donde un director de escuela en Birmingham, Alabama, expulsó poco antes de un examen a 552 estudiantes afroamericanos. La consecuencia inmediata se materializó en una mejora del resultado de elección múltiple, lo que significó que el director recibiera un bono en efectivo como premio por su labor.³⁴

Investigación y producción intelectual escrita

Uno de los aspectos que distingue al trabajo universitario es la escritura, que se ha convertido en el medio predominante —no el único, por supuesto— de la comunicación del saber, de las humanidades y de los adelantos y descubrimientos técnicos y científicos. Esa escritura se plasma en libros y artículos de revistas especializadas, que se han visto desigualmente afectados por la evaluación, como veremos enseguida.

Pese al predominio de la comunicación escrita en la universidad, hasta hace unas décadas eso no significaba que se desdénara a aquellos profesores que tenían una inclinación hacia la docencia, aunque escribieran poco o nada. Sin embargo, evaluar la productividad docente —y, sobre todo, su conversión en un instrumento para aumentar los ingresos salariales— es un perverso mecanismo para obligar a publicar a todos los docentes, sin que a muchos de ellos les interesara hacerlo. Esa obligatoriedad se ha visto reflejada en la explosión de revistas y de artículos en una forma exponencial, lo cual no es un indicador de «buena ciencia». Simplemente, es el reflejo de la mercantilización del saber, porque ese aumento resulta de la búsqueda de mayores ingresos, como muestra de una pretendida productividad intelectual, o de propender mediante decretos a que mejore el lugar de una institución en el escalafón de las universidades, de acuerdo con sus niveles de investigación, medidos en términos cuantitativos.

Esa práctica genera un resultado adverso para el mismo saber, por diversas circunstancias. En términos de producción intelectual se privilegian los escritos rápidos y ligeros que se puedan publicar en revistas indexadas en detrimento de elaboraciones más pacientes y refinadas, como las que se mate-

rializan en los libros. Esto se desprende de la forma como se adjudica el puntaje, ya que vale más un artículo de una revista indexada, y mucho más si es de una revista internacional y si el artículo se publica en inglés, así ese artículo sea de cuatro o cinco cuartillas, que un libro de 400 o más páginas. Con ese estímulo, es obvio que se haya disparado en forma exponencial la producción de *papers* y «artículos científicos», en detrimento de la producción de libros de autor, como se percibe hoy en la universidad colombiana.

En términos de aporte al conocimiento, el efecto también es negativo porque se genera un clientelismo académico y editorial, ya que sectores interesados en aumentar sus ingresos mediante el otorgamiento de puntos se ubican estratégicamente en la dirección de las revistas, en donde actúan con la lógica de «tú me asignas puntos, yo te asigno puntos», una práctica que desdice del rigor intelectual y del debate de ideas. En ese mismo terreno, se acumulan escritos universitarios en revistas que nadie lee, pero a las que se les atribuye un gran nivel académico, a partir de unos discutibles criterios de medición bibliográfica —la bibliometría—, que se han impuesto como mecanismos de validación de lo que es científico y lo que no lo es. Esos mecanismos adquieren connotaciones perversas, puesto que la cita, el tipo de cita y en la clase de revista que se haga se considera como un criterio de «alta» elaboración de un artículo o de un *paper*. ¿Pero qué tan cierto es este criterio? Es muy discutible, porque sencillamente si se recurre a la medición de citas, «en el sistema bibliométrico, para valorar un artículo, se hace de todo menos leerlo o estudiarlo, con el fin de poder juzgarlo con fundamento».³⁵ Como quien dice, en el enmarañado mundo de las revistas científicas un *paper* x puede alcanzar notoriedad sin que tenga muchos lectores, simplemente porque en forma automática se registran las veces que ha sido citado, lo cual, aparte de elevar la vanidad de su autor o autores, indica el elitismo de la producción de artículos en revistas científicas, en las que no cuenta para nada el lector que lee para aprender y no para citar. Además, la bibliometría excluye a todos aquellos que generan su propia producción bibliográfica al margen de los cánones establecidos, puesto que sus artículos y revistas son publicados en revistas no indexadas o en revistas no reconocidas como «científicas», o por editoriales pequeñas e independientes. En este sentido,

el sistema en que se basa la bibliometría, el sistema de citas, no tiene nada que ver con el desarrollo del conocimiento científico, sino que no es más que una mera métrica de la vanidad de los científicos, vanidad estimulada por los intereses económicos de los grandes grupos editoriales que monopolizan prácticamente el campo de la ciencia y por la propia estructura del sistema de los honores académicos, unos honores que son a su vez la base de la que derivan beneficios económicos e institucionales en forma de remuneraciones y cargos.³⁶

En síntesis, el campo de la publicación no es exclusivo del conocimiento científico, aunque sí es un terreno en el que se expone de manera convencional una parte de dicho conocimiento. Esto genera una ambigüedad evidente: el establecimiento de criterios de evaluación de los *papers* puede contribuir a seleccionar los buenos artículos, pero en sí mismo no es garantía de seriedad, porque también puede operar como un mecanismo de exclusión y censura para todos aquellos cuyos escritos —y la concepción que se plasma en ellos— no concuerda con los parámetros formalmente establecidos o es diferente a los académicos que evalúan los artículos o libros. Pese a esta ambigüedad, «ha sido un gran éxito económico, político e institucional lograr que todos los científicos crean que los trabajos no incluidos en el campo editorial estándar *a priori* carecen prácticamente de valor. Dicho éxito se ha conseguido no solo utilizando claros criterios de censura y monopolización de los campos de conocimiento, sino creando un sistema jerarquizado de vanidad entre los investigadores».³⁷

Por otra parte, en términos de investigación se privilegia la formación de grupos de investigación que son acreditados ante los organismos competentes en cada país (Ilámense Colciencias en Colombia, Conicet en Argentina, Conacyt en México...), en los cuales se produce una división interna del trabajo entre los «investigadores consagrados» que encabezan el listado de los miembros del grupo y los «investigadores de base». A menudo, estos últimos realizan el «trabajo sucio» de recoger y procesar información e incluso de redactar los trabajos, mientras que el investigador estrella es el que firma los libros, artículos o resultados de investigación, y es el que se lleva las palmas por las labores que otros han realizado, cuando a veces ni siquiera ha leído el producto de la investigación.

En la investigación se está generalizando lo que Robert Merton denominó en 1968 como el Efecto San Mateo. El versículo 13 del capítulo 19 del Evangelio atribuido a ese santo dice: «porque a cualquiera que tiene, le será dado, y tendrá más; pero al que no tiene, aun lo que tiene le será quitado». Esta parábola, cuando se aplica a la investigación, significa que los investigadores prestigiosos son aplaudidos por sus contribuciones, mucho más que los investigadores desconocidos que hagan contribuciones equivalentes. También pasó a entenderse como el aprovechamiento y la figuración de investigadores estrellas que, sin participar en una investigación, la firman y se ganan el mérito de lo que han hecho otros —los equipos de investigadores noveles o asistentes de investigación— y, por esta vía, pueden apropiarse de una mayor cantidad de recursos económicos.³⁸

En términos sociológicos, el Efecto San Mateo hace alusión al fenómeno de acumulación de riqueza y bienes a costa de los más pobres y al trasladarlo a la investigación se quiere significar que se ha pervertido el *principio de no autoridad* —que indica que la importancia de una afirmación es independiente de la relevancia de su autor—. Sin embargo, en la investigación, la literatura, las artes y las ciencias se alude al hecho de que se estima más a primera vista lo que producen los que tienen prestigio frente a los desconocidos. En la situación de mercantilización actual del saber y de la investigación quiere decir que los prestigiosos tienen más oportunidad de conseguir fondos para financiar proyectos y por eso los firman, sin que hayan escrito ni una coma de la investigación aludida. En este caso se unen «fama» (y échate a dormir) y acceso a recursos económicos para vivir bien del cuento por parte de las *vedettes* y olvido absoluto de sus asistentes. Esto se ejemplifica en Colombia, entre muchos asuntos, con la factoría de investigaciones de que han vivido durante varias décadas ciertos *violentólogos* o algunos historiadores de las prácticas pedagógicas.

El Efecto San Mateo

Existen abundantes observaciones del Efecto San Mateo, por ejemplo, hay un sensacional experimento hecho hace una decena de años. Un equipo de científicos seleccionó una cincuentena de artículos de investigadores reputados que trabajaban en universidades norteamericanas de primera línea, que habían sido publicados un par de años antes. Cambiaron los títulos de los artículos, les inventaron autores ficticios empleados en *colleges* de baja categoría, y los enviaron a las mismas revistas donde habían sido publicados. Casi todos los artículos fueron rechazados.

Los autores de la jugarreta, validos de su reputación, lograron publicar los resultados de su experimento en un par de revistas.

Un escritor canadiense hizo un experimento similar con una revista literaria que había rechazado sistemáticamente sus cuentos. Le envió a la misma revista media docena de cuentos de clásicos contemporáneos, tales como Joseph Conrad y Jack London, cambiándoles los títulos y los nombres de los autores. La revista los rechazó. Cuando el autor denunció este escándalo, los críticos literarios en cuestión tuvieron la desvergüenza de defender su decisión. Al parecer, pensaban que un cuento es necesariamente bueno si es escrito por un escritor famoso y no que un autor merece fama si escribe buenos cuentos.

Fuente: Mario Bunge: «El Efecto San Mateo».

En el caso de la investigación y la publicación de resultados, adquieren un papel protagónico las revistas especializadas, que finalmente son las que conducen a que se asignen puntos a las personas que allí publican. Para empezar, se ha dado una diferencia radical entre las revistas que son indexadas y las que no lo son, como si eso en sí mismo fuera una señal de seriedad y rigor. Eso conduce a estupideces que darían risa, si no fuera porque la diferencia tiene implicaciones económicas en cuanto al gasto que hacen los Estados o las universidades para retribuir los puntos por los artículos que se publican en las revistas indexadas. Para dar solo un ejemplo, la *Revista Casa de las Américas*, que se viene editando hace más de medio siglo en forma ininterrumpida y que ha publicado a las mejores plumas de América Latina y del mundo, no está indexada, mientras sí lo están revistas domésticas de poca circulación y de muy pobre contenido que se publican en diversas universidades.

Revistas científicas: predomina el interés económico

Motivado por una experiencia personal del comportamiento poco ortodoxo de la editorial Scientific & Academic Publishing Co. (SAP) en 2012 respecto a la cobranza de la tasa de publicación de un artículo de una investigadora de Nigeria, el biólogo y periodista científico John Bohannon presentó 304 versiones diferentes entre sí de un artículo científico ficticio, firmado por un autor que no existe, de una institución también ficticia, a un conjunto seleccionado de revistas que publican en Acceso Abierto (AA) en la modalidad dorada, con cobranza de la tasa de publicación. En 157 de ellos, el trabajo, que contenía errores primarios, conceptuales y de interpretación, fue aceptado para su publicación, lo que revela el interés económico por encima de todo. Estas revistas tienen direcciones de las editoriales en varios países, pero las de India representan un tercio. En Brasil, *Genetics and Molecular Research*, publicada por la Fundación para la Investigación Científica de Ribeirão Preto, e indexada en la Web of Science, Scopus. Algunas de las principales editoriales

comerciales, como las publicaciones de Elsevier, también aceptaron el estudio ficticio. Noventa y ocho revistas, sin embargo, rechazaron rápidamente el artículo.

Fuente: <http://blog.scielo.org/es/2013/11/05/polemico-articulo-en-science-expone-debilidades-en-la-revision-por-pares-en-una-serie-de-revistas-de-acceso-abierto/#.Uqj8gtGx5hg>.

Como publicar en una revista que otorgue puntos se convirtió en una imperiosa necesidad, entonces muchas revistas han adoptado el criterio mercantil de cobrarles dinero a los autores para publicar en sus páginas, lo que da origen a lo que algunos bibliotecarios han denominado «revistas depredadoras». Estas forman parte del negocio de la difusión de los resultados de la investigación universitaria, y se sitúan en forma oportunista en el nicho de mercado del puntismo, para aprovecharse, como todo depredador, de la primera oportunidad que les presenten las presas fáciles, en este caso los investigadores y profesores que necesitan acreditar publicaciones para mejorar sus salarios.³⁹

Esto es un resultado directo del lema de «publicar o morir», lo que genera prácticas clientelistas y fraudulentas. Entre muchos casos, puede citarse a Nigeria, donde la Comisión Nacional de Universidades exige a sus profesores que publiquen en revistas académicas de fuera del país. Como resultado, se han creado revistas foráneas en las cuales el 90% de los artículos de cada edición habían sido escritos por los docentes de una sola universidad de Nigeria, en la que habían incluido a algunos amigos de otras universidades, con el fin de dar la apariencia de cierta circulación. Además, las revistas les cobran por los artículos publicados. Lo sorprendente del asunto estriba en que «en los círculos académicos de Nigeria está muy arraigada la hipótesis de que mientras más alta sea la tarifa [cobrada por la revista], mayor es su calidad».⁴⁰

Docencia

Las actividades de la universidad mercantil se desenvuelven a partir de la lógica del lucro, en razón de lo cual se cuantifican procesos y resultados, y se prefieren aquellos que generen una mayor cantidad de ganancias. En esa perspectiva, la prioridad estriba en la investigación, la extensión —reducida ahora a una vulgar venta de servicios— y los negocios corporativos encubiertos con un barniz educativo. Lo último y lo que menos importancia tiene es la docencia, que en otra época fuera la razón de ser de cualquier universi-

dad. Al respecto, el Banco Mundial es bastante franco cuando al hablar de los salarios de los profesores sostiene:

Los salarios de los académicos [de tiempo completo] pueden mantenerse en los actuales niveles bajos, con la idea de que por esos montos los académicos solo van a trabajar parcialmente y en la docencia. [En cambio] los investigadores productivos pueden ser relevados de docencia y recibir compensaciones salariales que dependen de los recursos de proyectos de investigación.⁴¹

En la jerarquización y segmentación que produce la evaluación universitaria, uno de los polos más degradados es la labor docente, como no lo oculta el Banco Mundial. Esto ha dado pie a una división artificial, pero poderosamente diferenciadora, entre los que «enseñan» y los que «investigan», y estos últimos son considerados como productivos, es decir, les generan ganancias a las universidades:

La docencia aparece en el último lugar de las prioridades que tienen las universidades, porque ya no les interesa el saber en general y desinteresado, sino el negocio educativo. Por ello, las aulas en las universidades públicas presentan un lamentable estado físico, están abarrotadas de decenas o cientos de estudiantes, a los docentes se les paga mal y por horas, y se les responsabiliza de la mala educación. Mientras tanto, los «investigadores consagrados» no pisan nunca un salón de clase y sus disquisiciones transcurren al margen de las necesidades de la enseñanza y se encuentran directamente vinculados con el «mercado».

Además, la docencia es atacada desde el flanco de las NTCL, con las que se nos anuncian un sinnúmero de milagros y maravillas, entre ellos, que estas pueden reemplazar a los profesores de carne y hueso por profesores de silicio, que estarían en capacidad de dictar mejores clases y con una mayor audiencia, como lo anuncian todo tipo de mercachifles de la educación, como el plumífero de la globalización Thomas Friedman, quien habla de una «revolución educativa» en marcha, porque ahora ciertos profesores pueden pasar de impartirles clase a 400 alumnos al año, léase bien, a 100 000. Esta mentira tecnocrática la dice sin pestañear y sin ruborizarse, como se puede hacer hoy con toda impunidad por los medios de comunicación corporativos.⁴²

En resumen, la imposición de la evaluación ha incidido en la docencia porque representa

un importante despojo de la capacidad de los educadores para determinar el rumbo y el contenido de su trabajo, pues ahora la «tabla de precios» lo define. También perdieron control de su identidad como maestros, que a partir de entonces ya no se deriva del reconocimiento de sus pares y de las comunidades de padres de familia sino, y a veces sobre todo, de la contabilidad que realiza una comisión burocratizada. Perdieron además control sobre las perspectivas concretas de su vida pues sus ingresos quedaron a merced de variaciones sustanciales de un año a otro. Además del creciente poder burocrático sobre su trabajo, la evaluación estableció tan importantes diferencias de ingresos y estatus entre los educadores que estos además sufrieron una importante pérdida de identidad colectiva.⁴³

La evaluación, en lugar de ser en un estímulo positivo para los docentes, se convirtió en un mecanismo que desvaloriza la labor educativa en el aula de clase universitaria, puesto que allí se encuentran los profesores con más baja remuneración y peor prestigio institucional, los cuales no son precisamente incentivos para comprometerse con una universidad. No sorprende que los profesores soporten los peores niveles de estrés, enfermedades profesionales y trastornos de tipo mental, como resultado de las difíciles condiciones en que se desenvuelve la labor educativa.

Para disimular los malos resultados que genera la evaluación cuantitativa de los docentes, tanto el Banco Mundial como organismos similares que se replican en cada país difunden un discurso pretendidamente pedagógico y didáctico que reniega de la enseñanza de los contenidos, a cambio de los métodos, como si existiera un «método general» de transmisión de saberes al margen de los saberes concretos. A estos «nuevos pedagogos» que postulan la abolición de los saberes específicos se les olvida que hay un principio básico y elemental, que puede expresarse así: «Primero aprende y solo después enseña».⁴⁴ En la actualidad este presupuesto resulta secundario ante la imposición de ese nuevo lenguaje — que examinamos en otro capítulo de este libro —, en el que se habla de «aprender a aprender», «aprender a lo largo de la vida», «aprender por cuenta propia», que simplemente diluye los conocimientos específicos en una jerga formalista de tipo sicopedagógico. Esta jerga olvida que

Conocer algo nos permite proceder a enseñarlo; y conocer un contenido disciplinar en profundidad significa estar mentalmente organizado y bien preparado para enseñarlo de manera general. El conocimiento de contenidos disciplinares es una precondition lógica para la actividad de la enseñanza; sin él, las actividades de enseñanza, como por ejemplo hacer preguntas o planificar lecciones, están colgadas en el aire.⁴⁵

En pocas palabras, aparte de que el capitalismo académico convierte en pobretarios a la mayor parte de los profesores universitarios, los despoja de sus conocimientos específicos, que se evaporan en medio de una insustancial pedagogía general, con la que se supone que se van a solucionar los problemas de la educación. Por esa razón, precisamente, se cree que los profesores pueden ser sustituidos por computadores, o máquinas de enseñar como las denominaba Skinner, y las carencias de la universidad pública pueden ser remediadas con una mejor pedagogía, como lo postulan mercachifles como el chileno José Joaquín Brunner.

Los rasgos de la evaluación neoliberal

En esta última parte del capítulo se examinan los rasgos principales de la evaluación neoliberal que se ha impuesto en la vida universitaria, destacando que aquella no es resultado de la dinámica interna de las universidades del mundo periférico, ni de las necesidades del conocimiento científico, técnico y humanístico que allí se generen, sino de las exigencias del capitalismo contemporáneo y de la división internacional del trabajo educativo, que ya examinamos en otro capítulo.

Evaluación a partir del modelo estadounidense

La recuperación de la hegemonía del imperialismo estadounidense en América Latina tras el fin de la Guerra Fría se rubricó con la imposición de tratados de libre comercio por parte de esa potencia con varios países del continente. Estos tratados incorporan como un aspecto central el de los servicios, una denominación genérica que se usa para mercantilizar la salud, la cultura, la recreación, el deporte, las comunicaciones y, por supuesto, la educación. En esos tratados se proyectan los intereses estratégicos en materia de educación de los Estados Unidos y sus corporaciones transnacionales, y entre

otras cosas se incorporan de manera directa, como ha sucedido en México, las políticas de evaluación educativa que imperan en los Estados Unidos. Ese es el resultado de una imposición económica e ideológica y no de un diálogo cultural entre iguales, en donde cada una de las partes mantiene su identidad y autonomía cultural. Los tecnócratas de la evaluación en México —el primer país que firmó un TLC con los Estados Unidos— no negaban este aspecto, cuando sostenían en 1996:

Hace poco hemos comenzado el proceso de evaluación de la educación superior. La acreditación de profesionales entre Estados Unidos, Canadá y México es asimétrica. Nosotros —los mexicanos— hemos llegado tarde a la cultura de la evaluación, pero somos de rápido aprendizaje. Con la ayuda de expertos canadienses y norteamericanos, hemos adaptado sus modelos para crear el nuestro.⁴⁶

De Estados Unidos se copian, por ejemplo, los organismos y los mecanismos de evaluación que estos emplean, tal y como sucede con la creación de aparatos de evaluación que replican el Educational Testing Service (ETS), una entidad privada que fue fundada en aquel país en 1948, encargada del diseño y aplicación de pruebas y de exámenes. Esa entidad además cuenta con el respaldo de corporaciones privadas, lo cual también se reproduce en todos los países donde se han creado entidades semejantes de evaluación. ETS almacena la información de millones de evaluados en su propio país y tiene tal importancia en el control de esa información que se dice que solo es superada por la CIA y por la Agencia de Seguridad Nacional (NSA). El ETS impulsa exámenes que se aplican en 180 países del mundo, y es uno de los promotores de la «ciencia de la medición», pero con el criterio de que «como guardián de la entrada, el ETS es por fuerza un obstáculo al ideal de que todos los individuos deben tener una oportunidad continua y sin límites para cumplir sus intereses educativos».⁴⁷ Bajo este frágil supuesto, que reproduce la segmentación social de la craneometría mencionada en la primera parte de este capítulo, se estructura un sistema excluyente en la educación en donde se refuerza el poder de los sectores dominantes, los cuales obtienen los mejores resultados en las pruebas de evaluación, pero no por alguna superioridad, sino porque de partida cuentan con ventajas de ingresos y riqueza sobre el resto de la población.

Evaluación como verificación externa y privada

Un rasgo característico del sistema de evaluación que se implantó en los últimos años en diversos lugares del mundo radica en reclamar la constitución de comités evaluadores externos al mundo educativo, con la finalidad, se dice, de ser objetivos y evitar las apreciaciones subjetivas de los propios evaluados (llámense profesores o estudiantes). Esta finalidad, sin embargo, empieza a quedar en duda a partir del momento en que se constata la presencia directa de empresarios, banqueros e inversionistas en el seno de los comités evaluadores, lo cual no es difícil de entender, puesto que sencillamente en el ataque a la universidad pública, aparte de toda la retórica que se usa para desprestigiarla y conducir a su privatización (como su ineficiencia e ineficacia), se sostiene que deben crearse instancias independientes, libres del poder burocrático de los Estados.

Para justificar su presencia en estos organismos de evaluación, los empresarios sostienen que son los más idóneos para catalogar los «productos» de la educación, en virtud de que ellos son los que van a brindar empleo y, además, determinan cuál es la educación que resulta útil para el mercado. No faltan, desde luego, las afirmaciones demagógicas sobre su pretendida superioridad intelectual, como cuando el director del Instituto Tecnológico de Massachusetts sostenía: «No se ha desarrollado un tipo de hombre que sea más sabio consejero [en el terreno de la educación] que el hombre de negocios, alguien que tiene gran simpatía e interés en los problemas intelectuales».⁴⁸

En realidad, el objetivo por parte de los capitalistas de participar en forma directa en los comités evaluadores, y controlarlos, estriba en imponer sus intereses corporativos, como en Estados Unidos lo sostiene sin aspavientos Lehman Brothers:

[...] la *industria educativa* es un sector con un crecimiento sumamente dinámico, con indicadores financieros de mercado que sugieren una oportunidad significativa para la inversión. El momento de entrar a este mercado nunca ha sido mejor, dado que los problemas que existen en la educación la han elevado al rango de una alta prioridad política. Los empresarios se quejan de que no pueden dar empleo a *un producto [sic] que sale de las escuelas sin saber leer ni escribir*, y por tanto demandan y a veces ellos mismos ofrecen una reforma inmediata.⁴⁹

Los evaluadores externos, que rápidamente conforman una burocracia más grande que aquella que dicen enfrentar, se basan en el argumento de la objetividad, independencia y establecimiento de indicadores cuantitativos para medir las instituciones educativas y a sus miembros. No sobra decir que replican al pie de la letra las experiencias evaluadoras impulsadas en los Estados Unidos, que son promovidas a nivel internacional por el Banco Mundial y otros organismos similares. Debe resaltarse, empero, que los organismos evaluadores privados y externos no podrían existir sin un apoyo decidido por parte del Estado, ya que no se concibe el funcionamiento de una «cultura evaluadora» que no esté cubierta por el manto estatal, incluyendo toda la nueva burocracia de tipo tecnocrático que se genera alrededor de los mecanismos de evaluación.

Evaluación como mercantilización (negocio)

Como todo lo que toca el capitalismo lo convierte en una mercancía, nada diferente podía suceder en lo relativo a la evaluación, que se ha transformado en un próspero negocio, hasta el punto de que ser «evaluador» es una nueva profesión, un reciente cargo burocrático. No podía ser de otra forma, porque en torno a los procesos de evaluación se mueven miles de millones de dólares en todo el orbe, ya que los mecanismos de evaluación son costosos para quienes se les aplican. Por ejemplo, si a cada estudiante se le cobra un monto determinado de dinero y estamos hablando de que desde 1990 se han realizado millones de exámenes en los cinco continentes, entonces podemos visualizar la magnitud de capital-dinero que se mueve alrededor de la evaluación.

Para completar, el negocio evaluador no requiere mucha inversión porque con los sistemas informáticos se califican las pruebas de respuesta múltiple en forma automática y mecánica, ya que eso no exige ninguna labor intelectual ni muchos empleados administrativos. Lo paradójico estriba en que este sistema de evaluación ahorra al máximo en gastos —porque cuenta con una plantilla simplificada que procesa resultados fácil y rápidamente cuantificables, y produce millones de dólares de ganancia— mientras simplifica de manera burda los procesos educativos y genera efectos negativos sobre las personas evaluadas, que en muchos lugares del mundo conducen incluso al suicidio de estudiantes y profesores.

Sociólogos de Alemania rechazan los escalafones académicos

El capitalismo universitario ha hecho acto de presencia en Alemania y sus principales instrumentos son los *rankings* y tabulaciones comparadas de departamentos universitarios. Esto tiene como contrapartida una rutina académica escorada hacia los indicadores de éxito cuantitativos (obtención de fondos, número de doctorados y de graduados) e indiferente a los criterios cualitativos. El trabajo en el ámbito universitario ha sufrido cambios fundamentales tanto de diseño como de contenido. La docencia y la investigación se ven cada vez más obstaculizadas por la proliferación de responsabilidades administrativas. Los ejercicios de medición de resultados incrementan el número de tareas, la tensión y la sobrecarga de todos los grupos de la fuerza de trabajo universitaria. Cada vez se perciben más los efectos negativos que esto tiene en la calidad de la investigación y la docencia.

La Sociedad Alemana de Sociología (DGS) ha resuelto adoptar una postura contraria al capitalismo universitario boicoteando el ejercicio de 2013 del *ranking* que lleva a cabo el Centro para el Desarrollo de la Educación Superior (CHE), sin duda el *ranking* más influyente del mundo de habla alemana. La calidad de la enseñanza y la investigación, la reputación de los estudiosos, la infraestructura científica y la «visibilidad» internacional figuran entre los criterios con que se evalúa a los departamentos universitarios. A tal efecto se recaban datos (por ejemplo, sobre financiación externa) de las administraciones universitarias, se somete a encuestas a los estudiantes y se consulta asimismo a algunos profesores. [...]

La DGS ha solicitado a los departamentos, docentes y estudiantes que no participen en el *ranking* del CHE. La iniciativa partió del Instituto de Sociología de la Universidad Friedrich Schiller de Jena. Tras haber logrado uno de los mejores puestos en las tablas clasificatorias, el departamento de Sociología de la universidad aprovechó esta posición ventajosa para declarar públicamente su negativa a participar. El anuncio tuvo lugar poco después de que se publicaran los resultados de 2011. La resolución del departamento declaraba lo siguiente:

«Albergamos un profundo escepticismo respecto del instrumento de los *rankings* universitarios en cuanto tal. Consideramos que el valor informativo del *ranking* del CHE es escaso, como mínimo debido a que un número significativo de institutos han sido evaluados a partir de datos incompletos. El *ranking* de universidades sirve como instrumento para establecer culturas competitivas en el ámbito académico. Produce sistemáticamente vencedores y perdedores pero no ayuda a que mejore la calidad del trabajo científico».

Fuente: Klaus Dörre, Stephan Lessenich e Ingo Singe: «Sociólogos alemanes proponen boicotear el *ranking* académico».

Evaluación como mecanismo de despojo y transferencia de recursos

La evaluación desempeña un papel central en el despojo de bienes y saberes educativos que adelanta el capitalismo en el momento actual, porque los Estados confían a entidades privadas las pruebas de evaluación que reportan

cuantiosas ganancias monetarias, que suponen una transferencia desde el bolsillo de los evaluados, sean los estudiantes y sus familias, o de los programas educativos que son acreditados. En este ámbito se trata de un mercado cautivo y permanente si se recuerda que las certificaciones de acreditación se realizan cada cinco años y se evalúan cientos o miles de programas académicos, los que deben cancelar una suma de dinero por ese proceso de evaluación.

Con estos recursos que provienen de las familias o del tesoro público, cuando las que pagan son las universidades estatales, se ha creado un enmarañado enjambre burocrático el cual determina qué programas deben funcionar y cómo, con lo que las universidades pierden independencia y autonomía, que se transfieren a organismos privados que actúan a nombre de la etérea sociedad civil, a la que dicen representar. Con base en ese poder se arrogan el derecho de publicar el listado de las instituciones según *rankings* arbitrarios, que se convierten en una importante fuente de poder simbólico que incide en el imaginario del mundo educativo, y en forma particular en los estudiantes y sus familiares. Para completar, estos *rankings* no son solamente nacionales, sino internacionales, lo cual los hace todavía más arbitrarios, puesto que es muy dudoso que puedan compararse diferencias históricas, sociales y culturales, que se manifiestan en los respectivos sistemas educativos de tipo nacional.

Por todo lo anterior, podemos concluir que la evaluación que se ha impuesto a rajatabla en todo el planeta es antidemocrática, autoritaria, niega la participación de los sujetos educativos, impone una lógica tecnocrática y mercantilista, y se basa en una concepción positivista de la ciencia, entendida como un cúmulo de datos, pretendidamente objetivos y universales, a partir de los cuales se podrían comparar realidades nacionales que no tienen nada en común, porque responden a sus propias historias y culturas.

El asunto no solo radica en señalar las características de la evaluación que se ha impuesto, sino en enfatizar que la lógica productivista aplicada a la educación la ha empeorado en lugar de mejorarla, como se observa en todos los países de América Latina, en donde las universidades —tanto públicas como privadas— se han convertido en vulgares «nichos de mercado», en las cuales se producen y venden mercancías educativas, que en nada benefician a las clases subalternas, sino que enriquecen a unos sectores restringidos de la sociedad.

Anexo

Otra forma de evaluación

Como contraposición a la evaluación que se ha impuesto en los últimos años como mecanismo central de la mercantilización educativa, Hugo Aboites propone una evaluación alternativa, que consideramos aplicable, en sus lineamientos generales, a países como Colombia. Como la educación es un proceso concreto, en el que interactúan diversos sujetos sociales (estudiantes, profesores, trabajadores, comunidad educativa...), se parte de la premisa de que estos mismos deben ser los actores protagónicos de la evaluación, y esta no debe quedar en manos de los «expertos» y «tecnócratas», ajenos a la educación en general y a la universidad en particular, que dicen actuar a nombre de la sacrosanta racionalidad del «mercado». A partir de este criterio, citamos a continuación la propuesta de Aboites.

La evaluación que tenemos, la evaluación que queremos

Hugo Aboites

Desde los años noventa en México los sucesivos gobiernos neoliberales, grupos empresariales, organismos internacionales y la misma Secretaría de Educación Pública federal y autoridades locales han impuesto una teoría y práctica de la evaluación muy distinta a la que nosotros proponemos.

1. *Ellos plantean que la evaluación es sobre todo un acto de gobierno, nosotros luchamos por una evaluación que esté fundamentalmente en manos de estudiantes (alumnos), maestros, padres de familia, comunidades.*

Decimos que han optado por una evaluación concebida fundamentalmente como *un acto de gobierno*, porque son los funcionarios, los

empresarios y sus expertos los que determinan qué se va a evaluar, cómo se va a evaluar, cuándo se va a evaluar y con qué implicaciones. La escuela es tratada como una dependencia gubernamental más, sin darle el espacio de autonomía que necesita. La evaluación es concebida como una inspección, como la que puede darse en el servicio aduanal o cualquier otro servicio gubernamental. Nosotros luchamos por una evaluación *a cargo de los estudiantes (alumnos), maestros, padres de familia, comunidades*, que en cada escuela dialoguen sobre los problemas y obstáculos que enfrenta la formación de los estudiantes para que se generen diagnósticos y propuestas de solución. Algunas propuestas podrán llevarse a cabo en el ámbito escolar mismo, otras deberán converger —junto con las de otras muchas escuelas— a los niveles regional, estatal y nacional. De esta manera podrá identificarse cuáles son los problemas más recurrentes, cuáles los consensos en el diagnóstico y cuáles las propuestas que las autoridades educativas de todos los niveles deben retomar. La evaluación concebida como un acto colectivo de estudiantes, maestros, padres de familia, comunidades, tiene una enorme solidez porque son ellos quienes mejor conocen los problemas y esa visión —si se vuelve sistemática e informada— puede percibir realidades que no están al alcance de la limitada visión gubernamental. Las autoridades, sin embargo, deben participar en el proceso de evaluación a todos los niveles porque como responsables últimos de la situación de la educación a ellos les corresponde informar a fin de que la evaluación pueda ser cada vez más precisa y les corresponde contribuir de manera decisiva a materializar las iniciativas sólidas que se generan en el proceso de discusión. Es necesaria también la participación subsidiaria de estudiosos, centros de investigación y grupos sociales legítimamente interesados, porque ofrecen puntos de vista e informaciones que no deben estar ausentes en una reflexión sobre el mejoramiento de la educación. La educación y la evaluación son procesos demasiado importantes para dejarse en manos de funcionarios gubernamentales y sus expertos, que solo están transitoriamente y con un compromiso muy relativo en la administración educativa.

2. *Ellos plantean una evaluación vertical, nosotros planteamos una evaluación horizontal pero también de abajo arriba.*

Para la burocracia de la educación, la evaluación consiste en colocarse en una especie de torre de observación y mirar desde arriba a los cientos de miles de maestros y estudiantes; medirlos y calificarlos como si fueran un conjunto enorme de mercancías, un capital humano robotizado y pasivo. Con base en los resultados, podrán — otra vez ellos— definir qué debe hacerse, cuándo y cómo debe hacerse para obtener eso tan indefinido que es la «calidad». Es una evaluación que alienta la pasividad y la falta de dinamismo en la educación. Nosotros luchamos por una *evaluación que libere y convierta en sujetos dinámicos*, participativos e importantes a cada uno de los actores del proceso educativo. Esto requiere que sea horizontal el diálogo de evaluación en cada una de las escuelas, luego entre los representantes de grupos de escuelas a nivel regional o estatal y, finalmente, el de representantes a nivel nacional. Porque solo así se pueden generar consensos de profunda raíz y gran fuerza. Habrá, sin duda, temáticas, diagnósticos y propuestas similares, que surjan en la mayoría de las escuelas y, en consecuencia, serán predominantes en los siguientes niveles, pero otras temáticas y propuestas, aunque minoritarias, pueden contribuir a abrir nuevos horizontes. Son muy importantes porque pueden aportar elementos no considerados antes y posteriormente — cuando se valoren los resultados de las iniciativas que tuvieron mayor consenso — serán parte de una reserva desde donde se pueden construir otras alternativas. Por otra parte, el diálogo verdaderamente horizontal es indispensable para cerrar el paso a las agendas que buscan imponerse, a los vicios del asambleísmo o de las figuras mesiánicas en todos los niveles. Se trata de que los niños y niñas pueden dar sus puntos de vista sobre qué está mal en su escuela, qué no funciona, qué falta, qué debe cambiar, cómo pueden aprender mejor. Igual los maestros pueden ofrecer una visión crítica desde su perspectiva y aportar diagnósticos y propuestas e iniciativas. Los padres de familia tienen todo el derecho a preguntar, a ser informados, a dar sus opiniones, así como la comunidad puede y debe preguntarse junto con maestros y

estudiantes, cómo puede(n) la(s) escuela(s) alimentar mejor los procesos de conocimiento a nivel comunitario.

3. *Ellos plantean una evaluación autoritaria, nosotros insistimos en construir una evaluación democrática.*

La evaluación que los gobiernos y sus institutos llevan a cabo es instantánea, su resultado se presenta como un número (de aciertos) o una clasificación («Insuficiente, Elemental, Suficiente, Excelente») y como definitiva, totalmente inapelable e infalible. Ante ella solo queda rebelarse o someterse, y la gran mayoría se somete. Pero hay otra alternativa: nosotros planteamos que la evaluación verdadera es un proceso de sucesivas y múltiples aproximaciones. De la misma manera como evaluamos a los estudiantes: a lo largo de un periodo prolongado de tiempo, con instrumentos muy diversos (presentaciones, tareas, resúmenes, ensayos, maquetas, trabajo de laboratorio o de biblioteca, trabajo de campo) y acerca de temáticas muy diversas. De la misma manera la evaluación que proponemos es algo sobre lo que estudiantes y maestros y autoridades reflexionan durante meses, pero que puede materializarse en un evento o dos anuales (de varios días de duración), dedicados específicamente a evaluar la escuela y su relación con la comunidad. Puede ser que las primeras discusiones sobre la problemática de la escuela sean muy vagas, poco sistematizadas, anecdóticas incluso, pero con la experiencia y el apoyo de talleres, conferencias, material de lectura apropiado, es posible convertir este proceso en una indagatoria con temáticas cada vez más definidas, con aportaciones precisas, con puntos de vista fundamentados en la experiencia propia pero también en lecturas y en los resultados de procesos en otras escuelas. Precisamente porque no es autoritario y no quiere convertirse en un autoritarismo de muchos, de asamblea, desconfía de las apreciaciones generales y definitivas y deja siempre preguntas y cuestiones abiertas, plantea la necesidad de seguir trabajando en los aspectos que se van perfilando como más importantes.

4. *La evaluación que se nos impone es centralizada, nosotros exigimos respeto a la enorme diversidad de regiones y culturas propias de la identidad mexicana.*

Con la evaluación, el centralismo autoritario se ha reforzado profundamente. El CENEVAL evalúa desde la Ciudad de México a todos los jóvenes del país que pretenden ingresar a la educación media superior y superior; las agencias acreditadoras de programas de estudio de instituciones de educación superior se concentran en la Ciudad de México y en cada profesión existe solo una agencia que se encarga de evaluar todos los programas en todas las universidades e instituciones del país; el Instituto para la Evaluación de la Educación (INEE) —el nuevo CENEVAL de la evaluación para los maestros— es también una institución centralizada y lo mismo ocurre en la prueba ENLACE y, a nivel internacional, la centralización de la prueba PISA. Y la Evaluación Universal refuerza aún más esta tendencia. *La evaluación que queremos*, por el contrario, al plantear que se trata de un proceso que comienza en cada escuela y que de allí pasa a nivel regional, estatal y nacional, plantea una evaluación con miles de puntos de partida distintos, de abajo hacia arriba, que crean convergencia de temáticas más importantes, diagnósticos, propuestas de solución.

5. *Para lograr la calidad de la educación parten del individuo, para mejorar la educación privilegamos la tarea colectiva.*

Para mejorar la educación de los niños y jóvenes ENLACE evalúa a 15 millones cada año, cada uno por separado. Igual evalúa a cada escuela con el Programa Escuelas de Calidad, y ahora la Evaluación Universal busca hacer lo mismo con los maestros. Pero con eso dispersa en millones de gotas el enorme caudal de transformación que puede generar una discusión participativa escuela por escuela. La propuesta de un diálogo en cada escuela intenta recuperar precisamente el trabajo conjunto, una de las raíces más profundas de la especie humana. Juntos, en familias, grupos, comunidades; comemos, trabajamos, nos divertimos, aprendemos. Pero la educación evaluación individualizante marcha en sentido contrario a las tendencias sociales y humanas más importantes. Nos corresponde a los maestros de hoy descubrir y desarrollar las múltiples formas que pueden adoptar los procesos colectivos que pueden devolverles a la educación y la evaluación su carácter profundamente colectivo. Y estos descubrimientos pueden

venir de lugares inesperados. Recuérdese que, alimentados por la curiosidad, un grupo de jóvenes indígenas había pedido a su profesor que les aplicara una prueba, «como en las escuelas de gobierno», pues los exámenes era algo que ellos no conocían por participar en un sistema autónomo de educación. Sin mucho entusiasmo el profesor los complace y escribe un problema en el pizarrón. Al instante todos los jóvenes jalan sus sillas al centro del salón y animadamente comienzan a discutir el problema hasta que logran resolverlo. Contentos, los jóvenes pregunta al profesor si se habían portado bien, como lo hacían los estudiantes en las escuelas oficiales. El profesor les informó que no, que lo que hicieron no solo no se hacía en esas escuelas sino que era fuertemente castigado («copiar»). Los jóvenes quedaron atónitos e incrédulos: «esta es la manera más fácil de resolver problemas, siempre lo hacemos así, veinte ojos ven más que solo dos».

6. *La evaluación que ellos proponen exacerba las diferencias para excluir, nosotros luchamos porque todas las niñas, niños y jóvenes puedan ejercer plenamente el derecho a la educación.*

Cada nuevo instrumento e iniciativa de evaluación que se ha propuesto en estos últimos veinticinco años genera una nueva diferenciación entre las personas. Frecuentemente se trata de una diferenciación artificial, basada en indicadores superficiales, que pretende solo subrayar las diferencias entre las personas. Esto hace posible la selección de solo unos cuantos aspirantes a la educación superior (CENEVAL), permite clasificar a millones de niños y jóvenes en distintos niveles (ENLACE), y afirma que puede identificar con unos cuantos reactivos de opción múltiple quién es mejor profesor que otros (INEE en Evaluación Universal). Con esto se genera una cultura de la competencia por ser «mejor» que el otro, y no por aprender juntos; se refuerza la idea de que el «mérito» es lo que hace personas a los humanos, y no se valora la solidaridad y la educación junto con otros; se justifica que a muchos se les niegue el derecho a seguir estudiando, en lugar de abrir las puertas de la educación a todos. Existen evidentemente diferencias entre las personas aunque estas generalmente no son tan grandes como las que generan las evaluaciones vigentes y, además, no todas

las diferencias se dan en términos de quiénes aprenden y quiénes no; entre los que se esfuerzan y los que no lo hacen. Las diferencias pueden reflejar desde inteligencias distintas, hasta falta de esfuerzo, pero también pueden ser resultado de condiciones familiares y comunitarias adversas y de escuelas y ambientes de aprendizaje deteriorados, muy lejanos a la responsabilidad de estudiantes y maestros. Por otra parte, las evaluaciones solo registran diferencias (exageradas), sin que finalmente se sepa exactamente qué las causa. Nosotros planteamos que debe permitirse que las diferencias se manifiesten frente al proceso educativo y que como parte del proceso de evaluación se evalúe también qué genera la diferencia y cómo debe manejarse. No es lo mismo manejar la falta de motivación de un niño que el hecho de que sus padres no lo apoyan en el hogar. Además, las diferencias se pueden concebir de distinta manera: como una riqueza (cuando se trata de talentos distintos), como un punto de partida (cuando permiten generar procesos solidarios en el interior del grupo y la escuela) o como un verdadero obstáculo o deficiencia, que debe entonces tratarse adecuadamente.

En síntesis, a una educación y una evaluación deshumanizadas y hostiles, oponemos una educación y una evaluación que quiere ser profundamente social y humana.

Fuente: Hugo Aboites: «La evaluación que tenemos, la evaluación que queremos».

7

Las múltiples máscaras de la mercantilización educativa

Los estudiantes radicales de los años sesenta denunciaron que las universidades eran torres de marfil para privilegiados y reclamaron que lo que se hiciese en ellas fuese relevante para la comunidad más amplia. Tanto los conservadores como los nuevos laboristas [...] denuncian la torre de marfil académica, pero en nombre de prioridades muy diferentes. Los movimientos estudiantiles de los años sesenta querían transformar la universidad y en ese proceso liberarse del capitalismo. Hoy en día el gobierno y las empresas quieren transformar la universidad para subordinarla sistemáticamente al capitalismo.

ALEX CALLINICOS: *Las universidades en un mundo liberal*, descargado de «Libros Libres», *Rebelión*, 2009.

Para convertir a la universidad pública en una entidad sometida plenamente al capitalismo, los ideólogos del sistema recurren a una serie de máscaras con el fin de justificar la transformación de la educación en un vulgar negocio. Aunque algunos de los temas de este capítulo ya han sido mencionados anteriormente, ahora se trata de desarrollarlos en forma sistemática para resaltar su carácter de fetiches que pretenden engrandecer el carácter destructivo de la universidad pública y ocultar los intereses de quienes se benefician con su mercantilización. Las máscaras implican que se utilice un lenguaje rimbombante con la finalidad de encubrir los verdaderos propósitos, nada benéficos para la mayor parte de la sociedad, de las transformaciones de la educación superior. Los anuncios de una «nueva universidad», emprendedora y competitiva, se embadurnan con retórica barata que apunta a destruir la universidad pública como espacio de reflexión crítica, de autonomía y de independencia frente a los poderes del capital. Esas máscaras, como en un carnaval, disimulan con buenos propósitos las intenciones de mercantilizar

la educación y por eso ameritan un análisis detallado, como el que proponemos en este capítulo. En su orden se analiza la máscara de la reforma y la modernización, para desentrañar la transformación que experimentó el término reforma universitaria a manos del capitalismo realmente existente, hasta devenir en la apología de la destrucción de las conquistas históricas de los trabajadores y de las clases subalternas en el ámbito de la instrucción. La segunda máscara es la de la privatización, planteada como una alternativa a la crisis universitaria, bajo el pretexto de mejorar la competitividad y eficacia del Estado en materia de educación superior, en la perspectiva de alcanzar la calidad, que finalmente son argumentos sofisticados para conquistar a la educación como un nuevo nicho de mercado. La investigación es la tercera máscara, ya que es uno de los argumentos más socorridos para deslizar la idea de que es indispensable incursionar en el capitalismo académico, como forma de convertir a los investigadores en fuente de recursos económicos para ellos mismos y para las instituciones públicas. Finalmente, se desmonta la máscara tecnológica, con el ánimo de demostrar que los discursos y prácticas tecnocráticas apuntan, en forma prioritaria, a vender artefactos informáticos a los Estados, y a destruir los soportes materiales de la universidad, tales como la infraestructura física y a abaratar el costo de la fuerza de trabajo docente.

La máscara de la reforma y la modernización

Para justificar la destrucción de las conquistas sociales que en muchos lugares del mundo lograron los trabajadores y las clases subalternas en las tres décadas que siguieron al fin de la Segunda Guerra Mundial, los neoliberales utilizan un lenguaje sibilino, con el objetivo de reducir la economía y la sociedad a la lógica de la ganancia y de la explotación. La contrarrevolución neoliberal-neoconservadora emplea un vocabulario cínico y mixtificador, cuyos términos quieren decir lo opuesto a su significado corriente o a su sentido político original. Hasta la imposición del neoliberalismo, reforma se entendía como mejora en las condiciones de vida de la gente, y el término aludía a grandes logros de los trabajadores y de la sociedad en general, como los relativos a la seguridad social, a la educación pública y gratuita, a la reducción de la jornada laboral, al reconocimiento de derechos. Pese a las diferencias existentes en el seno de los movimientos revolucionarios y anticapitalistas, en general estos últimos entendían que la reforma suponía algún cambio

positivo que beneficiaba a importantes sectores de la sociedad. Esta concepción de reforma como sinónimo de mejoramiento predominó hasta la década de 1970, cuando los neoliberales entraron con fuerza a la palestra política en el Chile dictatorial y le asignaron otro significado al término: eliminación de los derechos conquistados. El desmantelamiento de las instancias sociales del Estado, junto con la privatización de las empresas públicas, la desregulación de la economía, la precarización laboral, se presentan como medidas necesarias de las *reformas estructurales*.

Cuando empezó a utilizarse ese lenguaje por parte del Banco Mundial desde finales de la década de 1970, la palabra reforma pasó a entenderse no como expresión de mejora sino de retroceso, aunque por supuesto eso nunca lo reconozcan los teóricos neoliberales, ya que para ellos las reformas apuntan a hacer más transparente la economía mediante la eliminación de las restricciones que imponen el Estado o determinados sectores sociales (como los sindicatos), a propiciar que las fuerzas del mercado se desenvuelvan sin ninguna traba mediante la acción de la mano invisible, todo lo cual a la larga beneficiará al conjunto de la población.

Siempre que los neoliberales de todas las especies (economistas, tecnócratas, políticos, académicos...) utilizan el vocablo reforma le quitan su sentido original y lo transforman en un eufemismo, en un vocablo mixtificador que encubre con un halo aparentemente de avanzada las medidas tendientes a destruir logros y conquistas sociales. Los neoliberales se presentan a sí mismos como la encarnación de la modernización en todos los órdenes, puesto que arguyen que los que se oponen a *sus reformas* son retrógrados, conservadores, tradicionales, que se niegan a aceptar los cambios que impone el mercado, porque defienden intereses sectoriales o corporativos y se resisten a que las fuerzas del mercado determinen el nivel de empleo y de salarios y el funcionamiento armónico de las actividades de los seres humanos.

Los neoliberales juntan, entonces, a la reforma con modernización, hasta el punto de que en la práctica un vocablo no se entiende sin el otro, ya que las reformas apuntan a la modernización y esta es tanto el resultado de las reformas como el objetivo supremo de las mismas. La implementación de las reformas conduce finalmente a la anhelada modernización económica, productiva y técnica. Modernización se usa para denominar la mercantilización exacerbada y el consumo desenfrenado, como lo podemos observar

en los lugares en donde se ha impuesto el neoliberalismo puro y duro, como en China, la antigua URSS, India y un interminable etcétera. Luego de que fueron impuestas a raja tabla las reformas estructurales, mediante los llamados Planes de Ajuste Estructural desde la década de 1980 en una serie de ciclos neoliberales que ya cubren todo el mundo, el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y otras instancias financieras aplicaron *reformas sectoriales* en la salud, la cultura, las telecomunicaciones, la educación... y lo que encuentren a su paso. En forma todavía más detallada se empezó a hablar de la reforma de la educación primaria, secundaria y terciaria, término empleado para referirse a la educación superior, aunque no involucre en forma exclusiva a la universidad. Cuando acá se habla de la reforma de la universidad, nos estamos refiriendo a la máscara que emplean los ideólogos del capitalismo de nuestro tiempo para justificar el desmonte de la «universidad tradicional», una denominación que también aquellos utilizan en forma peyorativa. Esta contraposición entre «universidades tradicionales» y «nuevas universidades» enfatiza el supuesto carácter modernizante del neoliberalismo, que pretende arrasar con todas las instituciones que sobrevivan de la época del capitalismo regulado. Según la lógica mercantil dominante, la «nueva universidad» empresarial es un resultado positivo de las reformas que transformaron la universidad tradicional, y supuso abandonar los privilegios del intervencionismo de Estado en materia educativa, dejando actuar libremente a las fuerzas de la oferta y la demanda.

Antes de hablar de lo que el Banco Mundial entiende por reforma de la universidad, es pertinente recordar sus concepciones de la educación superior como un bien privado y mercantil. Para dicho Banco, «la enseñanza superior responde a muchas de las condiciones identificadas [...] como características de un bien privado, que se puede supeditar a las fuerzas del mercado», por dos razones: en primer lugar, posee unas características específicas puesto que «la enseñanza superior no se puede tratar como un bien estrictamente público. Esto se debe a sus condiciones de competitividad (oferta limitada), excluibilidad (a menudo se puede obtener a cambio de un precio) y rechazo (no es requerida por todos), características todas ellas que no responden a las de un bien estrictamente público, sino más bien a las de un bien privado». En segundo lugar, se refiere al asunto de la libre información, porque «los consumidores de enseñanza superior están razonable-

mente bien informados y sus proveedores están a menudo mal informados —condiciones ideales para el funcionamiento de las fuerzas de mercado».¹

Destruir la universidad pública, objetivo de las «reformas» neoliberales

La «vieja universidad del siglo XX» resulta un obstáculo para los «emprendedores del saber», pues su condición como institución social autónoma preocupada por la comprensión y solución de los problemas sociales —educación, salud, vivienda, pobreza, inseguridad...— dificulta su inserción en los mercados emergentes del conocimiento. Al considerarlo como un bien público que no puede ser reducido a la condición de simple mercancía, las viejas universidades públicas no están dispuestas a incursionar indiscriminadamente en los terrenos del «*e-learning*» y los «cursos *online*», propios de las fábricas de diplomas digitales; en la redituable producción de materiales de apoyo al autoaprendizaje, como los libros de texto «*step-by-step*» y «*how to-do*»; en el diseño de las guías programadas de trabajo y sus cuadernos de prácticas; en la producción de las videoconferencias con afamados intelectuales de la farándula (con comerciales y toda la cosa), o de otros recursos virtuales y de los paquetes de simulación, como los juegos de empresa y los estudios de caso estilo Universidad de Harvard; en fin, en la producción y comercialización de muy variados paquetes de *software* de bajo impacto social, como los programas de autoaprendizaje que prometen resultados milagrosos en tan solo diez días, o la amplia gama de videojuegos adictivos que previenen la lectura y vacunan contra la capacidad de pensamiento, y transportan a los individuos a un estado de ensoñación que les impide comprender qué pasa en el mundo.

Fuente: Eduardo Ibarra Colado: *Universitas Calamitas*: «Por mis competencias hablará el mercado».

Para el Banco Mundial deben concebirse «reformas integrales» porque resultan más eficaces que acciones fragmentarias; es decir, que las transformaciones educativas deben inscribirse en el marco de las reformas estructurales que se impulsaron con los PAE. En ese marco, la financiación emerge como la preocupación principal de la reforma, en lo referido a los costos de matrícula y a la expansión de la educación privada de tipo terciario. Como parte de las reformas debe impulsarse «una descentralización significativa del control estatal sobre asuntos que afectan los costos institucionales, así como idear incentivos para que las instituciones se comprometan a ahorrar costos y generar ingresos propios».²

Aunque la reforma educativa se presenta como un asunto técnico y económico, tendiente a aumentar la eficacia, la eficiencia, la transparencia y la calidad, para el Banco Mundial es vital incluir las dimensiones políticas de la reforma porque «en muchos países grupos de interés de todo tipo han sido

resistentes a las propuestas y proyectos de reforma». Estos términos se usan para referirse a estudiantes, profesores y comunidades que se niegan a aceptar la privatización y mercantilización de las universidades públicas. Por ello, el Banco Mundial anota que «el lanzamiento y la ejecución de las reformas de educación terciaria han producido mejores resultados cuando los encargados de tomar las decisiones han logrado crear consenso entre los diferentes integrantes de la comunidad de educación terciaria».

Deben buscarse incentivos que propicien el cambio, en lugar de decretos de cumplimiento «obligatorio», puesto que «fomentar el cambio influye significativamente en los resultados, ya que las instituciones y los actores tienden a responder mejor y más rápido a estímulos constructivos». Para el Banco Mundial este tipo de estímulos incluyen instrumentos como «los fondos competitivos, los mecanismos de acreditación y la administración de Sistemas de Información para la Gestión». En una forma triunfalista, indica que «fondos competitivos e incentivos bien diseñados estimulan mejor el desempeño de las instituciones de educación terciaria y pueden ser medios poderosos de transformación e innovación, como lo demuestran los resultados favorables que han generado los proyectos en Argentina, Chile, la República Árabe de Egipto, Guinea e Indonesia».

El Banco Mundial enfatiza que puede desempeñar un papel central en la reforma de la educación terciaria al «facilitar el diálogo sobre políticas e intercambio de experiencias, respaldar las reformas mediante préstamos para programas y proyectos y promover una estructura que favorezca la producción de bienes públicos globales cruciales para el desarrollo de la educación terciaria. Facilitar el diálogo sobre políticas y el intercambio de conocimientos». El Banco Mundial anota que «las propuestas de reforma que pueden afectar tanto a las prácticas establecidas como a los intereses arraigados siempre se encuentran con la férrea resistencia y oposición de los grupos más afectados por la redistribución del poder y de los recursos implícita en la reforma en cuestión». Eso puede solucionarse, ya que el Banco se convierte en un catalizador del diálogo sobre las políticas relativas a la educación terciaria, dado que esa institución posee ventajas comparativas con respecto a otras entidades donantes, porque tiene acceso a experiencias mundiales sobre reformas educativas y puede vincularlas «a una reforma más amplia en la esfera económica». Y esto último es importante porque las reformas no

se circunscriben a una esfera particular, sino que abarcan el «marco global de desarrollo y el contexto de las finanzas públicas del país, en lugar de centrarse en intervenciones aisladas de apoyo a instituciones específicas en el sector educativo».

El Banco Mundial respalda las reformas mediante préstamos para proyectos y programas específicos, en los que se concede prioridad a aquellos «que puedan producir resultados e innovaciones positivas, en la medida en que»:

incrementen la diversificación institucional (aumento del número de instituciones no universitarias y privadas) para ampliar la cobertura sobre una base financiera viable y para establecer un marco de formación continua con múltiples puntos de acceso y gran variedad de itinerarios formativos; fortalezcan la capacidad de investigación y desarrollo en ciencia y tecnología en áreas específicas relacionadas con las prioridades del país para desarrollar sus ventajas comparativas; mejoren la calidad y la pertinencia de la educación terciaria; fomenten la creación de mecanismos de equidad (becas y créditos educativos) con el propósito de ampliar las oportunidades de los estudiantes con pocos recursos; creen sistemas de financiamiento sostenibles que estimulen la capacidad de respuesta y la flexibilidad de las instancias de educación terciaria; fortalezcan la capacidad de gestión con medidas tales como la introducción de sistemas de información, a fin de mejorar el proceso de rendición de cuentas, la administración y la buena gestión de los asuntos públicos, y el uso eficiente de los recursos existentes; y consoliden y amplíen las capacidades en materia de tecnologías de la información y la comunicación para cerrar la brecha digital.

En este párrafo se sintetiza el verdadero alcance de la reforma universitaria que impulsa el Banco Mundial. Allí aparecen los componentes centrales de la estrategia de reforma que apuntan a destruir la universidad pública tal y como se estructuró después de la Segunda Guerra Mundial y que hoy son moneda corriente en los cinco continentes. Entre estos aspectos es necesario destacar: aumento de la presencia del capital privado en el mercado de la educación universitaria en particular y superior (o terciaria) en general; inserción de la universidad en el ámbito de la nueva división internacional del trabajo, teniendo en cuenta si un país es proveedor de materias primas de tipo mineral (para que sus universidades se dediquen a la formación de

capital humano en ese sector) y si un país es productor de computadores, su fuerza de trabajo, sus técnicos y científicos se deben volcar en esa dirección; el acceso a la universidad mediante mecanismos de financiación en los que el capital financiero desempeñe un papel principal, mediante préstamos y becas condicionadas; implementación de la «nueva gestión» en las universidades públicas, como existe en cualquier empresa capitalista; y aprovechar la competitividad que brinda la economía y la sociedad del conocimiento. Tenemos, entonces, de manera explícita los alcances y sentido de la reforma universitaria, tal y como la entiende el Banco Mundial, y como se ha impuesto en el mundo real en las últimas décadas.

Para el impulso de la reforma, el Banco Mundial considera como prioritarios aquellos países que tengan un importante nivel de ingresos, gocen de estabilidad política y estén dispuestos a impulsar las reformas de la educación terciaria. En los países en donde la «reforma es urgente», ese Banco concederá préstamos destinados a programas con un enfoque sistémico duradero. En una primera fase se buscará «consolidar el marco estratégico de las reformas y a crear consenso entre las partes». Para lograrlo «se puede dar apoyo financiero directo al presupuesto nacional cuando se trata de programas destinados al sector educativo en general, en aquellos países donde la agenda de reforma para la educación terciaria constituya una de las principales prioridades y donde haya un claro compromiso por parte de los grupos implicados en apoyar las reformas propuestas». En la misma dirección, se concederán préstamos de asistencia técnica o préstamos de aprendizaje e innovación para «contribuir a formular una estrategia de reforma integral y establecer un consenso nacional en torno a la misma». Esos préstamos a la educación terciaria «podrían destinarse de manera prioritaria a intervenciones sistémicas para la acreditación y el mejoramiento de la calidad (con financiación competitiva) o para la creación de esquemas de créditos educativos destinados al sector privado en general».

El Banco Mundial argumenta que para implementar las reformas de la educación terciaria es necesario distinguir entre tres grupos de «clientes»: «países en transición, países de bajos ingresos y pequeños Estados». En esta parte se formula la política que se ha seguido en diversos lugares del mundo en los últimos diez años y por eso amerita describir las prescripciones del

Bando Mundial, para sopesar el verdadero propósito de sus reformas en la universidad.

En cuanto a lo que denomina «países en transición» de Europa del Este y de Asia Central — un eufemismo para hablar de aquellos países que alguna vez se declararon socialistas y en los que ahora predomina el capitalismo tipo repúblicas bananeras —, el Banco Mundial plantea que los cambios incluyen

introducir currículos más flexibles y menos especializados, promover programas y cursos más cortos, crear un marco regulatorio más adaptable y establecer sistemas de financiación pública que ayuden a las instituciones a responder a las demandas del mercado en materia de calidad y diversidad. Otras opciones importantes comprenden mejorar el acceso ofreciendo ayuda financiera a los estudiantes, buscar participación externa en la gestión de los asuntos públicos y profesionalizar la administración universitaria. Se necesita la inversión pública para fortalecer la capacidad de innovación académica y administrativa, ampliar la oferta de cursos en las distintas instituciones y crear programas acordes con las nuevas áreas de aprendizaje basados en la demanda.

En países en los que alguna vez se contó con poderosas universidades estatales, como en la antigua URSS, el Banco Mundial ordena que el Estado financie las universidades privatizadas, y que en ellas se desarrollen ciclos cortos destinados a preparar fuerza de trabajo especializada en las exigencias de la economía maquilera y extractivista que allí se ha impuesto, ya que eso es lo que exige la demanda de productos procedentes de esos países.

En cuanto a los países de bajos ingresos, los lineamientos para la educación terciaria deben tener en cuenta tres prioridades:

- i) construir la capacidad para administrar y mejorar los sistemas de educación básica y secundaria, incluida la capacidad para ofrecer formación permanente al personal docente y directivo; ii) elevar el número de profesionales y técnicos calificados mediante la combinación de instituciones públicas y privadas no universitarias de manera eficaz con relación a los costos; y iii) efectuar inversiones con objetivos específicos en los campos de la formación e investigación avanzadas, en áreas seleccionadas que ofrezcan ventajas comparativas para el desarrollo económico del país.

La mayor parte de países del mundo, según el Banco Mundial, debe dedicarse a fortalecer la educación primaria y básica antes que la terciaria y de esta se privilegia una educación técnica acorde con las necesidades económicas de dichos países, de donde se desprende que la financiación debe apuntar a fortalecer los institutos técnicos y tecnológicos antes que a las universidades. Estas últimas quedan consagradas a las élites dominantes, mientras que el grueso de la población que termine la secundaria debe encaminarse por la senda de los estudios técnicos, es decir, de maquila, como ya sucede en México y en otros lugares de América Latina. Se recalca que su educación terciaria debe especializarse en concordancia con las ventajas comparativas, lo que significa que estos países, como los de transición, deben producir materias primas agrícolas o minerales y abandonar la producción de otro tipo de bienes.

Por último, las prioridades en lo que el Banco Mundial denomina «pequeños Estados» son:

- i) alianzas subregionales con otros pequeños Estados vecinos para establecer una universidad regional en red; ii) instituciones de educación terciaria especializadas en atender una proporción limitada de los requerimientos de la nación en términos de habilidades humanas cruciales; iii) alianzas negociadas mediante franquicias entre el gobierno nacional y proveedores externos de educación terciaria; y iv) prestación del servicio de educación a distancia por parte de un proveedor internacional reconocido como resultado de un acuerdo específico con las autoridades gubernamentales.

En los «pequeños Estados» deben eliminarse universidades y crear pocas universidades regionales en red, para cualificar fuerza de trabajo de acuerdo a la demanda de los productos que puedan generar esos países. También se recalca que es necesario abrir el mercado local de educación al capital transnacional, mediante franquicias y proveedores externos, para lo que se recomienda impulsar la educación a distancia, al establecer contratos con negociantes internacionales del sector.

A pesar de las diferencias de la reforma que se impulsan en cada uno de estos tipos de países, a la larga la receta es la misma: privatizar las universidades públicas, impulsar como prioridad la educación terciaria no universitaria (técnica), especializar la educación en concordancia con las ventajas

comparativas para afianzar la economía de maquila, darle prioridad al capital financiero para los préstamos y becas que se le concedan a los estudiantes, fortalecer al capital transnacional mediante la apertura del mercado educativo local y protección de las inversiones. Dichos planes se vienen aplicando en todo el orbe, e indican que con el vocablo reforma se encubre la privatización y mercantilización de la universidad, para convertirla en un rentable negocio capitalista.

Como complemento a su propuesta-imposición de reforma en la educación terciaria, el Banco Mundial sostiene que es necesario fomentar un «marco favorable de bienes públicos globales» para enfrentar los desafíos generados por la globalización, que en educación significa lidiar con una «oferta educativa sin fronteras», lo que desborda el «control de cualquier gobierno nacional». El Banco Mundial describe los lineamientos para «establecer con sus socios de la comunidad internacional un marco favorable a la creación de los bienes públicos globales cruciales para el futuro de la educación terciaria», así como para afrontar los principales problemas de la educación a nivel mundial, entre los que menciona la fuga de cerebros, un asunto en el que su objetivo es favorecer a aquellos países que, como Estados Unidos, roban cerebros, puesto que el Banco facilita esa expropiación de técnicos y científicos mediante la acreditación internacional de diplomas, lo cual beneficia especialmente al capital educativo de los países poderosos y proporciona cualificación a la fuerza de trabajo que es atraída por esos países. Su objetivo es imponer un tipo de normas como las dominantes y únicas en el mercado universitario, que son las que provienen de las universidades del norte, como una nueva forma de colonización intelectual y académica. En ese orden de ideas, el Banco Mundial plantea como objetivo central la búsqueda de calidad, por lo que entiende una educación que sea competitiva, genere ganancias y se puede medir con mecanismos de acreditación y evaluación.

En su análisis de la educación superior, el Banco Mundial involucra aspectos de tipo comercial, con el objetivo de lograr la apertura en los países dependientes y consolidar sistemas exportadores, para garantizar el ingreso de divisas para que esos países sigan pagando su deuda externa. Cuando el Banco Mundial habla de apertura comercial en la educación se refiere a la libre movilidad del capital educativo transnacional, que tiene su centro en las metrópolis capitalistas, como se aplica en el proyecto de

«cerrar la brecha digital» en donde esa institución financiera secunda las iniciativas de los transnacionales que producen computadores y material informático, cuyos propósitos, que se encubren con retórica educativa, son los de vender sus productos en el mundo periférico.

Los propósitos mencionados se basan en el supuesto de que la reforma de la universidad es un requisito indispensable hacia la «modernización», a la que llegarían todas las sociedades que apliquen las políticas dictadas por esa organización financiera, lo que solo se puede alcanzar si se construyen «sociedades del conocimiento». De esta forma, «el Banco aspira a aplicar su extensa base de conocimientos [sic] y recursos financieros a intensificar sus esfuerzos relacionados con el sector de la educación terciaria», porque «al incrementar su capacidad para responder con flexibilidad a las nuevas exigencias de las sociedades del conocimiento, las instituciones de educación terciaria aumentarán su contribución a la reducción de la pobreza, gracias a los efectos económicos de largo plazo y a los beneficios asociados al bienestar generados por un crecimiento sostenido».³ Del eufemismo de reforma que utiliza el Banco Mundial (que no es sino la pura y simple destrucción de la universidad) se concluye que es el camino seguro e indiscutido hacia la modernización, la que se entiende como «crecimiento sostenido», que simplemente significa la acumulación del capital sin freno alguno.

Luego de exponer lo que el Banco Mundial entiende por reforma de la educación terciaria, podríamos resumir sus concepciones diciendo que el Estado debe implementar un marco regulatorio para respaldar «las iniciativas del sector privado de ampliar el acceso a una educación terciaria de buena calidad. Las normas para el establecimiento de nuevas instituciones, incluidas las privadas y las virtuales, deben restringirse a requisitos mínimos de calidad y no deben constituir barreras para el acceso al mercado». Al mismo tiempo, precisa que «otras necesidades de reglamentación deben ser la implantación de mecanismos de aseguramiento de la calidad (evaluación, acreditación, exámenes nacionales, clasificación de las instituciones por nivel de calidad y publicación de información), controles financieros a los que deben someterse las instituciones públicas y legislación sobre derechos de propiedad intelectual».

Lo dicho por el Banco Mundial — que replican al pie de la letra la CEPAL, la UNESCO, los políticos y académicos, los rectores de las universidades —

convirtió en una «verdad indiscutible» sobre la reforma a la universidad. El discurso de la reforma del Banco Mundial es como una de aquellas máscaras de carnaval con las que se disfrazan los ricos para confundirse con los pobres y, en el caso de la educación, pretende que sea aceptable la destrucción de la universidad pública y su subordinación a la sed de ganancia del mercado capitalista. Para completar, esta contrarreforma neoliberal no es un resultado de la libre acción de las fuerzas del mercado, como se suele decir, sino que se implantó mediante la violencia directa contra estudiantes, profesores y trabajadores universitarios, muchos de los cuales han sido asesinados, desaparecidos, torturados y exiliados, como sucedió en el Chile de Pinochet, el primer caso de una «reforma neoliberal exitosa en la universidad».

La imposición violenta del neoliberalismo en la educación chilena

En todas las instituciones educacionales, desde la enseñanza preescolar a la superior universitaria se han establecido, por orden del ministerio correspondiente, tres listas de docentes y empleados: lista A de aceptados, lista B de sospechosos y lista C de expulsados. Esta *depuración* se practica también entre los estudiantes secundarios, técnicos y universitarios, y afecta incluso a los hijos de militantes de la izquierda o extranjeros. Han sido expulsados preventivamente todos los docentes o funcionarios técnicos extranjeros.

Las autoridades militares, atentas a que los dirigentes universitarios, aun siendo de derechas, no procedían con el necesario vigor, los han suspendido por interventores militares. Sin embargo, las autoridades universitarias de la derecha, en las primeras semanas de control de la Junta, procedieron a medidas como la supresión de las carreras de Sociología y Periodismo en la Universidad de Concepción, el cierre del Centro de Estudios de la Realidad Nacional y el Centro de Estudios Agrarios en la Universidad Católica (de Santiago de Chile), y al cierre de la Sede Oriente y de sedes de provincia, así como las facultades y departamentos de la Universidad de Chile.

Los nuevos «interventores militares» corresponden a una división de los centros universitarios entre los distintos cuerpos de las Fuerzas Armadas. A la Aviación, le ha correspondido la Universidad de Chile; a la Marina, las Universidades de Concepción, Católica de Santiago y de Valparaíso; al Ejército, la Universidad Técnica... Como declara el almirante Troncoso, «es necesario producir más técnicos y menos sociólogos, filósofos o pedagogos». Esto ilumina sus propósitos de profunda reorganización estructural. [...] A breve plazo, implica una depuración a fondo que eliminará de la docencia o de los estudios a millares y millares de hombres por el delito de opinión, lo que empobrecerá la cultura chilena en términos que es difícil prever.

Fuente: Carlos Rama: *Chile, mil días entre la revolución y el fascismo*, pp. 189-192.

Esta manera de apreciar la reforma es una mascarada si la comparamos con lo que en América Latina se entendió por Reforma Universitaria desde el

Manifiesto de Córdoba (Argentina) en 1918. Desde ese momento y durante buena parte del siglo XX, por reforma de la universidad se vislumbraba la autonomía y la democratización de una institución que le sirviera a la sociedad, con un carácter universal, gratuito y laico y cuyos profesores representarían lo más digno y honesto de sus respectivas generaciones. Lo planteado por los estudiantes de Córdoba y por sus seguidores a lo largo y ancho de nuestro continente sigue teniendo una impresionante vigencia, porque la reforma neoliberal ha significado el regreso a la universidad «oligárquica», pero ahora recubierta con un manto de suficiencia tecnocrática, que beneficia a unos pocos y lucra con cuantiosas ganancias a los capitalistas del sector educativo.

Tenemos que seguir pensando en una reforma universitaria, pero para que el término tenga algún sentido concordante con su contenido original es necesario despojarlo de la máscara neoliberal, como la que usa el Banco Mundial. Es necesario reformar la universidad, pero no para destruirla ni convertirla en un simple negocio, sino para que sea un espacio democrático que ayude a pensar en los problemas que nos atañen y, sobre todo, a buscar soluciones a esos problemas.⁴

La máscara privatizadora

La privatización de la educación pública es una condición para mercantillizarla plenamente. La máscara de la privatización no es, sin embargo, homogénea, puesto que se encubre con diversos barnices con el fin de evitar la resistencia por parte de las comunidades afectadas. En el ámbito educativo se pueden distinguir tres mecanismos de privatización: privatización de la educación pública propiamente dicha; subsidios que se conceden al sector privado; y fomento indirecto a las instituciones privadas. La primera tendencia la presentamos con más detalle líneas más abajo. Por su parte, los subsidios al sector privado existen desde hace décadas en aquellos lugares en que coexisten la educación pública y la privada, pero desde el momento en que se ha impuesto la privatización de la universidad como estrategia central del propio Estado, el traslado de dineros de los presupuestos oficiales han aumentado, en beneficio de las universidades privadas. La tercera tendencia de fomento indirecto al sector privado ha adquirido gran importancia para el neoliberalismo, ya que las universidades privadas empiezan a recibir fondos provenientes del Estado que se camuflan de múltiples maneras. Por ejemplo,

en Colombia la Ley de Regalías destina el 10% de las mismas a la investigación en la educación superior, con lo que las universidades privadas participan en el reparto de ese botín público.

Una forma típica de privatización que se impulsa desde el Estado y beneficia en forma directa a las universidades privadas es el *subsidio a la demanda*, mecanismo que sustituye la forma básica de financiación de las universidades públicas en las que se subsidiaba la oferta —es decir, las asignaciones presupuestales provenientes del Estado que permiten a las universidades funcionar y contar con ingresos para mantener su infraestructura, pagar los salarios a los profesores y trabajadores, y propiciar la investigación—. Eso se constituye en un mecanismo de transferencia de recursos económicos hacia el sector privado, a través de los estudiantes y sus padres, convertidos ahora en clientes.

Aquí adquiere particular importancia la «libre elección» de los estudiantes —pero sobre todo de sus padres—, que en forma «responsable» escogen la institución en la que quieren estudiar. Este tipo de política privatizadora se sustenta en el prejuicio que reduce todas las conductas humanas a comportamientos económicos. Según la jerga economicista neoclásica, los individuos actúan en forma racional con el objetivo de maximizar utilidades y, al mismo tiempo, disponen de la información necesaria y suficiente para adoptar las decisiones que más los favorecen en la dirección de obtener los mejores beneficios para sí mismos, porque el mercado educativo se constituye en el mecanismo idóneo para adjudicar recursos.

Un efecto perverso de la «libre elección», casi nunca considerado, radica en que multiplica una particular noción de lo que es ser un «buen padre», con la cual se refuerza la visión individualista y competitiva, que no se basa en derechos sino en el poder adquisitivo. Si no es posible conseguir que los hijos estudien en las mejores universidades, los padres se sienten frustrados y se representan a sí mismos como irresponsables, incapaces y poco competitivos. Esto incrementa la desigualdad social, ya que en concordancia con la clase social se tendrá acceso a cierto tipo de educación, en la medida en que se tengan recursos o se puedan conseguir préstamos. Además, la «libre elección» de colegio y universidad se encuentra fuertemente condicionada por la ideología de la calidad, que dice cuáles son las mejores instituciones, mediante puntajes y *rankings*. En estas circunstancias, «el hijo se transforma

en un proyecto, y se constituye como un sujeto en el que se invierte; es considerado como un conjunto de talentos y habilidades, pero también como un conjunto de necesidades y debilidades».⁵

En cuanto a la privatización propiamente dicha, se puede hablar de la *privatización directa* y la *privatización encubierta*. La primera es la conversión de una institución educativa antiguamente pública en una instancia privada, lo que supone un cambio total, lo mismo que ha sucedido con hospitales, infraestructura, transporte y todos los rubros cooptados por el «mercado», que pasan a funcionar como entidades privadas. Este tipo de privatización brutal y desembozada no oculta ni disimula sus verdaderas intenciones. Sin embargo, esta no es la forma dominante de la privatización en el mundo universitario, por su carácter abiertamente impopular y el rechazo inmediato que genera. Por esa razón, predomina la privatización encubierta, la cual se presenta empaquetada con un lenguaje tecnocrático, aparentemente neutro, de la «responsabilidad», «competencia», «eficacia», «búsqueda de la excelencia»... Para implementar la privatización se afirma que los métodos de gestión y administración del sector privado son más transparentes y eficaces, por lo que se invita a asumirlos, con el fin de que las universidades funcionen como empresas. Esta privatización encubierta de la universidad puede ser endógena y exógena. La *privatización endógena* implanta ideas, métodos, lógicas y prácticas del sector privado, con el objetivo de que lo público se asemeje cada vez más a lo privado y comercial. La *privatización exógena* supone la apertura de los servicios que suministran las universidades al sector privado, lo que se basa en la búsqueda de ganancias por parte de estos últimos.⁶ Ambas formas modifican de raíz la manera cómo se organiza, se gestiona y se ofrece la educación, determinan los planes de estudio, implantan la «cultura de la evaluación», y la forma como son considerados los estudiantes, profesores e instituciones. De la misma manera, inciden en la existencia o no de los sindicatos. La primera forma de privatización se basa en la idea de que el sector público se comporte como el sector privado y está bastante difundida (privatización *en* la universidad pública). Mientras que la segunda forma, cuando el capital privado penetra en la universidad, es más reciente y se difunde a gran velocidad (privatización *de* la universidad pública).

Privatización endógena: se trata de convertir a las universidades en mercados educativos —cuasimercados, según la terminología económica— a partir de la disminución del presupuesto estatal, con lo que se les obliga a conseguir sus propios recursos, se les financia de acuerdo a los resultados (*rankings*) y se eleva el precio de sus matrículas. Con todo esto se pretende que cada institución sea competitiva en el mercado educativo y, como resultado, que se imponga la «calidad». Siempre se tiene como referencia de competitividad a las universidades privadas que se colocan como ejemplo y paradigma a imitar y por eso se busca que la universidad sea como una especie de centro comercial.

En este proceso de privatización, la propaganda ocupa un sitio central, ya que se ponderan los beneficios que produce la introducción de los mecanismos de mercado, en términos de eficiencia, cobertura, calidad y se sostiene que todo ello incentiva en los individuos el esfuerzo, el ahorro, la autonomía, la independencia, es decir, un «interés personal virtuoso», que en sí mismo se convierte en un acicate para romper con las ideas «paternalistas» sobre la universidad pública y el Estado «protector».

Para hacer que lo público funcione como lo privado se introducen los mecanismos de «gestión educativa», una noción que empezó a implementarse desde la década de 1970, y junto con la cual se incorporaron diversos métodos, principios y nociones, tales como planificación por objetivos, recursos humanos, responsabilidad y control de resultados. Los rectores y los consejos directivos asumen la función de gestores, ya que, con contadas excepciones, se convirtieron en los propulsores del «nuevo espíritu empresarial» en términos del manejo de las finanzas y los «recursos humanos».

La gestión educativa se inscribe dentro de lo que algunos autores denominan la «nueva gestión pública», que tendría algunas características centrales que se aplican a la universidad como si fueran una empresa: se atiende a los resultados y a los productos finales, y no tanto a los insumos, en la difusión de un lenguaje gerencial terriblemente extraño al mundo educativo; las organizaciones —las universidades— funcionan como «redes de poca confianza», porque en su interior operan relaciones de tipo contractual; se separan las funciones de compradores, clientes y contratistas, que antes se encontraban integradas; se implementa la competencia para que los usuarios seleccionen el servicio que se les ofrece; se impulsa una diversificación

financiera y presupuestaria, que apunta a conseguir fuentes de financiación propias, mediante la venta de servicios y el aumento en los precios de las matrículas que se les cobra a los estudiantes.⁷

La reestructuración neoliberal que se adelanta en las universidades se manifiesta en el surgimiento de una élite gestora, que se diferencia del resto de la comunidad educativa. Dicha élite está formada por académicos y por gente que se recluta en el sector privado. Los caracteriza el *pensamiento PowerPoint* y la jerga de los negocios, y aunque su lenguaje es superficial son los que tienen el control, toman las decisiones y ponen en marcha el proyecto de manejarlas como simples empresas. En esa gestión los rectores desempeñan un papel importante:

La visión y habilidades gestoras del rector, más que ningún otro individuo, determinan la forma futura y el éxito de cada universidad. El papel del rector es ahora más semejante al ejecutivo que dirige una compañía en una operación que produce de cientos de millones de libras cada año. El desafío de concebir e instrumentar estrategias viables de largo plazo y planes financieros requiere considerable liderazgo gestor y estratégico (así como académico).⁸

Un elemento condicionante de la privatización se basa en la rendición de cuentas que viene acompañada de recompensas por los logros alcanzados, lo cual reconfigura por completo a las universidades, puesto que ese proceso implica la vigilancia externa, como parte de la acreditación, visitas y revisiones permanentes, que se manifiestan en la publicación de tablas de clasificación en forma periódica. De esta manera se introducen pautas propias de las empresas privadas entre las que sobresalen las de cliente/consumidor y competidor, gestor/gestionado, contratista y evaluador/inspector/supervisor, y se abandonan otro tipo de relaciones anteriores que tenían que ver con la confianza. Se transita entonces de una ética del servicio a una ética de la competencia.⁹ Esa nueva gestión de la educación aumenta los trámites burocráticos, la elaboración de informes, puesto que de eso depende el establecimiento de bases de datos que permitan implementar estándares de comparación.

La privatización de las universidades en el sistema mundo capitalista

Alrededor de la década de 1970 [...] la economía-mundo entró en un prolongado estancamiento. Y poco a poco, la cantidad de dinero que recibían las universidades, en gran proporción de los Estados, comenzó a disminuir. Al mismo tiempo, los costos de la educación universitaria comenzaron a crecer, y las presiones de abajo para que la expansión fuera continua crecieron con mayor fuerza aún. Desde entonces la historia es la de dos curvas que van en direcciones opuestas —menos dinero y mayores gastos.

[...] ¿Cómo se las arreglaban las universidades? Una forma importante fue lo que ha llegado a llamarse privatización. Casi todas las universidades anteriores a 1945, e incluso antes de 1970, eran instituciones del Estado. La única excepción significativa era Estados Unidos, que contaba con un gran número de instituciones no estatales, la mayoría de las cuales evolucionaron a partir de instituciones de base religiosa. Pero aun en estas instituciones privadas estadounidenses, las universidades se manejaban con estructuras no lucrativas.

Lo que la privatización comenzó a significar por todo el mundo fueron varias cosas: una, comenzó a haber instituciones de educación superior que se establecieron como negocios con fines de lucro; dos, las instituciones públicas comenzaron a buscar y a obtener dinero de donantes corporativos, que comenzaron a entrometarse en la gobernanza interna de las universidades; y tres, las universidades comenzaron a buscar patentes para los trabajos en que los investigadores de la universidad habían descubierto o inventado algo, y como tal entraron a ser operadores en la economía, es decir, se volvieron parte del negocio.

En una situación en que el dinero era escaso, o al menos parecía escaso, las universidades comenzaron a transformarse a sí mismas en instituciones parecidas a negocios. Esto puede entenderse en dos formas importantes: los más altos puestos administrativos en las universidades y sus facultades, que tradicionalmente ocupaban los académicos, comenzaron a ser ocupados por personas cuya formación era la administración y no la vida universitaria y, aunque ellos conseguían el dinero, también comenzaron a fijar los criterios para asignarlo.

Comenzó a haber evaluaciones de universidades completas y de departamentos dentro de las universidades en términos de sus productos, en relación con el dinero invertido. Esto podía medirse en cuántos estudiantes deseaban emprender estudios particulares, o en qué tan reconocida era la producción de investigación de ciertas universidades o departamentos. La vida intelectual comenzó a ser juzgada con criterios seudomercantiles. Aun el reclutamiento de los estudiantes se midió en términos de cuánto dinero entraba mediante los métodos alternos de reclutamiento.

Fuente: Immanuel Wallerstein: «La educación superior bajo ataque».

Privatización exógena: en este tipo de privatización el sector privado penetra en los centros públicos de enseñanza superior, con el objetivo de convertir a la universidad en un negocio que rinda beneficios al capital. Con esta lógica está aumentando la participación del capital privado en la educación,

bien sea como ONG, comunidades religiosas, empresas locales y transnacionales. Aunque muchas de estas entidades tienen sus propias universidades, se infiltran en las universidades públicas mediante el mercado de subcontratación del «sector de servicios educativos», que incluye desde participar en diversos ámbitos de la universidad (vigilancia, aseo, mantenimiento de la infraestructura, asesoramiento), hasta implementar los exámenes de los estudiantes y manejar las cafeterías y restaurantes escolares.

Sobresale el suministro de *software* a las universidades por parte de multinacionales del sector, así como asistencia técnica y la gestión de los «recursos humanos». Incluso, algunos países, como Nueva Zelanda, se han especializado en vender servicios de educación superior, lo que se ha bautizado como The New World Class-NZe (New Zealand Educated) [algo así como «La nueva referencia de talla mundial-Educación neozelandesa»], que a ese país le generaba en 2005 ingresos superiores a los 2 200 millones de dólares.

Como parte de esta privatización exógena debe considerarse la conversión de los espacios universitarios en centros de ventas y propaganda de empresas comerciales, en lo que se ha llamado la *coca-colarización* de la educación, que continúa con el proceso iniciado en escuelas y colegios públicos en gran parte del mundo. Este apelativo hace referencia al proyecto de convertir en consumidores de las grandes marcas a niños y jóvenes, y se basa en hechos aparentemente triviales como el de instalar máquinas expendedoras de sus refrescos y golosinas. Esas mismas empresas administran los restaurantes y cafeterías escolares y, lo que es peor, se difunde la identidad de marca como parte de la identidad universitaria, mediante la promoción de cátedras, cursos, o patrocinio de equipos deportivos por parte de grandes empresas multinacionales. Esto ya sucede en Estados Unidos desde hace varios años y se está impulsando en diversas universidades públicas del mundo, mediante la promoción de cátedras que son financiadas por empresas multinacionales.

Multinacionales se apropian de las cátedras universitarias

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

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

Fuente: Enrique Javier Díez: *Globalización y educación crítica*, p. 227.

Algunas empresas fabrican materiales «educativos» y tienen páginas web dedicadas a los universitarios. Algo similar hacen los «filántropos» de la educación para penetrar en el nicho de los colegios y universidades, con el pretexto de modernizar los equipos y *software* que se emplean en esas instituciones.

Desde otro punto de vista se podría hablar de la *privatización de la matrícula* y de la *privatización de los recursos* con los que se financian las universidades. Dos mecanismos que no son antagónicos sino complementarios, y en la medida en que se impongan indican el grado de privatización que se ha alcanzado en una universidad pública. En cuanto a elevar el precio de las matrículas (colegiaturas, aranceles o como se llamen en cada país) es una medida que se expande por el mundo, a medida que se difunde la idea de que la educación es un bien costoso y debe pagarse para tener acceso al mismo. En este caso, se trasladan en forma directa los gastos al consumidor o cliente, que debe determinar cómo conseguir dinero para ingresar a la universidad pública. Hasta tal punto se impone este tipo de privatización que Antony Giddens, un conocido sociólogo de Inglaterra, ha dicho al respecto:

No existe una fórmula mágica para el problema de la financiación de la educación superior, como demuestran las tensiones y presiones del sistema estadounidense. Lo que está claro es que, en la mayoría de los países, el Estado no puede soportar toda la carga. ¿De dónde puede provenir

el dinero adicional? La industria puede contribuir parcialmente cuando existe una sinergia con las universidades en investigación y desarrollo. Pero *solo hay una fuente real de grandes ingresos adicionales: los estudiantes*. En la economía del conocimiento, la educación superior confiere a quienes la experimentan grandes ventajas de ingresos durante todo su ciclo vital. ¿Por qué no iban a rembolsar parte de su coste quienes se benefician de la educación universitaria?

El teórico de la «tercera vía» y asesor del gobierno de Tony Blair —que tanto atacó a la educación pública a nombre del «nuevo laborismo»— considera que el aumento de matrículas es positivo porque canaliza recursos frescos al sistema universitario, con los que pueden elevarse los salarios de los profesores, pero lo más importante radica en que los *«pagos de matrículas suponen una mayor justicia, ya que, pasado cierto punto, no es justo que la gente que no asiste a la universidad pague por aquellos que sí lo hacen»*.¹⁰ Un típico argumento neoliberal que considera como justo que se pague por un derecho y el disfrute de un bien público, a nombre de la «justicia» que conlleva el cobro de matrículas cada vez más costosas, con lo que se deja de lado el carácter de clase de esa disposición, porque desde el momento en que se elevan las matrículas se impide el ingreso a la universidad a gran parte de la población pobre y trabajadora.

La búsqueda de recursos con que se financian las universidades allana el camino de la mercantilización, porque aquellas se ven obligadas a vender servicios académicos, desde cursos de capacitación hasta maestrías y doctorados. Por ejemplo, en las universidades públicas de América Latina —con contadas excepciones— se ha acentuado su privatización, mediante la conversión del sistema de posgrados en una universidad paralela, netamente privada, desligada de los pregrados, como un reino independiente y consentido, por la sencilla razón de que los estudiantes deben pagar costosas matrículas.

La nueva gestión se centra en los resultados, de lo que depende el establecimiento de los salarios de los profesores, con lo cual se reorienta en forma radical el trabajo de las universidades, de su personal docente y las prioridades de la investigación y de la extensión. Los gobiernos fijan unos objetivos que deben cumplir las universidades, entre los que se encuentran la financiación en concordancia con los resultados, aumento de cobertura, venta de

servicios, impulsar investigaciones que sirvan a las necesidades del mercado, fijación de los salarios docentes de acuerdo a su productividad, sistemas de evaluación permanente del personal docente... Con todo esto se busca ahorrar costos y competir por atraer recursos del sector privado. O dicho con jerga mercantil, la universidad pública debe ser un atractivo nicho de mercado, que atraiga la inversión privada.

En resumen, las máscaras que encubren la privatización de la universidad pública usan diversos motivos y diseños, entre los que se pueden mencionar: subsidios estatales a escuelas privadas; impulsar sistemas de financiamiento competitivo por alumno; ofrecer la posibilidad que los padres elijan libremente el colegio de sus hijos; donaciones del sector privado; imposición de lógicas tecnocráticas de tipo académico y administrativo; privatización de diversos servicios ligados a la institución educativa, como evaluación, cafeterías, celaduría; contratos para comprar textos, computadores, *software* a empresas privadas; premios y reconocimientos a las instituciones que obtengan mejores puntajes y castigo a aquellas que no sean exitosas; flexibilización y precarización del trabajo docente y administrativo; publicidad de empresas en los espacios escolares; imposición de evaluación externa, a cargo de instancias privadas...¹¹

El significado de la privatización

La privatización de las universidades públicas modifica el papel de los sujetos que intervienen en el proceso educativo. Los estudiantes pasan a ser clientes y las universidades tienden a captar a aquellos que reúnen la doble condición de contar con recursos económicos para solventar sus gastos y ser «buenos alumnos», de acuerdo a los sistemas de evaluación neoliberales. En otras palabras, las universidades públicas empiezan a seleccionar a sus estudiantes, en virtud de lo que sea más rentable en términos económicos y académicos, lo que se mide con indicadores de resultados. En este sentido, la educación universitaria tiende a segregar y a homogenizar. Segrega y excluye a los más pobres y homogeniza en torno a las pautas de las clases dominantes:

Con objeto de cumplir los objetivos de resultados impuestos externamente y seguir siendo competitivos en el mercado, los centros docentes clasifican, seleccionan y asignan de modo poco uniforme los recursos a los alumnos

con el ánimo de maximizar los resultados globales del centro. A ese proceso se le ha denominado «trato educativo selectivo», en virtud del cual se diferencian los alumnos seguros, los corregibles y los incorregibles, a los que se trata de manera dispar.¹²

Los estudiantes ya no son sujetos que aprenden, puesto que se transforman en clientes. Si tienen dinero para pagar altas matrículas mucho mejor, o si no que consigan préstamos para solventar sus estudios, porque eso ya no le corresponde a las universidades. De ahí que la privatización genere un nuevo entorno moral en las universidades, en el que se destacan el interés personal y los resultados individuales en términos de «supervivencia de los más aptos», como una expresión del renovado darwinismo social del capitalismo contemporáneo. Esto genera un desplazamiento del foco de atención de la universidad: antes había algunos valores en juego (tales como solidaridad, ayuda mutua, confianza, beneficio a la sociedad...), mientras que ahora predominan los beneficios individuales, tanto desde el ámbito del que presta (vende) el servicio educativo — las universidades — como del que lo disfruta (compra) — los estudiantes —, con lo que se impone la lógica del capital.

Asimismo, existe una privatización de la política educativa, ya que los Estados dejan la iniciativa a los empresarios privados que crean redes sociales entre políticos, funcionarios, tecnócratas, empresas, en las que prima la ideología de la privatización, que se difunde desde poderosos *lobbies* que empiezan a incidir en las políticas educativas de los Estados. Esto se fortalece con el perpetuo movimiento entre el sector privado y el Estado y viceversa, lo que hace que a menudo sea difícil distinguir dónde empieza uno y termina el otro. Cada vez que se realiza un debate, un informe, un estudio o un congreso sobre educación se nota la creciente participación de personas ajenas a la misma educación y pertenecientes al capital privado, a las grandes empresas, gerentes de multinacionales, dueños de editoriales, tecnócratas y consultores. No sorprende que estos últimos participen como asesores de los gobiernos y siempre recomienden más privatización e iniciativa empresarial y actividades de subcontratación, que indistintamente benefician a las empresas de las que son asesores o funcionarios. Como parte de la privatización, las políticas educativas se han tornado en un jugoso negocio que, desde los Estados Unidos, la Unión Europea o instituciones como el Banco

Mundial, la UNESCO y afines, se vende a nivel mundial por parte de empresarios que se proclaman como expertos en materia educativa. Sobresalen las «escuelas de negocios», una modalidad que se ha expandido por el planeta en las últimas décadas y que tiene como epicentro a los Estados Unidos y Gran Bretaña. De este último lugar ha surgido la Cambridge Education (anteriormente denominada Cambridge Educational Associates, CEA), una subdivisión de la sociedad Mott McDonald, que tiene negocios educativos en Tailandia, China, Bangladesh y Camboya, entre otros países.¹³

La privatización introduce un nuevo sentido común sobre la educación, que supone erosionar décadas de preservación de lo público. Se pasa de considerar a la universidad como un bien público y común que sirve a toda la sociedad a verla como un bien privado y posicional que beneficia a un sector reducido de la población, a aquel que está en capacidad económica de pagar por su disfrute y de convertirla en un negocio. Con la privatización de la universidad pública se da un paso atrás porque se abandona la idea y la práctica sobre la educación superior como un derecho, cuya responsabilidad asumía el Estado, y en la que se hablaba de lo público como algo que era de todos, porque se financiaba con los impuestos y por lo mismo era abierto a los ciudadanos, sin distinguir por riqueza, clase, etnia o credo religioso. Aquí podemos decir, con Norberto Bobbio, que «la supremacía de lo público se basa en la contraposición del interés colectivo al interés individual, y en la necesaria subordinación [...] del segundo al primero; además, en la irreductibilidad del bien común en la suma de los bienes individuales. Es decir, de [...] la subordinación de los intereses privados al interés de la colectividad representada por el Estado».¹⁴ Algo tan fundamental como este interés público y colectivo es lo que está siendo erosionado con la privatización de la universidad pública.

Estamos asistiendo a un cambio de fondo, ya que el «giro hacia la universidad-empresa no debe ser percibido de manera "unidimensional" como el resultado de la conversión de la universidad en negocios privados», sino que

se trata, más bien, de la condensación de estrategias de clase relacionadas con los imperativos hegemónicos en un período de reestructuración capitalista y de deterioro de la relación de fuerzas entre el capital y el trabajo. No marca, por tanto, solo un simple proceso de privatización, sino una transformación más compleja del aparato hegemónico, en línea con los

cambios en la estrategia de la burguesía y ejemplificados en la hegemonía del neoliberalismo. Esto explica que el camino hacia una educación superior mercantilizada haya sido resultado de iniciativas y estrategias estatales. [...] No se trata, únicamente, de la producción de conocimientos y de la creación de grados, sino también de un claro intento de producción neoliberal de subjetividad [...]. En este sentido, lo que *estamos presenciando es una introducción profunda y omnipresente de la lógica del capital dentro de las universidades, más que lo que un simple cambio en la propiedad pueda sugerir.*¹⁵

Este cambio profundo de la universidad pública no puede ser considerado, en consecuencia, como un asunto puramente económico, puesto que su objetivo es desarticularla como un bastión de pensamiento crítico y humanista, al introducir de lleno la lógica del capital, que es una cuestión política, ideológica y cultural. No es solamente que los estudiantes se conviertan en clientes y la universidad en una empresa y un centro comercial, sino que al mismo tiempo se reestructura el gobierno universitario y se imponen los tecnócratas y gerentes, se transforman las condiciones laborales de los profesores, investigadores y trabajadores y se reconceptualiza la libertad académica y la autonomía universitaria, como prácticas ligadas en forma directa a los intereses del capitalismo. Todo esto es lo que encubre la máscara de la privatización, «lo que significa que las universidades y el capitalismo avanzado son fundamentalmente incompatibles. Y las implicaciones políticas que eso conlleva van bastante más allá de la cuestión de los tasas estudiantiles».¹⁶

Cuadro no. 6
Comparación entre los valores no mercantiles y mercantiles
en la educación universitaria

Valores no mercantiles	Valores mercantiles
Necesidad individual (centros docentes y alumnos)	Resultado individual (centros docentes y alumnos)
Carácter común (clases de alumnos con aptitudes mixtas, acceso abierto, inclusión)	Diferenciación y jerarquía (división del alumnado según sus aptitudes, selección, exclusión)
Servir a las necesidades de la sociedad	Atraer «clientes» o «consumidores»

Enfasis en la asignación de recursos para aquellos alumnos con mayores necesidades de aprendizaje	Enfasis en la asignación de recursos para aquellos alumnos considerados más capaces y/o dispongan de mayores ingresos
Colectivismo (cooperación entre centros docentes, profesores y alumnos)	Competencia (entre centros docentes, profesores y alumnos)
Evaluaciones generales de la valía basadas en diversas cualidades académicas y sociales	Evaluaciones restringidas de la valía basadas en la contribución a los indicadores de resultados
La educación de los jóvenes es intrínsecamente de igual valor	La educación de los jóvenes se valora en función de los costes y los resultados

Fuente: Stephen Ball y Deborah You: *Privatización encubierta de la educación pública*, p. 53 (se han hecho algunas modificaciones).

La máscara investigativa

La investigación es otra de las máscaras con las que tanto el Estado como el capitalismo se valen para impulsar sus propósitos de mercantilizar plenamente a las universidades públicas y para ello se utilizan los disfraces de la «cultura de la investigación» y «universidad investigativa». En los últimos años se ha difundido la falacia de la Universidad Investigativa — en sí misma tautológica, puesto que toda universidad debería ser investigativa —, por lo que se entiende la conversión de la investigación en un negocio que proporciona recursos económicos y permita a un reducido grupo de sus profesores transformarse en consultores que venden servicios al capital privado o adelantan proyectos para satisfacer sus ambiciones y apetitos económicos de tipo individual, que poco redundan en beneficio de la comunidad universitaria. El punto de partida del asunto se encuentra en la expansión del mercado mundial del conocimiento (tecnociencia, innovaciones, venta de servicios educativos...), en el impulso a políticas nacionales en cada país que se centran en la investigación aplicada y la innovación, la disminución del presupuesto dedicado por parte del Estado a la universidad, y la generalización de los vínculos entre los académicos y el capitalismo.

La «universidad investigativa» es uno de los ejes del *capitalismo académico*, en la medida que la investigación se subordina a los intereses corporativos del capital privado, que a partir de la búsqueda de ganancias dictamina los

temas y asuntos que se deben investigar, puesto que el *capitalismo académico*, como vimos en el capítulo cuatro de este libro, se entiende como el «uso que las universidades hacen de su único activo real, el capital humano de sus académicos, con el propósito de incrementar sus ingresos; tiene que ver con un conjunto de iniciativas y comportamientos económicamente motivados para asegurar la obtención de recursos externos».¹⁷

La imposición de la lógica economicista de la «universidad investigativa» tiene consecuencias en el funcionamiento de la universidad pública, porque se destinan recursos a la investigación aplicada, entendida como la «resolución de problemas» de las empresas y no a la ciencia básica y se privilegia el apoyo a la innovación tecnológica, en desmedro de las ciencias sociales y las humanidades. Los grandes perdedores son la investigación científica, la educación que forma intelectual y culturalmente, y el pensamiento crítico, todo lo cual se convierte en una especie de lastre para la «competitividad» de las universidades, cuyo propósito fundamental es ahora ganar mercados, lo que según los «nuevos gestores» es lo único que puede dar viabilidad a la universidad pública. De esta manera, se desvirtúa la esencia y función social de la universidad pública y de los resultados de su quehacer, convertidos ahora en bienes privados pues se ponen al servicio de quien puede financiar sus programas educativos y las investigaciones de sus académicos.¹⁸

El intento de convertir las instituciones en supuestas «universidades investigativas» tiene un fuerte impacto sobre la vida académica, porque drena recursos, profesores y tiempo a actividades que en buena parte no están relacionadas con las necesidades de los programas de la institución sino con los intereses de ciertos sectores, para quienes la investigación es un pretexto para no dictar clase, con la disculpa de elaborar proyectos que le ayudan a la administración de las universidades a conseguir fuentes de financiación y recursos frescos. Son esos personajes los que además han contribuido a flexibilizar el trabajo de los auxiliares de investigación y a generar una feroz competencia por los pocos recursos dedicados a la investigación, por el reconocimiento y por el control de espacios académicos desde los cuales ejercen poder. Con esto se acentúa el *darwinismo académico* entre los investigadores y sobreviven los que tienen mayor capacidad de adaptación al mundo competitivo, para apropiarse con voraz apetito de *depredadores académicos* de los pocos recursos materiales y simbólicos de la universidad. Tal ambiente es propicio para el

surgimiento, consolidación y expansión del *mercenario académico* a quien solo le interesa seguir la ruta del dinero que pueda financiar sus investigaciones, sin importar su origen y aunque tenga que «retorcer las palabras», «diluir los contenidos y embutirlo todo en una impresionante y pomposa retórica seudocientífica».¹⁹

La falacia de la «universidad investigativa» ha servido para polarizar aún más a los docentes, lo que incide de manera directa en la pérdida del nivel académico, sobre todo en el pregrado, pues ciertos profesores de planta trabajan de manera exclusiva en maestría o doctorado, mientras que, en forma simultánea, algunos de ellos sí dictan clases juiciosamente en los pregrados de las universidades privadas. Esta actitud se complementa con la política de las universidades de crear maestrías y doctorados para generar ingresos propios en un claro proceso de erigir una universidad privada en el seno de lo que queda de universidad pública. El ejemplo ilustrativo es el de la Universidad Nacional de Colombia, institución que ofrece en sus ocho sedes 112 programas de pregrado, 87 especializaciones, 38 especialidades médicas y odontológicas, 133 maestrías y 51 doctorados. Esto quiere decir que esa universidad ofrece un total de 421 programas académicos, entre los cuales 309 corresponden a posgrados, un 73%, mientras solamente un 27% es de pregrado.²⁰ Esos posgrados son costosos y forman parte de la universidad privada paralela que se ha instalado en la Universidad Nacional, de la que proviene un importante porcentaje de sus ingresos.

El mito de la universidad investigativa se manifiesta en la productividad de los docentes, productividad no medida en términos de reflexión crítica, sino de artículos que se publiquen en revistas indexadas. Lo curioso radica en que la vocación por la investigación ha florecido desde que se ofrecen incentivos económicos, a veces en moneda dura, porque «los docentes otrora sedentarios y dedicados a sus cátedras, se han convertido en verdaderos empresarios, dedicados a aumentar su currículo, sus publicaciones y seminarios en el extranjero y a competir por puestos, becas y premios para poder estar a la altura del mercado competitivo».²¹

Las universidades y los profesores e investigadores universitarios se disponen a vender mercancías cognoscitivas desde el momento en que esto se convierte en un imperativo para sobrevivir y cuando se reduce la financiación pública. Esto es posible porque existe una presión inocultable por parte

de lo que en forma eufemística se denomina «mercado» — esto es el capitalismo — de subordinar las universidades a sus intereses, lo que en términos de investigación tiene efectos negativos. En primer lugar, porque los investigadores se convierten en mercachifles que investigan para satisfacer los intereses de los clientes o financiadores, y los suyos propios, sin importar que los resultados puedan ser perjudiciales para la comunidad — siempre y cuando produzcan ganancias a sus financiadores —, como sucede con la industria de armas, o con la biotecnología. En segundo lugar, desaparecen los programas de investigación interna e independiente de las universidades, en aras de sostener solamente aquellos proyectos que sean rentables en términos económicos. En tercer lugar, se fomenta una malsana división interna del trabajo en el seno de las universidades, entre aquellos investigadores «productivos» — esto es, que más ingresos económicos le reportan a las instituciones — y el resto, que son considerados como improductivos. En cuarto lugar, se deja de estudiar e investigar los problemas reales de la sociedad, puesto que eso se considera como innecesario e improductivo, en la lógica de I+D+I que se ha tomado las universidades. En este tipo de universidad, se encuentra en vías de extinción «el estudioso independiente de idiosincrasia áspera (tal vez excéntrico, de mal genio y vanidoso pero no mercenario y apasionadamente entregado a las ideas)», cuyo reemplazo es «el ejecutivo académico, constructor de imperios, recaudador de fondos y manipulando por otros, que escoge sus opiniones, actitudes y moral como escoge a sus amigos: es decir, según lo útiles que puedan resultar para su propia carrera».²²

Investigadores de Estados Unidos miden la productividad académica por el peso

En los Estados Unidos las universidades pagan bastante bien para satisfacer todas las necesidades materiales, pero su principio de «publicar o morir» induce a muchas personas (que de otro modo serían ciudadanos honestos y quizá maestros competentes) a pretender que han hallado algo digno de difusión universal. Muchos colegios americanos han elaborado procedimientos para medir los méritos de los candidatos a designaciones y promociones, adjudicando tantos puntos por un artículo, tantos por un libro, tantos por editar un simposio — puntuaciones que dependen tanto de la extensión como de la jerarquía de la casa editorial o de la revista. El jefe del departamento de sociología de una de las mayores universidades estatales — un hombre serio, de edad madura, de cuya veracidad no tengo por qué dudar — me contó que, para escoger entre

los candidatos para una promoción sin equivocarse, su decano ordenaba al secretario pesar sus publicaciones... literalmente, en una balanza.

Fuente: Stanislav Andreski: *Las ciencias sociales como forma de brujería*, p. 252. El énfasis es mío.

En correspondencia con la importancia económica que se le atribuye a la investigación, los tecnócratas neoliberales exaltan la importancia de las universidades como generadores de conocimientos que beneficien a los capitalistas. Por ejemplo, uno de los «reformistas» ingleses de la educación superior afirma:

En este entorno cambiante, las universidades son socios potencialmente muy atractivos para el mundo de los negocios. Los buenos investigadores universitarios funcionan en redes internacionales: saben en qué lugar del mundo se hacen trabajos punteros de su campo. A diferencia de los servicios de investigación de propiedad pública o corporativa, los laboratorios universitarios se refrescan continuamente con la llegada de nuevos investigadores inteligentes en forma de estudiantes, postgraduados y profesores.²³

Precisamente, en Inglaterra un tecnócrata neoliberal ha utilizado una metáfora muy reveladora de lo que acontece en la academia al decir que «las universidades deberían ser minas a cielo abierto de la economía del conocimiento». No se sabe si quien lo dijo pensó en lo que se encuentra tras esta metáfora, ya que las minas a cielo abierto son terribles para el medio ambiente y para los trabajadores y hoy se expanden como una plaga por los países de la periferia latinoamericana, de la misma forma que la universidad corporativa. La analogía de las universidades con las minas a cielo abierto de la economía del conocimiento dice mucho sobre lo que está pasando en la educación superior pública del mundo, que exige a sus miembros ser cada vez más productivos, lo que en lógica elemental significa que los profesores tienen que atender a un mayor número de alumnos y los investigadores deben escribir y publicar cada día más *papers*. En Inglaterra, por ejemplo, hace treinta y cinco años los profesores de las universidades tenían un promedio de nueve estudiantes por clase, mientras que en la actualidad ese promedio se ha elevado a veintiuno, con un incremento del 150% y en los primeros cursos de la Universidad se cuenta con grupos de 500 o 600 estudiantes, y al

mismo tiempo han caído los sueldos de los docentes.²⁴ También se han establecido los escalafones para el personal académico mediante la realización de un Examen de Evaluación de Investigación (*Research Assessment Exercise*), introducido por los gobiernos conservadores en el año de 1986, y con el que se evalúa la investigación que genera cada departamento académico.

Este sistema es proclive a la mentira, la corrupción y la simulación, puesto que si el dinero que manejan las universidades cada día depende más de los resultados de ese Examen de Evaluación, es casi obligatorio mentir y falsificar para que los indicadores mejoren. No debe sorprender que en el mundo académico e investigativo, que se supone debería ser pulcro, honesto y transparente, impere la lucha de todos contra todos. No puede ser de otra manera con la transformación sustancial que ha sufrido el *ethos* académico o, mejor, porque este ha devenido en un *ethos* comercial y mercantil, que ha cambiado al docente y al investigador. Ahora, resulta crucial moverse como pez en el agua en el mercado del conocimiento, un mercado en donde se compra, se vende, se consume o se desecha lo que se genera en las universidades, cuyos recursos —y los de sus investigadores— dependen de la mano bien visible del mercado. Esto origina una terrible lucha de estilo darwiniano entre los académicos por obtener la mejor parte del pastel de los recursos económicos, que produce una segmentación entre investigadores y entre estos y los docentes.

La investigación-mercancía transformó la universidad británica

El Examen de Evaluación de la Investigación (RAE) ya ha cambiado profundamente la educación superior británica, en muchos aspectos para peor. El examen se ha ido centrando cada vez más en la actuación de académicos individuales. En el ejercicio de 2008, por ejemplo, la investigación de cada uno se califica según los siguientes criterios: «Cuatro estrellas: Calidad del que es líder mundial... Tres estrellas: Calidad del que es internacionalmente excelente... Dos estrellas: Calidad del que es internacionalmente reconocido... Una estrella: Calidad del que tiene reconocimiento nacional... Sin clasificación»: mejor olvidarlo. Como el costo de estar demasiado bajo en los rangos es muy alto, las instituciones intentarán elevar a tanto personal como sea posible a los grados superiores, llevando a declaraciones absurdamente exageradas sobre su posición internacional (¿y por qué no intergaláctica?). El RAE ha sido un mecanismo clave para la interiorización de la lógica de la competición dentro de las universidades. Cada académico sabe que las expectativas de su carrera dependen de los buenos resultados que obtenga en el Examen de confirmación de calidad. Esto se convierte en un poderoso incentivo para concentrar su tiempo no en la enseñanza o en la colaboración con otros colegas académicos, sino en su propia investiga-

ción. Los académicos tratan de «salvarse» de la pesada carga de la enseñanza y administración obteniendo becas de investigación.

Cuando tienen éxito, sus horas de enseñanza se encargarán a un sustituto temporal o a un postgraduado en funciones de asistente. Esta es solo una de las presiones que contribuyen a la naturaleza cada vez más jerárquica de las universidades. Una de las más conocidas es el *star system*. Para mejorar los rangos del Examen de Evaluación de la Investigación, las universidades compiten para atraer a grandes investigadores de verdadera reputación internacional. A estas estrellas se les ofrecen condiciones especiales (salarios altos extraordinarios y poca o ninguna actividad de enseñanza y administración). El resultado es una jerarquía, con la primera división de grandes académicos en la cima, la masa de académicos mal pagados y saturados de trabajo en el medio y un número creciente de contratados temporales, muchos de los cuales son estudiantes dedicados a la investigación que luchan por acabar sus doctorados, con contratos a corto plazo o pagados por hora los del fondo del escalafón.

Fuente: Alex Callinicos: *Las universidades en un mundo liberal*.

Las jerarquías no solo se consolidan en el mundo de los académicos sino también entre universidades, de donde se desprende que las exitosas, y con mejores resultados en los exámenes de evaluaciones, se llevan el pedazo más grande de la tarta, y son las que forman parte del capitalismo académico, puesto que en Inglaterra quince universidades reciben entre el 60% y el 70% de la financiación a la investigación. Mientras tanto, las universidades que no captan esos recursos para investigación se dedican a la enseñanza, con lo cual se ahonda la división del trabajo en el mundo académico, en donde una minoría goza de los privilegios del capitalismo académico (es decir, son investigadores *high tech* de fama mundial), mientras que la mayoría del personal académico debe dedicarse a impartir clase a una gran cantidad de estudiantes. Eso mismo sucede en todo el mundo, como lo constató en Inglaterra un informe conocido como *El futuro de la educación superior*, en donde se señala:

Las comparaciones internacionales muestran que otros países, como Alemania, Holanda y Estados Unidos de América (en donde la investigación y los premios por investigación se limitan a 200 de las 1 600 instituciones «cuatrienales»), concentran la investigación en relativamente pocas universidades. De manera similar, el gobierno chino está planeando concentrar los fondos de investigación por medio de la creación de diez universidades de clase mundial; en India hay un Instituto Nacional de la Técnica, con cinco sedes en distintos lugares del país. Esto sugiere que

necesitamos revisar cómo se realiza nuestra investigación, y asegurarnos de que tenemos cierto número de instituciones capaces de competir con las mejores del mundo.²⁵

Lo que sucede en Inglaterra indica que el objetivo es crear una red de universidades de élite de clase mundial, como las de Estados Unidos, y para eso se concentra la financiación en las más competitivas al tiempo que se desmejoran, en general, las condiciones de trabajo de los investigadores y docentes, lo que una segmentación interna en concordancia con lo que cada investigador y profesor «aporte». Son apreciados los investigadores que sean eficaces en producir para y con el capitalismo, mientras que aquellos cuyas investigaciones sean «inútiles» son hechos a un lado. Las universidades competitivas se dedican a la investigación, mientras que las otras se destinan a la enseñanza. Si eso sucede en Inglaterra, qué no decir del resto del mundo, donde se reproduce el mismo esquema de segmentación, en virtud de la productividad y los resultados. La consecuencia es la infravaloración de la enseñanza, que se considera como algo secundario, que significa pérdida de tiempo y se imparte solo porque sigue generando ingresos monetarios a las universidades. Por eso mismo, los contenidos de los cursos se transforman en módulos, como es característico de la universidad empresarial, siendo su principal efecto el de convertir el saber en fragmentos uniformes e intercambiables, que tienen un valor en créditos, que los estudiantes pueden mezclar, en teoría, para hacer su propio currículo (menú educativo) y carrera.

Los estudiantes soportan en carne propia la degradación institucional que genera la aparición de la «universidad investigativa», debido a la reducción del tiempo consagrado a la enseñanza, la precarización laboral de los que dictan clase, el aumento del costo de matrículas y por reducir la vida universitaria a un lugar de consumo, en donde se paga por tener acceso a cualquier servicio. Y, al mismo tiempo, se presentan notables diferencias entre las «universidades investigativas» y el resto, porque en las «tradicionales» se reduce la cantidad de estudiantes matriculados, disminuyen sus ingresos y se dedican únicamente a la enseñanza. Al final, como si fuera una predicción autocumplida, se impone el darwinismo educativo, porque solo triunfan las universidades más aptas, lo que quiere decir que unas cuantas en cada país —incluyendo a Estados Unidos o Gran Bretaña— son las que se imponen en

el mercado mundial de la competencia educativa como universidades investigativas, tal y como lo exige el capitalismo.

Los elementos mencionados sirven para mostrar hasta dónde llega la falacia de la «universidad investigativa» y en que consiste la máscara de la investigación, con la cual se encubre otra faceta del proyecto de privatización y mercantilización del saber que se genera en las instituciones de educación superior. Por todo ello, es indispensable proponer otro tipo de investigación dentro y fuera de las universidades que se base en valores no mercantiles, y les sirva a las comunidades educativas y a las clases subalternas de la sociedad para contribuir a solucionar sus innumerables problemas. Este tipo de investigación se sigue practicando en forma marginal en muchas universidades y por algunos profesores, que mantienen la semilla de otra concepción no mercantil de la investigación y de la publicación.

La máscara tecnológica

Quizá la máscara más utilizada para mercantilizar a la educación pública y a la universidad es la que se encubre con tecnología, porque esta aparece como expresión suprema de la «sociedad del conocimiento» y de la «era de la información» en que nos encontraríamos. No resulta extraño que quienes hablan de la necesidad de actualizar la educación universitaria y ajustarla a los cambios tecnológicos partan del axioma de que la sociedad del conocimiento lo requiere. Aquí no vamos ni a considerar ni a discutir los impactos que las NTCI tienen en la universidad ni en los procesos educativos, sino a registrar la manera cómo opera el disfraz tecnológico y sus finalidades nunca confesadas ni reconocidas, lo que haremos con la exposición de algunos ejemplos reales.

El argumento banal que suele exhibirse cuando se trata de justificar la urgencia de introducir los computadores en la educación y en la universidad estriba en sostener que la competitividad en el mercado mundial exige dominar dicha tecnología y aquella sociedad que no lo haga está condenada irremediablemente al atraso, mientras que las que accedan a la misma alcancen la modernización y el anhelado desarrollo. La competencia es un elemento ineludible al que no puede escapar una sociedad y para ello son esenciales las tecnologías de la información y la comunicación, las cuales añaden valor a la producción, porque la informática genera eficiencia y productividad. La

educación debe moldearse en consonancia con las necesidades sociales que produce el cambio tecnológico. Eso es lo que sostienen los empresarios de la informática y la computación, los gurús futuristas, los sociólogos de la «era de la información» y los documentos burocráticos sobre educación. Para citar un ejemplo y no saturar al lector con letanías tecnocráticas que repiten el mismo estribillo, citemos el inmerecidamente canonizado texto *La educación encierra un tesoro*, de la UNESCO:

[E]sas nuevas tecnologías están generando ante nuestros ojos una verdadera revolución que afecta tanto a las actividades relacionadas con la producción y el trabajo como a las actividades ligadas a la educación y la formación [...] Así pues, las sociedades actuales son de uno u otro modo *sociedades de información en las que el desarrollo de las tecnologías puede crear un entorno cultural y educativo capaz de diversificar las fuentes del conocimiento y del saber.*²⁶

Ahora bien, los cultores de las NTCI sostienen que ha sido difícil su penetración en la educación por la resistencia conservadora de los profesores, quienes se encuentran atados a viejos métodos de enseñanza, por lo que se requiere implementar nuevas formas pedagógicas, entre las que se encuentran las de «aprender a aprender», «aprender haciendo» y «aprender a lo largo de toda la vida». Exaltan como modelo de universidad «alternativa» a la empresarial, en la que se enseñaría a partir de las necesidades de la experiencia de quienes estudian y donde se emplean los medios digitales como mecanismo tendiente a consolidar una educación flexible. Por ello, los teóricos de la informática y afines plantean la urgencia de dar un giro que se centre en el estudiante, y no en el profesor ni en el aula, que refuerce el autoaprendizaje y no la relación tradicional enseñanza-aprendizaje.

Entre los argumentos centrales que se despliegan se afirma que existe una distancia abismal entre las universidades tradicionales y la experiencia cotidiana de los estudiantes, quienes viven inmersos en el mundo virtual, en las redes sociales y en el uso de artefactos microelectrónicos. Se afirma que la universidad es una institución medieval que se enfrenta a los estudiantes del «nuevo milenio», todos los cuales llegarían a esa institución cargados de una experiencia tecnológica nueva que no poseen los profesores de la universidad, que serían, en contraposición, analfabetos tecnológicos.²⁷ Este esquema

es muy simplificador y absolutista, puesto que los estudiantes, por el hecho de usar tecnologías, no son del tercer milenio, porque hay una importante *brecha digital de clase*, que no se puede eludir y que es evidente en África y en América Latina. Es discutible sostener que, si los estudiantes dependen de la tecnología en su vida, necesariamente se estaría modificando la forma cómo aprenden en la educación superior y tampoco es cierto que en términos tecnológicos los profesores universitarios sean conservadores y no conozcan ni utilicen las TIC.

Debe recalcar que las tecnologías informáticas han penetrado a fondo en diversos aspectos del funcionamiento de las universidades, donde se usan como medios de comunicación, de gestión administrativa y financiera y en la investigación. No obstante, el terreno donde no se ha podido implementar su uso a vasta escala es el de la enseñanza, que es el punto donde se concentra la requisitoria contra los profesores, como obstáculos a la difusión de la informática en el aula de clase.

La universidad digital *online* que se ofrece como la educación superior del futuro ya se desarrolla en algunos lugares del mundo, pero tal como funciona no implica nada nuevo en materia educativa, puesto que se centra de manera exclusiva en la innovación tecnológica, es decir, en los instrumentos utilizados, como si dieran origen a una nueva relación pedagógica. Habría que preguntarse si la universidad digital es un nuevo modelo de universidad o una simple acumulación de tecnologías de información. Si el cambio tecnológico en la informática es tan acelerado, ¿qué tan novedosa puede considerarse una universidad que se reclama como innovadora porque utiliza esta o aquella tecnología informática, principalmente Internet, cuando cada ocho días aparece un nuevo artefacto microelectrónico (tabletas, iPad, Black-Berrys...)? A través de algunos ejemplos, puede constatar que en el campo educativo predomina la idea de que las TIC producen transformaciones pedagógicas, como se muestra a continuación.

- En la Facultad de Periodismo de la Universidad de Missouri (Estados Unidos) se les exige a los alumnos que tengan un iPhone o un iPod Touch para que descarguen materiales académicos y aprueben sus asignaturas. «El objetivo es que los estudiantes puedan descargar materiales lectivos de la tienda iTunes, especialmente diseñados por

la facultad, y que serán gratuitos. La Universidad de Missouri también requiere a sus alumnos disponer de una computadora portátil». ²⁸ Con el argumento falaz de ofrecer productos gratuitos — lo que nunca es cierto porque existen diversos costos ocultos que se le cobran a los estudiantes en forma solapada en la matrícula o en otras cargas académicas —, se impulsa el consumo obligatorio por parte de los estudiantes de materiales a los que se podría llegar de otra manera, tal como fortalecer bibliotecas y centros de documentación en los respectivos departamentos académicos.

- Como parte de las novedades comerciales, en algunas universidades de los Estados Unidos se ofrece el Kindle, un aparato que permite almacenar 3 500 libros: «En el Kindle se pueden leer las palabras como si estuvieran impresas en papel porque su pantalla trabaja con tinta real y no utiliza luces que se proyecten desde atrás. Estas características eliminan la posibilidad de molestias o ardor en la vista asociados con otros aparatos electrónicos. Además, te permite estudiar sin tener que mirar el texto, ya que también cuenta con un lector en voz». ²⁹ Un notable ejemplo de la banalidad a la que se reduce el conocimiento, porque se supone que es lo mismo leer que tener almacenados libros en un computador, hasta el punto de que se invita a no esforzarse con leer, porque hasta el computador puede contar con «su propia voz» lo que dice un libro. ¿De qué sirve tener almacenados miles de libros en su propio computador, si nunca se va a tener tiempo para hacerlo, porque tanto el computador como toda la parafernalia de aparatos microelectrónicos con que viven inundados los jóvenes de hoy les impiden «perder el tiempo» en cosas tan poco atractivas como leer?
- Dentro de estas innovaciones también se aplaude el surgimiento de los *profesores robots*, que ya se están implementando en Corea del Sur, en donde se usan para «enseñarle» inglés a los niños, sin que se oculte su verdadero propósito de disminuir costos salariales, reducir gastos y presentarlos como un instrumento que resulta más atractivo para los niños que las personas de carne y hueso, con lo cual se impone desde temprana edad la alienación tecnológica, para que se adore y rinda culto a los artefactos y se les tenga miedo y recelo a las personas.

Robots que «enseñan» inglés en Corea del Sur

Bajitos, rechonchos, con ruedas y con una pantalla para proyectar la cara de la maestra. Así son los robots-profesores que acaban de instalarse en las escuelas surcoreanas. Se llaman «Engkey» y han llegado para *promover otra forma de aprender*; por el momento, solo inglés. Corea del Sur solo está robotizando el canal, ya que los aparatos son controlados por personas que se encuentran en Filipinas. Las profesoras filipinas están en todo momento en contacto con los niños, hablándoles y escuchándoles, mientras que ellos pueden ver en la pantalla del robot una cara occidental que gesticula en función de lo que haga la persona. En el fondo, puesto que hay profesores humanos detrás de cada robot, por el momento el único efecto real es la *deslocalización del trabajo hacia zonas donde los costes laborales son menores*. «Los profesores filipinos con buena educación y experiencia son mucho más baratos que en cualquier otra parte del mundo, incluido Corea del Sur», ha afirmado uno de los encargados del proyecto.

En Daegu ya han comprobado dos de las ventajas que ofrecen estos robots frente a los profesores tradicionales. La primera, la estimulación de los niños al tener ante sí algo que les resulta atractivo como es la tecnología de punta. La segunda, que se reduce la barrera de la participación en clase que provoca el miedo a los educadores.

Las autoridades aseguran que su objetivo no es sustituir a profesores por máquinas, sino *apoyar una industria estratégica clave en el país*. El programa está apoyado por el estado central, que ha contribuido con más un millón de euros a su desarrollo. El instituto coreano de tecnología sí prevé una evolución en esta dirección de la educación, enfocada a la *reducción de costes y a la estabilidad que puede presentar un robot frente a una persona en salarios, costes sanitarios, bajas y despidos*, aunque el debate ético y legal apenas acaba de comenzar. Por el momento, la robótica ya se ha demostrado útil para la deslocalización de un sector más de la economía. Pero aún queda comprobado cuánto puede aguantar el humano cuando sus relaciones personales son sustituidas por algún tipo de compañía virtual.

Fuente: «Robots en vez de profesores en las escuelas coreanas». El énfasis es mío.

- En Japón sucede otro tanto con la introducción de una «profesora-robot» a la que han bautizado como Saya, un androide que ha sido diseñado para que la enseñanza de las ciencias y la tecnología sea divertida: «Muchos de los niños quedaron fascinados con Saya y no le quitaron los ojos de encima durante la lección. Cuando terminó la clase, algunos estudiantes le tocaron la cara y la pellizcaron. “Es mucho más divertido que las clases normales”, dijo Nanako Iijima, de diez años». Sin embargo, la profesora humana no estaba tan impactada con el robot como sus alumnos: «“Por un lado estoy impresionada de que hagan robots que vayan tan lejos, pero por el otro lado aún tienen mucho que investigar antes de que puedan crear un autén-

tico profesor robot”, dijo Akito Fukuda, la profesora de ciencias de la escuela». ³⁰

- La Academia Khan se anuncia como un nuevo paradigma educativo para la enseñanza y aprendizaje de matemáticas y ciencias naturales. El nombre está vinculado a Sal Khan, egresado del Instituto Tecnológico de Massachusetts y de la Universidad de Harvard, quien relata, en lo que ya es el mito fundador de su negocio, que en forma accidental descubrió el «revolucionario método» al ayudarlo a resolver problemas de matemáticas a una familiar que se encontraba distante y para eso recurrió a grabar videos con sucintas explicaciones. A raíz de dicha experiencia, este personaje se dio a la tarea de elaborar videos sobre un tema determinado, subirlos a YouTube y dejar que la gente los vea y los consulte. Khan, quien se presenta como un desinteresado difusor del conocimiento, ha recibido más de quince millones de la Fundación de Bill Gates para mejorar su sistema y ofrecer sus servicios «en forma gratuita» a todos los niños del planeta. Se dice que ahora un millón de estudiantes usan estos videos cada mes.

El procedimiento que se emplea se basa en la eliminación de las exposiciones magistrales de los profesores y la supresión de los exámenes, porque el profesor se ocupa de interactuar con sus estudiantes para resolver los problemas que estos traen al aula, luego de ver los videos en sus casas. Cada alumno observa videos breves, de no más de diez minutos, y luego realiza algunos ejercicios, y no puede pasar al siguiente nivel sin haber contestado previamente en forma correcta diez preguntas consecutivas, con lo que se supone que se alcanzaría la sapiencia en una materia:

Con este nuevo sistema el alumno es constantemente estimulado a través de reconocimientos tipo video juego que le permiten ir acumulando puntos y medallas e ir avanzando en el tipo de avatar con el cual él o ella juega y se presenta ante el mundo. Aquí el aprendizaje se convierte en un juego de destreza que engancha, estimula, guía y celebra cada pequeño avance. Y para el maestro el sistema es una súper herramienta porque le permite ver cuántos y cuáles videos ha visto el alumno. Qué ejercicios ha realizado, el tiempo que le ha dedicado a cada uno y el éxito alcanzado.

Ahora, el tiempo en clase es para síntesis, análisis y discusión. Al igual que para ayudar a cada alumno a entender la materia de acuerdo a su propia problemática. Y esto se hace a través del apoyo directo del maestro al alumno o a través de poner a otro compañero que ya entendió la materia a convertirse en su mentor y guía. ³¹

Junto con los videos, el sistema incluye un *software* para que cada estudiante sea monitoreado en forma electrónica. Como gran cosa, se señala que el docente puede establecer en su pantalla de computador una matriz codificada, donde le aparecen barras de colores con los resultados de las pruebas —verdaderos o falsos— y los problemas que un estudiante afronta en cada lección. Se indica que de esta manera el docente puede focalizar su atención en estudiantes individuales y en los temas en que tengan dificultades y puede delegar tutorías a los estudiantes que demuestren habilidades en el manejo de los contenidos. Con tal procedimiento, se sostiene, «los videos le ahorran tiempo a los docentes porque traspasa al docente *online* la preparación y presentación de los contenidos, y además le ahorra tiempo de corrección de asignaturas que el programa automáticamente asume; aumenta así la productividad y eficacia del docente en el aula». ³²

El programa pretende «proporcionar una educación de nivel mundial para cualquier persona, en cualquier lugar», mediante el aprendizaje electrónico en forma gratuita, que se ha ido expandiendo desde Estados Unidos a otros lugares del mundo y ya ha llegado a América Latina, con el patrocinio de Intel, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Red Latinoamericana de Portales Educativos (RELPE), los que han financiado la traducción de 550 videos de la Academia Khan. Entre la propaganda que acompaña la difusión de este programa se afirma que rompe las «barreras de clase», puesto que los videos Khan son vistos simultáneamente por los hijos de Bill Gates y por cualquier niño pobre de Ciudad de México o de un orfanato de Mongolia y tiene adeptos en doscientos países. En algunas escuelas, como en el Distrito de Los Altos, en California, el programa ha sido incorporado como un proyecto piloto con el siguiente procedimiento: los alumnos estudian las lecciones en su casa, es decir, ven videos, y en las clases hacen los ejercicios que son monitoreados en una plantilla electrónica por los profesores, que constatan el avance de cada alumno.

Resulta notable que la Academia Khan se expanda por todo el mundo con el patrocinio y sostén de grandes capitalistas, como Bill Gates y Carlos Slim. No sorprende que en una página de propaganda de la Academia Khan se sostenga que ante la crisis de la educación «lo que requiere el mundo son alumnos creativos, que saben pensar, discernir, colaborar y resolver problemas», con lo que no se estaría en desacuerdo. Esta es la carnada, porque el veneno viene después, cuando se dice que «los *capitanes de la industria* piden a gritos que las escuelas les proporcionemos jóvenes que [sean] capaces de formular las preguntas correctas, basadas en un pensamiento contraintuitivo, que no es lineal y que pueda visualizar nuevas alternativas para llevar al negocio al siguiente nivel». De esa urgencia para el capital, se concluye que es necesario «educar en el contexto de la actualidad», porque:

Nuestros jóvenes viven en un mundo hiperconectado que está compitiendo por su atención a través de mil millones de personas en Facebook, videojuegos súper interactivos, cientos de canales en cable y millones de videos en YouTube. Si la principal razón por la cual los jóvenes abandonan la escuela es porque es tan aburrida, pues entonces nuestro nuevo sistema educativo va a tener que tomar esto en cuenta para volverse increíblemente entretenido. [...] Si realmente queremos preparar a nuestros hijos para el futuro tenemos que convertir la educación en algo profundamente adictivo.

Y rematan diciendo: «Bienvenidos al siglo XXI. Y es aquí donde entra en juego La Academia Khan y por qué Bill Gates, Google y Carlos Slim la están apoyando». ³³ ¡No quedan muchas dudas después de esta perorata, entre empresarial y tecnocrática, sobre quiénes se encuentran detrás de una propuesta que ellos mismos denominan como «revolucionaria»!

El problema de esta propuesta, cuyo promotor la presenta como la «educación del futuro», radica en que el aprendizaje *online* es pasivo, de una sola vía, y no podrá sustituir la dinámica de una relación directa con un buen profesor. Además, la educación se reduce al mero hecho de aprender, dejando a un lado otros valores humanos que la acompañan —entre los cuales se encuentra la sociabilidad, la ayuda mutua, la solidaridad— y ese aprendizaje se efectúa de manera aislada, como en una torre de marfil, con lo cual se reducen las habilidades sociales de los estudiantes. Se sustituye la

idea del profesor por la del video, lo cual rompe con la posibilidad de que los estudiantes puedan desarrollar sus propios procedimientos para enfrentar un determinado problema, para que sus ideas se modifiquen y se siga aprendiendo. Además, para acceder a la Academia Khan se requiere que los estudiantes tengan una computadora con conexión a Internet, lo cual no es posible en todo el mundo y para toda la gente.

Un filósofo y físico holandés que forma parte de los grupos de la Academia Khan sostiene que este programa «demuestra que no hacen falta edificios para enseñar física, por ejemplo, porque puedes aprenderla más rápidamente por Internet [...] Con cosas así podemos solucionar de una tacada el problema de la enseñanza y, de paso, hacer las cosas más baratas. La Khan Academy es un profesor que da clases a millones de alumnos, y eso es muy barato». ³⁴ Que ese material en video se pueda usar como complemento es una posibilidad, pero, según el matemático español Pablo Linares,

Khan Academy envuelve los contenidos en un formato más atractivo pero la metodología no varía mucho, con lo que no creo que enganche de veras a los alumnos ni les ayude a tener una mayor comprensión. [...] Estoy convencido de que se necesita un cambio más profundo que el de presentar las mismas cosas con diferentes formatos (videos, redes sociales, pizarras digitales). Las tecnologías son muy buenas pero hay que darles un uso apropiado y no deberían ser un fin en sí mismas sino un medio para potenciar el aprendizaje. ³⁵

Para Khan, su proyecto hace realidad la utopía del aula global que, según él, reinventa la educación, porque su gran idea consiste en usar la tecnología en línea para impartir clases y realizar una evaluación constante, con el objetivo de que nadie dicte «clases magistrales», puesto que «la idea es quitar las clases del medio, para que cuando los seres humanos se reúnan en un aula lo hagan (para) resolver problemas». ³⁶ Un propósito loable como el que difunden los cultores de la tecnología aplicada a la educación se encubre con el fetichismo del artefacto para ocultar los problemas de fondo de la educación, que pasa por cosas tan elementales, y que nunca hay que olvidar, como instalaciones adecuadas, bibliotecas, laboratorios, profesores con salarios dignos y estudiantes bien alimentados.

Con los ejemplos anteriores, se evidencia el tipo de educación que tienen en mente los negociantes y los cultores de las tecnologías de la información, para quienes en el futuro deben predominar las aulas virtuales, el profesor cederá su protagonismo al alumno y los artefactos invadirán los espacios escolares, tal y como lo promocionan las llamadas universidades empresariales y cierto tipo de educación a distancia, en el ámbito del *e-learning*. Las empresas de computación que se encuentra tras la «nueva pedagogía» tienen un discurso salvador sobre la educación, ya que sus portavoces nos dicen que su introducción la transforma radicalmente. Es una postura autoritaria que cuenta con el aval de los Estados, ya que el discurso de las tecnologías les cae como anillo al dedo para legitimar la mercantilización de la educación.

Resulta sospechoso que tras ese discurso aparentemente pedagógico y preocupado por los actuales problemas de la enseñanza emerjan los intereses de la universidad empresarial en su versión digital, a través del *e-learning*, un anglicismo con el que se quiere significar que estamos ante la última revolución educativa, en la cual el estudiante solamente se conecta a un computador y accede a un formato audiovisual que lo traslada al umbral del conocimiento. Para hacer más creíble esa estrategia comercial se emplean términos tecnopedagógicos, tales como campus virtual, plataforma, ciberaula, competencias, gestión de conocimiento, aprendizaje en red y muchos más. Este lenguaje le atribuye una aureola de cientificidad a esta forma de vender servicios educativos. El *e-learning* se sustenta en tres pilares: los artefactos tecnológicos, las NTIC, que procesan y transmiten información; los contenidos de los cursos, que se formatean en concordancia con las características de la tecnología; y prestación de servicios accesorios, como tutorías, asistencia técnica, evaluación.³⁷ El *e-learning* es un negocio que produce enormes ganancias a los diversos sectores que participan en la producción de mercancías asociadas al conocimiento (*software*, empresas que ofrecen tutorías, otras que elaboran los programas...).

Al respecto, Nicholas Negroponte, uno de los autoproclamados gurús de la informática, ha dicho en reiteradas ocasiones que los problemas educativos se resuelven con la introducción de aparatos microelectrónicos. Su propuesta más aclamada en ese sentido ha sido la que se denomina OLPC (*One Laptop per Child*, un computador para cada niño), que viene siendo implementada desde hace varios años en algunos países del mundo. El ordenador

diseñado es pequeño, de color verde, y se vendía en 200 dólares en 2006, aunque se había anunciado que su precio inicial sería de 100 dólares. Hay que recordar que Negroponte es miembro del Directorio de Motorola Inc., y socio de una empresa de tecnologías digitales, para constatar los vínculos corporativos de este gurú de la informática, una circunstancia que hace muy difícil diferenciar sus preocupaciones educativas de sus negocios. Negroponte anuncia en forma triunfalista que dentro de veinte años cada niño del mundo tendrá un portátil, lo que demuestra la magnitud del negocio del que estamos hablando, que alcanzaría un nivel similar de saturación microelectrónica al de los teléfonos celulares, y eso sin mencionar sus desastrosos efectos ambientales.³⁸

Las falacias de la revolución tecnológica en educación

En tanto el modelo educativo contenido en «una computadora por alumno» y otros programas similares puede parecer nuevo e «innovador», se trata tan solo de la muestra más reciente de una muy antigua obsesión, un acercamiento que ya ha fracasado repetidamente. En su libro *Maestros y Máquinas*, Larry Cuban, profesor de Educación en la Universidad de Stanford, explica el patrón que viene aplicándose hace décadas. Primero aparecen los comerciantes con un nuevo producto para vender: películas, grabaciones, televisión, computadoras, etcétera. Les llevan sus productos a los burócratas educativos y los convencen de que se aproxima una «revolución tecnológica» y que es su deber ser parte de ella. Luego, los administradores escolares compran las máquinas, a menudo con enorme sacrificio, y las imponen a las escuelas de sus jurisdicciones. En la mayoría de los casos, los maestros, los alumnos y las personas en las escuelas y en las comunidades son instruidos sobre los cambios que se avecinan. OLPC reproduce fielmente este terrible patrón, donde la tecnología educativa es promovida no porque haya una clara idea sobre su valor para la enseñanza o el aprendizaje, sino por la promesa de un mercado lucrativo. Muchos maestros son absorbidos porque quieren aparentar «estar al día».

Fuente: Langdon Winner: «Una forma de imperialismo».

Deberían considerarse las implicaciones políticas que genera la saturación digital de la educación, que consiste en abarrotar los espacios escolares con máquinas informáticas. La saturación digital produce chatarra tecnológica sin que se materialice en mejoras evidentes en la educación, como en los Estados Unidos, donde a pesar de acumular inventarios obsoletos e inútiles de todas las «revoluciones tecnológicas» la educación cada vez es peor. Para completar, la introducción de aparatos electrónicos de toda índole en clase, como computadores, teléfonos celulares, BlackBerrys y similares, en

lugar de contribuir a crear una mejor atmósfera educativa y a incrementar la interrelación entre los sujetos de la educación, crea nuevas barreras, aumenta el individualismo y la distracción. El centro del asunto de la introducción de computadores en el sistema educativo, incluyendo a la universidad, estriba en despojar a los profesores de sus saberes, controlarlos mejor y, por estas vías, a la larga prescindir de ellos:

Otro asunto importante tiene que ver con el papel de los maestros. Uno de los argumentos que usan los promotores de OLPC es que los niños que usan computadoras pueden aprender cualquier cosa por sí mismos. Entonces, ¿para qué sirven los maestros? Uno de los objetivos ocultos detrás de la saturación de las escuelas con máquinas OLPC es devaluar el trabajo y la inteligencia de los docentes, y reducir la cantidad de dinero destinada a sus salarios y entrenamiento. Los políticos y los burócratas pueden argumentar que «como hemos gastado millones en computadores, no queda mucho para los maestros». Desde una perspectiva histórica, este es un patrón conocido. La tecnificación es una estrategia que las corporaciones y los gobiernos utilizan para reducir su compromiso con los seres humanos.³⁹

A la tecnología se le suele ver como una solución mágica y se desconoce que la educación es una realidad compleja y cuando es pública necesita, antes que los computadores, de inversiones en otros aspectos fundamentales para que pueda desarrollarse en condiciones dignas y adecuadas. Los hechos han demostrado la falacia de la propuesta de Nicholas Negroponte tal y como ha funcionado en los países en donde se implementó. Miremos algunas de esas experiencias.

El gobierno de Perú decidió comprar 250 000 laptops en 2007, con el objetivo de mejorar la educación pública primaria, en especial en las escuelas que se encuentran en lugares distantes y muy pobres, «generar capacidad de gestión pedagógica a las instituciones educativas para el acceso a las TIC»; «desarrollar capacidades, habilidades y destrezas de los estudiantes considerados en el diseño curricular del nivel de educación primaria a través de la aplicación pedagógica de las computadoras portátiles»; y «capacitar a los docentes en el aprovechamiento pedagógico (apropiación, integración curricular,

estrategias metodológicas y producción de material educativo) de la computadora portátil para mejorar la calidad de enseñanza y aprendizaje».⁴⁰

En la implementación del programa no se tuvo en cuenta que una parte significativa de las escuelas no cuentan con electricidad y por lo tanto se dificulta el acceso a Internet, lo que ya cuestionaba la efectividad del mismo, a lo que debe agregarse la falta de preparación digital por parte de los profesores, pero no porque estos sean incapaces, sino porque sencillamente los artefactos tecnológicos están lejos de sus experiencias cotidianas en aldeas rurales distantes, sumidas en la pobreza, y sin servicios públicos básicos. No obstante, la página web de Una Laptop por Niño de Perú, como muestra del fetichismo de la tecnología que está detrás de los «innovadores programas educativos», señala: «Una laptop XO es una herramienta tecnológica, puede describirse como un cuaderno de miles de hojas sin papel, una regla y aparato de mediciones, un periódico y revista al día, una biblioteca en crecimiento constante, un laboratorio portátil, una cámara digital, un teléfono y un correo, un parque de diversiones seguro y educativo, y decenas de instrumentos musicales».⁴¹ Con una lógica tan elemental en materia de aprendizaje, tras la aparición del computador ya no se necesitaría nada distinto a este artefacto para aprender, y por eso podría prescindirse de todo lo que tiene que ver con la educación (escuelas, profesores, bibliotecas, laboratorios, campus...) y en forma automática cualquier niño que viva en una remota aldea puede aprender por sus propios medios, y ser exitoso y competitivo. (Véase más adelante el pintoresco ejemplo de Etiopía).

Entre 2008 y 2011 en Perú se entregó medio millón de Laptop XO lo cual, además de ser un jugoso negocio para las empresas que los producen, ha sido un sonoro fracaso desde la misma lógica neoliberal que guía la propuesta. Y lo confirma un dato elemental, como lo es el resultado de Perú en las pruebas PISA, cuando en 2012 ocupó el último lugar, exactamente el puesto 65 entre 65 países, en los tres ítems evaluados: comprensión de lectura, matemáticas y ciencias. ¡Esto demuestra, de lejos, la efectividad del programa Una Laptop por Niño de Nicholas Negroponte en solucionar los problemas educativos!

El negocio de las laptops en Perú: corrupción, mentiras y frustración

Quizás sea conveniente repasar la historia del fracaso de las 800 mil laptops que costaron casi 150 millones de dólares. En mayo de 2007, los entonces ministros (y socios) José Chang y Hernán

Garrido Lecca anunciaron que «en convenio con el MIT» el Perú adquiriría unas laptops de 100 dólares «que han mejorado la educación en otros países el mundo». Todo era mentira. No era un convenio con el MIT, sino con la Fundación OLPC, las laptops costaban casi el doble y el Perú era el primer país democrático en anunciar su compra.

Ante las críticas de algunos especialistas, el Ministerio de Educación de Chang decidió convocar a unos «técnicos independientes» que avalaran la compra. Los técnicos eran los chicos del CPAD, el Consejo Privado para la Agenda Digital. Dijeron que después de una exhaustiva revisión que les tomó nada menos que un día habían decidido avalar la compra de las computadoras (en realidad, prototipos, porque las máquinas todavía no estaban en el mercado). Lo que no dijeron los «técnicos independientes» es que ambos trabajaban para la universidad de Chang: uno era director de CORVUS, el Centro Internacional de la Organización Digital de la Universidad San Martín de Porres, y el otro pertenecía al Laboratorio de *e-business* de la Facultad de Ingeniería y Arquitectura de la misma universidad.

Ya en 2010, uno de los puntales del proyecto OLPC, Christoph Derndorfer, había advertido que solo el 1,4% de las laptops tenía conexión a Internet. De hecho, 5% de las XO habían sido repartidas en lugares que ni siquiera tenían electricidad. La felicidad que el regalo generaba en los niños se transformaba en frustración al no saber usar las máquinas. Los profesores no fueron capacitados. Después de la euforia inicial, poco a poco las laptops se iban abandonando y cayendo en el desuso.

Fuente: Marco Sifuentes: «¡Por favor, que alguien piense en los niños!».

En Uruguay, en 2007, el gobierno de Tabaré Vázquez puso en marcha el Plan Ceibal (Conectividad Educativa de Informática para el Aprendizaje en Línea), para dotar a cada niño que va a la escuela de su respectiva laptop, siguiendo las sugerencias de Nicholas Negroponte en el Foro Económico Mundial de Davos de 2005. El objetivo era superar la brecha digital como parte del Plan de Inclusión y Acceso a la Sociedad de la Información y el Conocimiento, en el que intervino la Universidad de la República a través del Proyecto «Flor de Ceibo». El Plan pretendía mejorar la calidad educativa con la incorporación de la tecnología al aula, al centro escolar y al núcleo familiar. Este programa, como primer problema, se impuso desde arriba por parte del gobierno sin contar con la participación de los maestros, en una típica decisión tecnocrática, en la que el recurso tecnológico se antepone a lo educativo. El segundo problema ha sido el del costo, que asciende a 50 millones de dólares por la compra de las máquinas, cuya vida útil es de solo tres años y si se asume

que los costos adicionales (conectividad, servidores, apoyo técnico y didáctico) no superen el 50% del costo total del *hardware* final, el Estado tendría que destinar al menos 40 millones adicionales hasta el término del período de implementación y más de 20 millones anuales para mantenerlo funcionando, contando el precio del hardware. Dicho de otra manera, se debería dedicar a este proyecto casi el 10% por año —durante dos años— del total del presupuesto destinado por el Estado a la educación.⁴²

Adicionalmente, no se ha efectuado ninguna capacitación de los docentes, que no están preparados para asesorar a los alumnos en el manejo de la laptop. Como lo indicó la profesora Raquel Bruschera, esta no debería ser la única herramienta: «nosotros como maestros decimos que es una herramienta más; la tiza y el pizarrón, los libros y los cuadernos siguen existiendo. El punto central no es si aprenden a manejar una computadora, sino si existen aprendizajes». Para solucionar la brecha digital y la desigualdad social, es necesario mejorar «las condiciones de vida de los niños en situación de pobreza. Solo así lograrán acceder al conocimiento en igualdad real con el resto de los niños. En las familias donde hay seis o siete niños, ¿todos van a tener una computadora? ¿Dónde queda aquello de compartir. Se llevan al hogar el individualismo de “yo y mi computadora”». Bruschera agregó: «había distintas formas de ir incorporando la informática en las escuelas y ninguna de ellas fue evaluada. ¿Se apunta realmente a incorporar las nuevas tecnologías o se quiere hacer algo más propagandístico?».⁴³ Y también para Uruguay, como para Perú, los resultados en la prueba PISA —de índole claramente neoliberal— son negativos, puesto que en las últimas evaluaciones de este tipo ocupó el lugar 55, entre 65 países.

Señalemos como último ejemplo lo sucedido en Etiopía, porque al analizarlo con detalle nos indica la perversidad que está en juego con el famoso proyecto OLPC de Nicholas Negroponte, quien personalmente ha presentado con mucho ruido los resultados de un experimento que él y su grupo de negocios realizaron con niños en Etiopía. Ese experimento consistió en dejar en dos aldeas de ese país tabletas «Motorola XOOM para cada niño en cajas dentro del poblado sin ningún tipo de indicación ni instrucción». Se señala que “los dispositivos tenían una serie de aplicaciones cargadas previamente con un objetivo: comprobar si niños que nunca antes han tenido

contacto con la lectura o la escritura son capaces de aprender a leer por su cuenta. Las aplicaciones consistían en películas, juegos y programas de entrenamiento interactivo sobre el alfabeto». Estas tabletas «provistas de un sistema de carga por energía solar, fueron entregados en cajas sin instrucciones» en las dos aldeas de Etiopía. «Dejaron en las cajas las *tablets* precintadas, sin ningún tipo de instrucción. [...] Estos niños jamás vieron un libro, así que mucho menos un dispositivo electrónico. Lo único que se hizo fue enseñar a los adultos cómo funcionaban los cargadores solares que dejaron preparados para la recarga de las *tablets*».

Negroponte y sus socios afirman que en cinco meses los niños aprendieron a hacer funcionar los dispositivos, aprendieron a leer, usaron diversas aplicaciones e «incluso hackearlas para poder usar la cámara y modificar el escritorio, algo que esta fundación había bloqueado expresamente». El experimento se motivó porque Negroponte quería confirmar «algo que ya habían venido observando en las diferentes escuelas en las que repartían ordenadores. La educación que recibían de la manera "normal" les permitía aprender y memorizar, pero no estaba desarrollando lo que realmente sería una educación: *aprender por sí mismos*, ser curiosos y tener recursos propios».

En la propaganda que circula por Internet sobre este «experimento» se afirma que «con la inversión de lo que vale una tableta Android los niños son capaces de aprender por sí mismos. Y lo que es mejor todavía, enseñan a sus padres a leer y escribir también». El experimento fue seguido, se dice, en forma periódica para comprobar la manera en cómo evolucionaba la relación de los niños con las tabletas, concretamente una vez a la semana para extraer las tarjetas de memoria. Aseguran que al poco tiempo las manejaban sin ningún problema: «Los niños han personalizado completamente el escritorio», asegura Ed McNierney, jefe técnico del proyecto, «de modo que la tableta de cada uno tiene un aspecto diferente. Habíamos instalado *software* para prevenir eso», confiesa, «y la manera en que trabajaron con ello es claramente el tipo de creatividad y de descubrimiento que creemos que es esencial para aprender».

Esa misma propaganda corporativa recuerda que el programa de Una Laptop por Niño ha repartido (eufemismo de vender) tres millones de portátiles en cuarenta países, con «buenos resultados» (¡como en Perú y Uruguay, tal y como lo registramos más arriba!), pero quedan muchos problemas por

resolver, como lo hace con seudopreguntas McNiermey: «¿qué podemos hacer por estos 100 millones de niños de todo el mundo que no van a la escuela?, ¿podemos darles una herramienta para leer y aprender sin tener que darles colegios, profesores y libros de texto?».⁴⁴

Son muchos los comentarios que podrían hacerse a tan «fabuloso experimento», pero solo basta mencionar tres cosas: primera, se presenta este «revolucionario resultado» tras el rotundo fracaso del OLPC en todos los lugares donde se ha aplicado, como para disimular tal fracaso; segundo, con tan demagógico experimento se busca demostrar que, por primera vez en la historia de la humanidad, los seres humanos pueden aprender por sí mismos al margen del resto de la sociedad y lo pueden realizar exitosamente usando computadores; tres, de ahí se deduce, como el que no quiere decirlo en forma directa, que el proyecto OLPC ha fracasado porque donde se ha aplicado todavía existen escuelas, horarios y profesores, y todo esto es lo que hay que eliminar para que el computador enseñe al niño a leer, escribir y aprender todo lo que desee, sin límite alguno. Como se ve, esta es una «propuesta» que pretende solucionar los problemas más álgidos de la educación, como el analfabetismo, sin contratar más y mejores profesores en buenas condiciones, sin alimentar bien a los niños, y sin construir nuevas escuelas... sino simplemente con computadoras. De esa manera tan «novedosa», se quiere educar a cien millones de niños en todo el mundo, sin tener que arreglar de manera estructural la desigualdad e injusticia que aqueja a las sociedades en las que predomina el analfabetismo.

Un cuento tan rebuscado como el que se acaba de describir no es excepcional, puesto que con frecuencia leemos de historias parecidas, que se presentan en Internet como grandes descubrimientos educativos. Hay uno casi idéntico al de Etiopía, pero esta vez en la India, como se describe en forma casi heroica en el recuadro adjunto. ¿No sorprende la coincidencia casi perfecta con lo dicho, y supuestamente hecho, por Negroponte?

Otro falso «milagro» educativo de un gurú de la informática

En 1999, Sugata Mitra era el jefe científico en una compañía de Nueva Delhi que entrenaba a programadores de *software*. Su oficina estaba a lado de un barrio pobre, y un día —por una corazonada— decidió poner una computadora en un recoveco junto a la pared que separaba su edificio del barrio. Estaba curioso de ver lo que los niños harían, particularmente si no les decía

nada. Simplemente prendió la computadora y observó a distancia. Se sorprendió cuando vio que aprendieron cómo usarla rápidamente.

En 2010, instaló programas de biología molecular en una computadora y la puso en Kalikuppam, una aldea en el sur de la India. Seleccionó un grupo de niños de diez hasta catorce años y les dijo que la computadora contenía algunas cosas interesantes, por si querían averiguar. Y después aplicó su nuevo método pedagógico: no dijo nada más y se fue. A través de los próximos setenta y cinco días, los niños averiguaron cómo usar la computadora y empezaron a aprender. Cuando Mitra regresó, les aplicó un examen escrito de biología molecular. Los niños respondieron una de cada cuatro preguntas bien. Después de otros setenta y cinco días, con el apoyo de un vecino amistoso, ya podían responder dos preguntas bien. «Si les pones una computadora y quitas todas las restricciones de adultos, los niños se organizarán solos alrededor de ella», dice Mitra, «como abejas alrededor de una flor».

Mitra se ha convertido en un encanto del mundo tecnológico. Al principio de 2013 se ganó una beca de un millón de dólares de TED, la conferencia global de ideas, para continuar su trabajo. Ahora está en el proceso de establecer siete «escuelas en la nube», cinco en la India y dos en el Reino Unido. *En la India, la mayoría de sus escuelas serán de solo un salón. No habrá maestros, programas establecidos, o separación por edades* solo como seis computadoras y una tutora que velará por la seguridad de los niños—. Su principio definidor: «Los niños están completamente en control».

«La verdad es que si no eres tú el que controla lo que aprendes, no vas a aprender tan bien». Mitra argumenta que la revolución de la información ha posibilitado un estilo de aprendizaje que no había existido antes. El exterior de sus escuelas será casi de vidrio solamente para que la gente pueda mirar hacia dentro. Ahí, los alumnos se juntarán en grupos alrededor de las computadoras e investigarán temas que les interesen. También ha reclutado un grupo de maestros británicos retirados que se aparecerán en pantallas gigantes de vez en cuando por Skype, para impulsar a los niños a que investiguen sus ideas —un proceso que Mitra cree fomenta el aprendizaje mejor que otros métodos—. Se refiere a estos maestros virtuales como la «Granny Cloud» —la Nube Abuelita—. «Serán de tamaño natural, en dos paredes», Mitra dice. «Y los niños pueden apagarlos cuando quieran».

Fuente: Joshua Davis: «Un nuevo método radical de aprendizaje podría desatar una generación de genios».

El naufragio del proyecto OLPC se debe, finalmente, a que sus gestores no conciben la educación como un sistema, parten de un vulgar determinismo tecnológico, y pretenden imponerlo por encima de las diferencias históricas y culturales. En esencia, habría que hacerse algunas preguntas centrales de índole pedagógica: ¿cuál es la concepción de conocimiento que se encuentran tras la propuesta de un computador para cada niño?; ¿cómo se construye conocimiento con una laptop?; ¿cómo se ven afectadas las relaciones entre

profesores y niños con el uso de esas computadoras en la escuela y en la vida cotidiana?; ¿cómo afecta la laptop la subjetividad de los niños e impacta en la institución escolar?⁴⁵

La máscara tecnológica se encubre con un manto de sofisticación por parte de empresarios, funcionarios universitarios, futurólogos que anuncian las bellezas de la educación *online*, la cual se basa en la reducción de los espacios tradicionales de educación, entre ellos las universidades, en las que desaparezca la enseñanza cara a cara y se sustituya por el aprendizaje a través de los artefactos, por los que circularía un producto comercial y fácilmente reproducible (videos, CDs, *software*...). Este producto se vendería, con lo cual se reducirían los costos de la educación o, más exactamente, casi desaparecerían los costos fijos, porque ya no se necesitaría infraestructura física, ni bibliotecas, ni laboratorios, y los profesores tradicionales serían eliminados para ser sustituidos por técnicos, tutores y asistentes. Con estas perspectivas, el negocio de la educación sería más rentable y se convertiría en un envidiable nicho de mercado que atraería a las empresas más competitivas del sector de la informática, empezado por Microsoft. Este tipo de propuesta se presenta como una venganza contra los profesores, a los que se culpabiliza en forma directa del pésimo estado de la educación en el mundo. Ante esta amenaza «el profesorado se ha movilizó en defensa de lo humano»:

La oposición humanista a la informatización toma dos formas muy diferentes. Están aquellos que se oponen por principio a cualquier mediación electrónica en la educación. Tal posición no apunta a la calidad de la informatización sino solamente a su ritmo. Pero también hay numerosos profesores que están a favor de un modelo de educación *online* que dependa de la interacción humana en redes informáticas. Para esta posición prevalece una concepción muy diferente de la modernidad. De acuerdo con esta concepción alternativa, ser moderno es multiplicar las oportunidades y los modos de comunicarse. El significado de la computadora deja de ser el de una fuente de información fríamente racional, para pasar a ser un medio de comunicación, una ayuda al desarrollo humano y a la comunidad *online*. Esta alternativa puede ser rastreada hasta el nivel del diseño técnico, por ejemplo, en lo que hace a la concepción del *software* educativo y el papel de los foros de educación asincrónicos.⁴⁶

Estas posturas ante la educación *online* indican que un sector de los profesores recalca que la instrucción automatizada tiene como consecuencia inmediata la descontextualización tanto del estudiante como el acto de enseñar, y oculta a los seres humanos —o los hace desaparecer— hasta el punto en que el alumno termina siendo un sujeto sometido a la técnica, quien se relaciona con artefactos antes que con otros seres humanos. Una postura antifetichista del computador propone que este no sea

una ventana hacia una tienda de información, sino que más bien se abre hacia un mundo social que es moralmente una continuidad con el mundo social del *campus* tradicional. El sujeto terminal se involucra como persona en un nuevo tipo de actividad social y no está limitado por un conjunto predeterminado de opciones de menú al papel de un consumidor individual. El *software* correspondiente abre el rango de iniciativas del sujeto mucho más ampliamente que un diseño automatizado. Se trata de una concepción más democrática del trabajo en red, que involucra al sujeto a través de un rango más amplio de necesidades humanas.⁴⁷

Aquí estarían en juego dos modelos diferentes: un modelo tecnocrático de control o un modelo democrático de comunicación. «De modo característico, una noción tecnocrática de modernidad inspira un posicionamiento del usuario que restringe seriamente su iniciativa potencial, mientras que una concepción democrática amplía la iniciativa en mundos virtuales más complejos».⁴⁸

Es elemental que, como ha sucedido con diversas tecnologías —cine, televisión, libros, lápices...—, estas sean usadas en concordancia con las necesidades pedagógicas que se proponga un docente determinado, porque es muy discutible que a nombre de un imperativo técnico se imponga desde fuera el computador y sus derivados como la salvación milagrosa de los problemas propios del mundo educativo. Existen unas razones de fondo, de índole pedagógica, que son eludidas en forma apresurada por todos aquellos que anuncian bellezas sobre las consecuencias de introducir aparatos informáticos en la educación, que podría denominarse la inexistencia de una estructura pedagógica en la información y multimedia.

La inexistencia de una estructura pedagógica en la tecnología informática

Una de las teorías de aprendizaje más sólidas y aplicadas en educación, el aprendizaje verbal significativo de Ausubel (1976), postula como condición para aprender significativamente la significatividad potencial del contenido, tanto desde el punto de vista de la lógica de la disciplina, como desde el punto de vista de la lógica psicológica de quien debe construir esos conocimientos. Esta diferenciación esencial no ha llegado a Internet, ni a la mayoría de los programas, informaciones, documentos y aún cursos virtuales existentes. La tecnología informática ofrece acceso a casi toda la cultura simbólicamente codificada en forma de conocimiento; pero lo ofrece pareciéndose cada vez más al mundo real: en el mundo real están las cosas y los acontecimientos; en la red están esas mismas cosas y acontecimientos virtualizados. La pregunta del pedagogo es obvia: si el aprender en interacción con la realidad exige transformarla pedagógicamente, ¿no exigirá lo mismo la realidad virtual, en la cual se han perdido elementos contextuales y relacionales de esa realidad? Nuestra respuesta es que sí es preciso, indispensable, que en los ambientes de aprendizaje diseñados intencionalmente, los contenidos tengan una estructura pedagógica adecuada; por esto entendemos algo fundamentalmente útil a los procesos mentales y formas de aprender de los alumnos que la utilizan. Insistimos que este es el escollo principal para la integración de esta tecnología en educación.

Fuente: Andrew Feenberg: «Teoría crítica de la tecnología».

Una derivación negativa del uso acrítico de la tecnología en la educación y en particular en la universidad la representa la generalización del «pensamiento PowerPoint», un procedimiento que vuelve a la gente estúpida. Y esto no lo dice solamente un estudioso del tema sino un militar de los Estados Unidos quien sostuvo que «PowerPoint nos hace estúpidos», al ver cómo naufragan las tropas de ese país en Afganistán, y al declarar que PowerPoint es uno de los principales problemas del ejército estadounidense, hasta el punto de que señaló que «cuando hayamos entendido estas diapositivas, habremos ganado la guerra».⁴⁹

Este es un programa que fomenta la superficialidad, en el cual predomina la forma sobre el contenido, las trivialidades sobre lo esencial, lo visual sobre lo oral y expositivo. En el mismo «interesa más la exhibición que la demostración y busca hipnotizar al público y limitar su capacidad de razonamiento», y «muchas veces se incorporan imágenes que no tienen nada que ver con lo que se está diciendo, simplemente como adorno o anestésico. La puesta en escena pide una sala oscurecida en la que la gente está atenta a la pantalla y consume quince diapositivas en media hora. Cuando abandonas la sala, saturado de imágenes, prácticamente lo habrás olvidado». Cuando

este programa se usa en educación, anula el intercambio de ideas y la interacción entre el expositor y los que escuchan.⁵⁰

El PowerPoint tiende a convertirse en un instrumento que sustituye la preparación de clase o de conferencias, porque siempre se dice y se repite lo mismo, aunque desde luego se puede usar como una guía expositiva que complementa un tema, pero no debe convertirse en una panacea para resolver todos los problemas. Para completar, el uso del PowerPoint deviene en un espectáculo banal, tal y como funciona la televisión, y muchos de quienes los usan actúan como si fueran *vedettes* de los medios de comunicación. Justamente, lo que empobrece a la educación universitaria radica en adoptar el formato de la comunicación, cada vez más simple y trivial. En últimas, lo que se tiende a imponer en la educación universitaria es un «pensamiento jibarizado», que se acompaña de la escenografía y el espectáculo, de tal forma que «los estudiantes ya no juzgan el valor de las clases de sus profesores, sino la calidad de sus diapositivas, cuando no el *show* que las acompaña». De ahí, que los profesores que no usen el PowerPoint o las pizarras digitales se consideran obsoletos e inútiles. Esto mismo se impone para evaluar a los «buenos» o «malos» estudiantes,

por su capacidad de hacer una presentación en diez diapositivas y en diez minutos (capacidad de expresión oral, espíritu de síntesis, capacidad de persuasión), en suma, por su actitud, para venderse y vender sus competencias y accesoriamente sus conocimientos.

Como las numerosas pruebas de examen se evalúan mediante cuestionarios donde hay que marcar una de varias opciones, y puesto que la disertación es un ejercicio en vías de extinción, resulta difícil evitar suponer que de aquí a pocos años, a partir de esta deriva y del mandato de la exhibición ilimitada de uno mismo, las aulas de examen se habrán convertido en auditorios o en salas de espectáculo donde cada alumno se habrá encargado de preparar su puesta en escena (donde la forma primará más que el contenido) para que la presentación le suponga la máxima puntuación. La exposición se convertirá en audición, el examen en *casting*.⁵¹

Para terminar, resultan importantes las palabras de Larry Cuban, un pedagogo de los Estados Unidos que durante décadas ha estudiado los efectos de diversas tecnologías en la educación:

Seguramente veremos en los próximos años una notable expansión de la educación a distancia, pero para 2020 más del 90% de los alumnos de escuelas públicas seguirá asistiendo a edificios escolares al menos ciento ochenta días al año, en salones de clase y con un maestro a cargo. El error que los proponentes de la educación a distancia cometen año tras año es olvidar que las escuelas tienen múltiples responsabilidades más allá de la alfabetización y la instrucción. Los padres y los votantes quieren que las escuelas socialicen a sus hijos en los valores comunitarios, que los preparen para la vida cívica y, por cierto, [...] para una carrera universitaria. De modo que para 2020 las tecnologías cambiarán algunos aspectos de la enseñanza y el aprendizaje, pero las escuelas y las aulas seguirán siendo espacios reconocibles para los padres y los abuelos.

Es imposible desconocer los efectos que tiene la introducción de la tecnología en la enseñanza y en el aula, pero la relación entre pedagogía y tecnología no la deciden los tecnócratas externos al mundo escolar, sino los profesores, en concordancia con sus objetivos e intereses, porque «el mejor compromiso entre pedagogía y tecnología es lograr que los maestros tengan un rol preponderante al decidir qué tecnología comprar, cómo implementarla mejor en las aulas, y divulgar las planificaciones que usan tecnología con objetivos comunes para que más maestros puedan beneficiarse de sus pares».⁵²

Aunque en este capítulo nos hemos dedicado a recordar algunas de las propuestas sobre el uso de la tecnología informática en la educación primaria y básica, en la educación universitaria las cosas no son sensiblemente diferentes, puesto que, como hemos visto en otro capítulo de este libro, el proyecto de la educación a distancia (*e-learning*) tiene los mismos objetivos de ahorrar costos, expropiar a los profesores de sus conocimientos, precarizar su trabajo lo máximo posible, eliminar los campus universitarios, para que ahora con el computador los estudiantes aprendan por sí mismos. Con esto se exhibe una peculiar forma de concebir el aprendizaje, el cual queda reducido a una acción individual, de pura voluntad, y se olvida la función del contexto social, el papel que la educación desempeña como medio de integración y sociabilidad, que va más allá de los contenidos que se pueden aprender a través de un determinado programa informático. En últimas, se deja de lado la formación de valores como parte de una educación digna,

que rebase el individualismo competitivo, la ideología que se ha impuesto en nuestro tiempo.

Por todo ello, la tecnología asume la función de una máscara con la que se ocultan los propósitos mercantiles de los negociantes de la educación. En la lógica tecnocrática que se ha impuesto a rajatabla se plantea que los problemas universitarios no se desprenden de los múltiples niveles de desigualdad e injusticia que caracterizan las sociedades capitalistas, sino que son un resultado de la ausencia de innovaciones tecnológicas, pero cuando estas sean incorporadas y, sobre todo, transformen a los profesores, se podrá construir una universidad competitiva y de «calidad», que beneficie a los empresarios y sea la más cruda expresión de la universidad de la ignorancia.

Por otra reforma de la universidad

Los neoliberales se apropiaron del concepto reforma de la universidad y a nombre del mismo impulsan la consolidación de la universidad mercantil como la única alternativa existente en la educación superior. Deberíamos aceptar, en consecuencia, que no podríamos evadirnos de la ignorancia generalizada que acompaña la educación neoliberal y asumirla como una fatalidad. Pero la reforma tal y como ellos la entienden es simplemente la liquidación de la educación pública y la consolidación de una instrucción de clase, algo que afecta en forma negativa a la mayor parte de la población. Por esta razón, es más necesario que nunca recuperar el sentido profundo del término reforma universitaria para postular otro tipo de universidad, algo que además en América Latina tiene una notable tradición, que se remonta a comienzos del siglo anterior.

Para empezar, no se trata de defender la universidad tradicional (de masas) como si fuera un modelo incuestionable, ya que en sí misma posea limitaciones por su carácter burocrático, cerrado y al margen de las necesidades de las sociedades latinoamericanas, para hablar de nuestro continente, aunque haya ampliado su cobertura y cobijado por primera vez a importantes segmentos de la población. La universidad tradicional debió ser reformada, pero no en la dirección neoliberal que se ha impuesto, sino en el sentido de construir una nueva universidad al servicio de las mayorías nacionales en cada país. Una nueva reforma debería involucrar una gama

amplia de aspectos, como se enuncian a continuación, aunque sin pretender agotar la riqueza de tan complejo asunto.

Una universidad al servicio de la nación

En las últimas décadas, como parte de la ideología neoliberal que expresa los intereses del capitalismo realmente existente, se ha impuesto el dogma de la globalización, como una pretendida nueva realidad en la cual ya no tienen ninguna importancia los Estados nacionales ni las naciones, porque ahora predominarían los intereses transnacionales de las corporaciones y de otras instituciones como las ONG. Como consecuencia de esa irreversible globalización, la universidad tal y como existió hasta la década de 1980 —de alguna manera la universidad humboldtiana—, que estaba arraigada a su respectivo espacio y realidad nacional, tampoco tendría razón de existir, justamente porque lo nacional ya ha sido desbordado por las incontrolables fuerzas de la globalización y de la economía mundial. Este planteamiento se encuentra claramente esbozado en el libro *The University in Ruins (La universidad en ruinas)* del canadiense Bill Readings, quien se limita a reproducir las ideas centrales de la vulgata de la globalización, para deducir que, como ahora los Estados nacionales ya no gozan ni de soberanía ni independencia, esos mismos Estados han sido incapaces de mantener la universidad pública al margen de los negocios transnacionales. En ese contexto, deja de tener funcionalidad el proyecto de una universidad al servicio de la nación, en razón de lo cual debemos resignarnos a aceptar a la universidad-empresa como la única posible.⁵³

Desde cuando hace dos décadas se proclamaban con tanta seguridad estos dogmas —el de la globalización y la universidad corporativa—, que estaban ligados a la culminación de la guerra fría y a la proclamación del «fin de la historia», mucho se ha alterado el triunfalismo del capitalismo, sobre todo con la crisis que se inició en 2007. El peso de la historia real indica que las seguridades de los globalizadores nunca tuvieron bases firmes y hoy vuelve a adquirir relieve la necesidad de reorganizar las naciones y reconstruir los Estados nacionales, incluso como mecanismo de supervivencia en medio de la crisis que sacude al capitalismo desde sus cimientos.

Si nos remitimos a los latinoamericanos que desde el siglo XIX pensaron en los grandes problemas de nuestro continente, resulta relevante constatar que ellos nunca circunscribieron sus análisis a un panorama estrecho de tipo

nacional, en el sentido político de la palabra, sino que más bien hablaban de un «nacionalismo espiritual», que permitiera afianzar los pies en la tierra nacional, para de allí relacionarnos con el resto del mundo, con la perspectiva de crear una nación latinoamericana, una patria grande como la que soñó Simón Bolívar. Si eso se sugirió desde hace dos siglos, ahora no se puede pensar que nos vamos a enconchar en un chovinismo estrecho, en miras y propósitos, sino que debemos rescatar la necesidad imperiosa de una integración continental, abierta al mundo, tal y como lo decía Pedro Henríquez Ureña en 1922:

El hombre universal con que soñamos, a que aspira nuestra América, no será descartado, sabrá gustar de todo, apreciar todos los matices, pero será de su tierra: su tierra y no la ajena le dará el gusto intenso de los sabores nativos y esa será su mejor preparación para gustar de todo lo que tenga sabor genuino, carácter propio.⁵⁴

En medio de los acuerdos comerciales de tipo neocolonial que se implantaron en América Latina después de 1994, cuando entró en marcha el TLCAN (Tratado de Libre Comercio de América del Norte), y desde cuando las políticas neoliberales llevaron a una subordinación absoluta de los países dependientes, destruyeron su base industrial e impulsaron la especialización de acuerdo a sus ventajas comparativas, adquirió importancia el proyecto de otro tipo de integración entre los países cuya finalidad no sea la competitividad sino la ayuda recíproca. Porque los acuerdos comerciales son la nueva esclavitud, que somete a los pueblos de la periferia a los designios de los nuevos y viejos imperialismos. Negar esa falsa integración no supone regresar a un chovinismo provinciano, sino a recuperar el proyecto de la integración del continente, porque

Si la magna patria ha de unirse, deberá unirse para la justicia, para asentar la organización de la sociedad sobre bases nuevas, que alejen del hombre la continua zozobra a que lo confina su supuesta libertad y la estéril impotencia de su nueva esclavitud angustiosa como nunca lo fue la antigua, porque abarca a muchos más seres y a todos los envuelve en la sombra el porvenir irremediable.⁵⁵

Esa imprescindible integración de una nación latinoamericana debe extenderse a la universidad, como epicentro intelectual y cultural de la patria grande, una universidad que atienda las necesidades más sentidas de los pueblos del continente, en la perspectiva de irradiar otros valores diferentes a los del lucro y la competencia.

Una universidad que incorpore diversos saberes y cosmovisiones

Universidad es un vocablo relacionado con el conocimiento universal, algo que hasta ahora ha sido una falacia, porque lo universal se entiende como un tipo específico de conocimiento, como una proyección intelectual de estirpe europea. En la medida en que Europa se expandió por el planeta desde hace cinco siglos, no solamente se fueron implantando normas, valores, comportamientos e ideologías, sino que a la par se destruyeron a sangre y fuego aquellos saberes y conocimientos que eran considerados como salvajes, inferiores y bárbaros. En la educación que establecieron los imperios coloniales —y que heredaron los súbditos colonizados, aunque proclamaran la independencia política de las metrópolis— se estableció una universidad que a nombre de unos universales (los europeos) negaba otros, los de los pueblos de la periferia. Es decir, los universales de la universidad son excluyentes y discriminatorios y, como consecuencia, en la academia convencional se han negado otras culturas y conocimientos que son despreciados porque no serían científicos ni responderían a la racionalidad occidental.

En la actualidad esto ya no se puede aceptar, y menos desde nuestra América, uno de los lugares del planeta más diversos en términos biológicos y culturales. Por eso, una universidad que reivindique los valores de una nación no debe copiar el modelo de nación recortada y fragmentada que intentaron construir —copiando a los europeos— las clases dominantes en cada país desde comienzos del siglo XIX. Ahora se necesita una institución que sea no universal sino pluriversal, que exprese no un único universal, el de los últimos cinco siglos de carácter eurocéntrico, sino todos los universales existentes, que incluye a los pueblos indígenas, campesinos, afrodescendientes con su rica historia y cultura.⁵⁶

El diálogo de saberes que plantearon el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda o el pedagogo brasileño Paulo Freire deben constituir la savia que nutra el árbol del conocimiento de la nueva universidad, en el cual germinen

los diversos saberes, desde el académico y científico, hasta el popular y el indígena. Para la nueva universidad arraigada en el suelo de nuestra patria grande, lo prioritario será aprender y estudiar las lenguas y culturas de nosotros mismos y de nuestros vecinos más próximos, antes que imponer una sola lengua franca (como el inglés), a nombre de la cual se adelanta la destrucción de lenguas y culturas milenarias. Con sapiencia lo había dicho José Martí: «La universidad europea ha de ceder a la universidad americana. La historia de América, la de los Incas de acá, ha de enseñarse al dedillo, aunque no se enseñe la de los arcontes de Grecia. Nuestra Grecia es preferible a la Grecia que no es nuestra». ⁵⁷

Una universidad que supere el fatalismo tecnológico

La universidad mercantil se sustenta en una visión arrogante sobre un tipo de tecnología, la informática, que se convierte en la panacea milagrosa con la que se pretenden solucionar los problemas de la educación. Además, y como expresión del colonialismo imperante, se sostiene que es la única tecnología existente, a nombre de cuya supuesta superioridad se destruyen otras experiencias técnicas. Una nueva universidad no puede renunciar a una educación integral, uno de cuyos componentes es la tecnociencia, pero no debe asumir que esta última sea su razón de ser, porque eso es limitar la complejidad de los saberes y conocimientos a la racionalidad instrumental y plegarse al poder de los tecnócratas neoliberales, que tanto contribuyen a erigir la universidad de la ignorancia, porque restringe al ser humano a una sola dimensión, con lo que recorta cualquier posibilidad de experimentar la diversidad del mundo y de la vida. Tanto la tecnología como la misma ciencia deben estar permanentemente en cuestión y deben subordinarse a las necesidades de la sociedad. ¿De qué nos sirve, por ejemplo, que la universidad capacite un gran volumen de técnicos informáticos, si por medio de los computadores el capitalismo arrasa con profesiones enteras y destruye saberes y experiencias? La universidad no puede convertirse en una fábrica de diplomas digitales, como resultado del uso generalizado y acrítico de las NTIC. Por supuesto, la cuestión no estriba en saber si se van a usar o no las tecnologías informáticas —es indiscutible que tienen que utilizarse— sino en reducir la universidad al predominio de la «razón informática».

Como el asunto no es técnico sino político, es obvio que una nueva universidad debe cuestionar la raíz política que se encuentra en el origen de la universidad tecnocrática. Como lo dijo el académico inglés David Dickson en la década de 1970:

Una vez que hemos comprendido la naturaleza política de la tecnología contemporánea, es evidente que una tecnología genuina solo puede ser desarrollada [...] dentro del marco de una alternativa con respecto al conjunto de la sociedad. La realización de ello es una tarea política. La lucha por la emancipación frente a una tecnología evidentemente opresiva y manipuladora coincide con la lucha por la emancipación frente a las opresivas fuerzas políticas que le acompañan. Pensar que el cambio tecnológico es capaz *per se* de llevar a cabo una forma de sociedad más deseable es un determinismo tecnológico llevado a unos utópicos extremos. ⁵⁸

Eso no significa renunciar a la tecnología en general (recuérdese que un libro, un cuaderno, un tablero y la tiza o el marcador con que escribimos cuando dictamos una clase son artefactos técnicos), sino a un cierto tipo de dispositivos técnicos, cuya utilización por parte del capital deshumaniza y bestializa a los seres humanos. Si pensamos en una universidad para la vida es indispensable plantearse la urgencia de construir otra ciencia y otra tecnología, porque la tecnociencia vigente nos está destruyendo a nosotros y al planeta, y por tan «poca cosa» no puede ser un modelo perdurable.

Una universidad que rebase el colonialismo

La universidad es colonialista por sus concepciones, sus prácticas, su arrogancia, su desprecio por otros saberes y otras formas de conocimiento. Esto se acentuó en los últimos lustros con la imposición de la lógica del lucro y de la competencia, que finalmente beneficia a intereses reducidos del capital local y transnacional. A eso debe agregarse la imposición en el mundo universitario del modelo estadounidense de universidad, con sus estándares, formas de medición y evaluación, y con su subordinación a los intereses de las empresas. Ese tipo de universidad que refuerza la dependencia y la segregación social (de clase, género y etnia) demuestra entre otras cosas que el imperialismo cultural no ha desaparecido, sino que ahora abarca nuevos

ámbitos, como el lingüístico, y determina el sentido común de las universidades y los universitarios, en países tan diversos como China, India, México, Nigeria o Colombia. No por azar una de las áreas con más atractivo en el seno de las universidades son los negocios, la gerencia y la administración, a la usanza de las universidades de los Estados Unidos, en donde se forman las clases dominantes del orbe, con sus lógicas neoliberales, que ignoran la historia, la cultura y las tradiciones nacionales. Por todo ello, la universidad reproduce el colonialismo a escala local en cada país, tanto en términos de planes de estudio, contenidos, métodos, funcionamiento, formas de evaluación, validación de los resultados, publicaciones, porque todo esto apunta a reforzar la hegemonía de las potencias dominantes, encabezadas en la actualidad por el decadente, y por eso cada vez más peligroso, imperialismo estadounidense.

Este utiliza la universidad para su máximo beneficio, empezando por la propia academia de los Estados Unidos, como se ejemplifica con el Plan Minerva, en donde no se oculta ni se disimulan los verdaderos objetivos de la financiación de determinados tipos de investigación, entre los que sobresalen aquellos directamente relacionados con la guerra, para seguir dominando al mundo.

La universidad del imperialismo estadounidense

Desde el año 2008, los militares de Estados Unidos cuentan con un ambicioso programa de investigación denominado The Minerva Research Initiative, que fundó el entonces Secretario de Defensa, Robert Gates, con el objetivo central de lograr «una comprensión más profunda de las dinámicas sociales, culturales y políticas que dan forma a las regiones de interés estratégico (para el gobierno de este país) alrededor del mundo». Este programa recibió en sus inicios un fondo de 50 millones de dólares, que ha ido incrementándose a lo largo de estos años, y cuyo destino —entre otros— ha sido financiar a los académicos de las universidades estadounidenses y a los expertos en otros centros de investigación para trabajar como analistas en los temas que puedan tener incidencia en las políticas del Estado de seguridad *nacional* imperialista.

El Departamento de Defensa, a través de la Iniciativa Minerva, pretende respaldar y concentrar recursos en las mejores universidades del país; busca definir y desarrollar conocimiento fundamental en torno a las fuentes de conflictos presentes y futuros, con atención especial en la comprensión de las trayectorias políticas de regiones claves en el mundo; y procura mejorar la habilidad del Departamento de Defensa para desarrollar investigación de una «ciencia social de vanguardia» y de estudios interdisciplinarios llevados a cabo por los *mejores investigadores* en estos campos. En suma, se trata de reclutar la crema y nata de sus intelectuales para la gloria y perduración del *Destino Manifiesto*. La Iniciativa Minerva recientemente anunció, en su

página electrónica (<http://minerva.dtic.mil>), la lista de los 14 ganadores, escogidos entre las más de 300 candidaturas que concursaron para recibir fondos para el período de investigación de 2013 a 2016, con temas como «La fortaleza de las normas sociales a través de las culturas: implicaciones para el conflicto y la cooperación intercultural», que llevará a cabo Michele Gelfand, del Departamento de Psicología de la Universidad de Maryland; o «La Geografía Humana de la Resiliencia y del cambio; los derechos de la tierra y la estabilidad política en las sociedades indígenas de América Central». Esta investigación estará a cargo de Jerome Dobson, profesor de la Universidad de Kansas y nada menos que presidente de la American Geographical Society, quien pretende dilucidar el impacto de estos factores «sobre las capacidades del Ministerio de Defensa y las implicaciones generales para la defensa nacional de los Estados Unidos». [...]

El preclaro geógrafo pretende definir, digitalizar cartográficamente y evaluar los regímenes del uso de la tierra de las municipalidades indígenas de «América Central» y se jacta de que con sus datos y resultados los militares de su país obtendrán «nuevas capacidades para realizar la investigación geográfica humana, comparables con (pero más avanzadas que) aquellas que se emplearon extensivamente durante las Guerras Mundiales I y II».

La Iniciativa Minerva también organiza conferencias anuales de dos días con paneles de universitarios, funcionarios del Departamento de Defensa encargados de elaborar estrategias y políticas, así como personal a cargo de operaciones militares, cuyo propósito es reportar sobre los proyectos de las investigaciones en marcha y reflexionar sobre los impactos de Minerva en las ciencias sociales. El año pasado la reunión tuvo lugar en el Campus de la Universidad de California. [...] Las sesiones versaron sobre: 1. Dinámica estructural en organizaciones violentas. 2. Liderazgo y sucesión en regímenes autocráticos. 3. Insurgencias y espacios ingobernables en África Occidental. 4. Tecnología, poder y seguridad en China. 5. Movilización para el cambio. ¿Quién se hace terrorista? 6. Energía y estabilidad. 7. Cambio climático, acceso a los recursos, y seguridad. 8. Proyección del poder en un mundo globalizado.

No podía faltar dentro de la lista de proyectos claves de Minerva, actualmente en curso, el de la colega antropóloga Montgomery McFate, iniciadora del programa de científicos sociales *empotrados* en las brigadas de combate de las guerras neocoloniales de Irak y Afganistán, quien dirige la investigación «Conocimiento cultural y Seguridad Nacional». Actualmente, McFate está escribiendo un libro con el sugerente título de *Antropología militar*, en el que responde a una interrogante básica de su investigación: ¿Qué podemos aprender de la experiencia de vida y del legado intelectual de un número de científicos sociales que contribuyen directamente a las operaciones militares?

La diligente antropóloga informa que ya ha completado cinco capítulos, cada uno de los cuales trata sobre un concepto particular, tales como: liderazgo militar, información en las operaciones, objetivos estratégicos, guerra irregular, insurgencia, contrainsurgencia e inteligencia, etcétera, esto es, un futuro *best-seller* que sin duda será recomendado como libro de texto de todos los departamentos y facultades de antropología militar.

Fuente: Gilberto López y Rivas: «Académicos e Imperio: *The Minerva Research Initiative*».

No se piense que este tipo de indagaciones académicas cuya finalidad directa es la guerra, la muerte y el control de las poblaciones del mundo periférico, son exclusivas de las universidades de los Estados Unidos, ya que estas se reproducen en los territorios afectados, como sucede en Colombia, en donde es frecuente que cierto tipo de académicos sean simplemente funcionarios a sueldo de la CIA, de la USAID y de otro tipo de agencias de seguridad de los Estados Unidos. Eso quedó demostrado con el descubrimiento de planes de vigilancia del ejército colombiano, bajo el mando de los Estados Unidos, en el que participan ingenieros y técnicos ligados a distintas academias del país.⁵⁹

La universidad colonial debe ser suprimida, lo cual no se logra solamente con su transformación interior, sino con la modificación de las sociedades que posibilitan su existencia. Una nueva universidad debe ser anticolonialista, entendiendo la palabra en un sentido más amplio que la simple dependencia externa, puesto que el colonialismo foráneo solo puede imponerse con el colonialismo interno, que ejercen las clases dominantes para mantener sus formas de control y dominación y preservar su poder material. No por casualidad las clases dominantes estudian en colegios en los cuales la primera lengua en que aprenden es el inglés y ese molde se impone a los demás ciudadanos, pero jamás se plantea la importancia de aprender y conocer las lenguas vernáculas de nuestros países, de las que en Colombia sobreviven unas cincuenta, la mayor parte de los cuales está en vía de extinción.

Una universidad pública, del común y gratuita

Para que la universidad sea un espacio democrático requiere que sea pública, es decir, que su existencia esté asociada al Estado, el mismo que debe disponer la financiación adecuada para que aquella pueda funcionar sin sobresaltos. Esto apunta al carácter de gratuidad que debe caracterizar a la universidad pública, para que no sea un vil negocio, ni esté sujeta — como sucede hoy — a las imposiciones del capital. Justamente, en estos dos terrenos, el de lo público y lo gratuito, se ha retrocedido a nivel mundial, con contadas excepciones, puesto que se ha impuesto la universidad empresarial, que se guía por la máxima «cuanto pagas cuanto puedes estudiar» y se especializa en la venta de títulos.

La segmentación de clase de la universidad en el mundo actual está ligada en forma directa con su privatización, con el aumento del costo de las

matrículas, con la disminución del subsidio estatal a la oferta y con la imposición de la financiación a la demanda. Hasta tal punto la mercantilización universitaria se implantó en el sentido común, que la educación no es vista como un derecho, sino como un servicio. Esto no siempre ha sido así y es inadmisibles que se impida el acceso a la universidad a los sectores populares mediante su encarecimiento y su segmentación de clase.

Los defensores de la privatización y de la mercantilización de la universidad argumentan que estudiar es costoso y eso debe ser asumido por los estudiantes, y no por el Estado, que ya no puede garantizar un derecho porque tampoco puede aumentar sus gastos fiscales. En términos macroeconómicos esto es discutible, si se tiene en cuenta que existen gastos que no tienen ningún beneficio social, como los que están asociados a la guerra, que a nivel del mundo representan el porcentaje más elevado del Producto Interno Bruto (PIB). Eso mismo sucede en un país como Colombia, que ha alcanzado un gasto de hasta del 6% del PIB. Por eso, en este país tiene más sentido económico ser un mercenario o miembro de las fuerzas armadas que un maestro de universidad.

La universidad tiene que ser gratuita si se piensa que debe ser el espacio educativo en que deben formarse con un alto nivel de capacitación los ciudadanos de un país. Además, la gratuidad debe romper con el monopolio de clase que se impone en lo que se sigue llamando universidad pública, a la que llegan sectores de las clases medias y dominantes, que reproducen a nivel terciario la segmentación social que impera en la educación básica y secundaria.

Además de ser pública y gratuita, la universidad debe formar parte de los bienes comunes, por lo cual se entiende que los conocimientos no son ni propiedad privada ni pública, sino que forman parte del patrimonio común de la humanidad y a ella la deberían beneficiar. Eso supone combatir tanto los cercamientos privados del saber — que implantan, por ejemplo, patentes y permisos de uso — como el monopolio estatal, que puede significar dejar al margen del beneficio del saber a importantes segmentos de la población.

Una universidad democrática

En momentos en que el capitalismo soporta una aguda crisis también emerge la crisis de la democracia liberal, modelo que se impuso a rajatabla desde

1989 y que se pregonaba como una manifestación política del fin de la historia. Lo que se impuso fue el simulacro democrático con la retórica correspondiente, que exalta como valores supremos y universales las elecciones periódicas, la representación y delegación en un grupo de elegidos de las decisiones de la sociedad, la separación formal de los tres poderes, el culto a la «sociedad civil»... Eso está en crisis, puesto que la democracia liberal beneficia a un sector minoritario de la sociedad, a nivel local y mundial, y se lucra con la desigualdad y la injusticia.

Esa misma ficción democrática se impuso en la universidad, en donde desapareció o se redujo notablemente su autonomía y su propio gobierno, que fueron copados por los representantes de los empresarios y el capital, con la finalidad de controlar e imponer sus intereses, así como de liquidar cualquier manifestación de radicalidad política y de oposición al capitalismo. De ahí que se margine y persiga al pensamiento crítico e independiente y se militaricen y ocupen los campus, como sucede en muchos lugares del mundo.

En estas condiciones, es prioritario volver a plantear la democratización de la universidad como espacio crítico y deliberativo, en donde se ventilan los problemas fundamentales de la sociedad. Es necesario pensar otra vez que la universidad debe convertirse en la «conciencia crítica» de la sociedad y para ello es indispensable que sea democrática en el sentido profundo de la palabra, es decir, un espacio donde se puede deliberar, discutir, proponer y actuar en concordancia con proyectos adoptados colectivamente por las comunidades universitarias —que no se reducen a las comunidades académicas— y que tengan la posibilidad de dotarse de sus propias formas de gobierno y disfruten de una amplia autonomía, que no le rinda cuentas ni al mercado ni a los órganos burocráticos impuestos por el mismo Estado (como los comités de evaluación y acreditación), sino a la sociedad en su conjunto (que no es sinónimo de la vaporosa «sociedad civil»).

Preservar la democracia en la universidad es una condición central para garantizar su existencia como premisa política para combatir a los diversos tipos de fundamentalismo (de mercado, religioso, tecnológico, genético, racista...) que hoy se imponen. Por tal razón, «la educación superior representa uno de los sitios más importantes donde se libra la lucha por la democracia. Es el sitio donde la promesa de un futuro mejor surge de las visiones y las prácticas pedagógicas que combinan la esperanza y responsa-

bilidad moral como parte de un discurso de emancipación más amplio». Y en el momento actual, «la justicia y la democracia sustantiva son demasiado importantes para que desaparezcan ante la fuerza de los nuevos fundamentalismos religiosos, militares y económicos que gobiernan Estados Unidos y otras partes del mundo». ⁶⁰

Una universidad popular

En los actuales momentos está en marcha el proceso de destruir la universidad de masas y de instaurar en su reemplazo la universidad de las élites, mientras que para la mayor parte de la población desaparece la posibilidad de acceder a esa institución y, cuando mucho, pueden ingresar a institutos tecnológicos o garajes universitarios de quinta categoría. Desde este punto de vista, se afianza un *proyecto de clase*, con el objetivo expreso de cerrar el acceso a la universidad a miembros de las clases subalternas. Esto se hace recurriendo a diversos mecanismos de exclusión, entre los que se encuentran la privatización, el alza en el costo de las matrículas, la eliminación de los subsidios públicos, la mercantilización de la educación, la flexibilización laboral y el desempleo generalizado.

En la misma dirección de convertir a la universidad en una entidad exclusiva de las clases dominantes, aquella se separa del resto de la sociedad, tanto por el tipo de saberes que se han impuesto, alejado de los conocimientos populares, como porque los servicios de extensión que brinda han desaparecido o se han convertido en un negocio. Esta separación violenta de la universidad con respecto a los sectores populares es notable, porque estos han sido abandonados por completo por el mundo académico, no importa que en muchos casos se haya convertido en el «objeto» privilegiado de estudio.

Ante esta situación, se hace necesario darle un direccionamiento popular a la universidad y recuperar la experiencia, hoy olvidada, de las universidades obreras y populares que tanta importancia tuvieron en América Latina en las primeras décadas del siglo XX y cuyo ideario se basaba en lo que Alfonso Reyes había dicho en 1913: «Si el pueblo no puede ir a la escuela, la escuela deber ir al pueblo. Esto es la Universidad Popular, la escuela que ha abierto sus puertas y derramado por las calles a sus profesores para que vayan a buscar al pueblo en sus talleres y en sus centros de agrupación». ⁶¹

Algo similar es prioritario en la actualidad, porque es un crimen que se deje a los sectores populares a merced de la desinformación generalizada de la radio y la televisión, que los ha convertido en consumidores pasivos de fútbol, telenovelas y *realities*. Y cómplices de ese crimen son todos aquellos académicos que permanecen al margen de los conflictos de nuestro tiempo, refugiados en sus torres de marfil, como si dichos problemas no tuvieran que ver con ellos. Esa universidad ya no será un cuerpo de académicos sino un cuerpo de sujetos, en la que intervienen en forma activa los sectores populares, con sus voces, sus proyectos, sus orientaciones. Porque depende también de nuestra voluntad colectiva que podamos

escapar como sociedad de esa *ignorancia ilustrada* de los *capitanes de la erudición*, que se preocupan solo por acumular datos y manejar información mediante modelos que posibiliten el cálculo utilitario, y de la imaginación que despleguemos para recrear anhelos y aspiraciones, que nos permitan restituir la *curiosidad ociosa* que se orienta a la búsqueda desinteresada del conocimiento. Solo así alentaremos el libre pensamiento, la creatividad y la imaginación, que son condición básica para comprender las posibilidades sumergidas de nuestro porvenir.⁶²

Esa voluntad colectiva de transformar la universidad debe trascender en la sociedad, como lo proponía el joven revolucionario Julio Antonio Mella, en la década de 1920, poco antes de ser asesinado:

Una ley de reforma universitaria debe abarcar un punto en el que se obligue al estudiante y al profesor a ser útil para alguien más que ellos mismos. Debe ser obligatoria la cruzada de enseñanza a los obreros y los elementos pobres (universidades populares), de servir como profesores en la campaña contra el analfabetismo, de tomar parte en los consultorios gratuitos de estudiantes de Jurisprudencia, Medicina y Odontología que deben establecerse en todos los barrios. Y los profesores y los alumnos deben, en las clases, en los seminarios de investigación, en comisiones especiales, estudiar cada uno de los problemas nacionales.⁶³

Una universidad no mercantil

Como hemos visto en el primer capítulo de este libro, la mercantilización de la economía, la sociedad, la cultura es presentada por el capitalismo como un producto natural de la evolución humana y nada puede hacerse en contra de tal proceso crematístico, cuyo objetivo supremo es convertir a la mercancía en dinero y obtener ganancia por parte de unos sectores específicos de clase. La educación no ha permanecido al margen de la mercantilización y por eso se ha impuesto la lógica del lucro, la conversión de un derecho en un servicio, la compra y venta de bienes educativos (títulos, libros, *software*, computadores, módulos...), la medición cuantitativa de la educación, incluyendo a profesores y estudiantes.

Esta creciente mercantilización deshumaniza a quienes intervienen en el acto de educar en la universidad, que quedan reducidos a simples insumos, productos y cosas, cuya importancia no procede de sus valores y saberes, sino de su capacidad de venderse como productos en el mercado y de permanecer en él solamente el tiempo en que sean rentables, como si fueran bienes desechables. Por eso, la obsolescencia acelerada de los conocimientos, la inutilidad del mercado de los conocimientos indispensables para la vida en términos de una formación integral, que permita afrontar los problemas de la realidad (como la historia, la geografía, las humanidades, las ciencias sociales...), ya que solo cuentan los *saberes útiles*, que le rindan beneficio a los capitalistas de la educación.

Un nuevo proyecto de universidad debe proponerse su desmercantilización, como forma de preservar otros valores que vayan más allá de la competitividad destructiva y del individualismo hedonista y consumista. Desmercantilizar supone volver a plantear la importancia de las labores colectivas, de la solidaridad, de la fraternidad, de la ayuda mutua, del bien común y del buen vivir, porque la vida no puede reducirse a la esfera mercantil. Desmercantilizar también implica abandonar la evaluación cuantitativa, la acreditación, los *rankings* y la competencia desenfrenada, que pervierte a los individuos y destruye a las comunidades académicas. Si hemos de pensar en otra universidad no mercantil no podemos seguir creyendo que el mundo y la vida son un gran bazar planetario en donde todo se cotiza, se compra y se vende, incluyendo valores y sentimientos, y por ello se requiere empezar a desmercantilizar desde ya el conocimiento y el intelecto, para que dejen de ser

un valor de cambio y se conviertan en lo que siempre fueron, un valor de uso al servicio de la sociedad, y no para beneficio de unos cuantos privilegiados.

Una universidad digna

La universidad que proponemos debe recuperar la dignidad de la educación, como un valor sustantivo que se oponga a la indignidad y miseria que impera en la *universidad bancaria*, cuando hoy se puede asegurar, ante tanta abyección mercantil, que la dignidad parece una cualidad en vías de extinción. Todo se compra y se vende, se trafica y se negocia, no hay principios éticos ni morales, no hay sentimientos que vayan más allá del dios dinero y todo parece postrado ante el fetiche de la mercancía. En la universidad misma se abandonó cualquier amago de solidaridad, fraternidad, ayuda mutua o desprendimiento, y los académicos y estudiantes, en su abrumadora mayoría, están inmersos en la lógica del lucro y la competencia. Como lo decía el poeta Luis de Góngora hace varios siglos: «Todo se vende este día/ todo el dinero lo iguala;/ la corte vende su gala, /la guerra su valentía; /hasta la sabiduría/ vende la universidad: ¡perdad!».

Para qué queremos una «universidad de calidad» (lo cual es un oxímoron) si sus miembros no cuentan con el «gen» de la dignidad —un gen cada vez más difícil de hallar entre los seres humanos—, porque estamos sometidos a esa mutación antropológica que representa el capitalismo y que nos convierte en simples consumidores y devoradores de mercancías, y con la vista puesta en el nuevo automóvil o el último artefacto microelectrónico. En contraposición a esa universidad empresarial que devalúa a los seres humanos al papel de analfabetas y carentes de cualquier asomo de dignidad, es necesario proclamar una *pedagogía de la dignidad* que vuelva a fijarse en las personas como sujetos, rompa con esa infernal máquina burocrática sometida a tecnologías deshumanizantes, se reconcilie con los ecosistemas y los saberes indígenas y populares, cuestione el capitalismo existente y se niegue a reconocerlo como el único y mejor de los mundos posibles, busque en las luchas de los plebeyos de ayer y de siempre un camino que ilumine las luchas del presente. Debemos elegir entre la dignidad y la obediencia, entre los indignados y los indignos, entre quienes se resignan a aceptar el orden existente como incuestionable y quienes los subvierten. En el mundo de la universidad recuperar la dignidad quiere decir, como lo sugiere Eduardo

Galeano, atreverse a «caminar con tus propias piernas, pensar con tu propia cabeza y sentir con el propio corazón en lugar de resignarte a pensar lo que te dicen». En ese contexto, «los desafíos que uno enfrenta cada día son los que te abren una rendija para elegir entre la dignidad y la obediencia. Libre es el que es capaz todavía de elegir la defensa de su dignidad en un mundo donde, quieras o no, en algún momento tendrás que tomar partido entre los indignos y los indignados».⁶⁴

Anexos

1

Un vistazo a la academia: carta de renuncia de un estudiante

Querida Escuela Politécnica Federal de Lausana (EPFL):

Les escribo para decirles que después de cuatro años de duro pero agradable trabajo de doctorado en esta escuela, tengo la intención de abandonar mi tesis en enero, tan solo a unos meses de terminarla. Originalmente había pensado dirigir esta carta solo a mis tutores. Sin embargo, mientras la escribía me di cuenta de que el mensaje de esta puede ser pertinente para cualquier persona involucrada en la investigación y así he ampliado su alcance un poco. En concreto está dirigida a estudiantes de posgrado, investigadores posdoctorales, investigadores de alto nivel y profesores, así como para la gente en los más altos niveles de la administración de la escuela.

Mientras que podría dar una multitud de razones para abandonar mis estudios —algunos más concretos, otros más abstractos— la motivación esencial surge de mi conclusión personal de que he perdido la fe en el mundo académico de hoy como algo que trae un beneficio positivo para el mundo o para las sociedades en las que vivimos. En cambio, estoy empezando a pensar en él como una gran aspiradora de dinero que se lleva subvenciones y escupe resultados nebulosos, impulsada por personas cuya principal preocupación no es avanzar en el conocimiento y lograr un cambio positivo, aunque pueden hablar de tales cosas, sino agrandar su currículo y propulsar/mantener sus posiciones académicas.

Antes de continuar quiero ser muy claro acerca de dos cosas. En primer lugar, no todo lo que voy a decir aquí es de mi experiencia de primera mano. Mucho también se basa en las conversaciones que he tenido con mis compañeros, con gente fuera de la EPFL y refleja tanto sus experiencias como

la mía. En segundo lugar, ninguna de las declaraciones negativas que hago en esta carta deben ser tomadas como ataques personales por ninguno de sus lectores. No es mi intención demonizar a nadie, ni apuntar a individuos específicos. Voy a añadir que, tanto aquí (en la EPFL) como en otros lugares, he conocido a algunas personas excelentes y no me atrevería —ni ahora ni en cien años— a acusarlos de lo que escribí en el párrafo anterior. Sin embargo, el miedo y la sospecha es que estas personas son pocas, y que son ellas quienes están siendo marginadas por un sistema que, alimentándose de nuestras debilidades humanas innatas, se está saliendo rápidamente fuera de control.

No sé cuántos de los estudiantes de doctorado que leen esto han entrado en sus programas de doctorado con el deseo de realmente aprender y de alguna manera contribuir a la ciencia de una manera positiva. Personalmente yo sí lo hice. Si tú también lo hiciste, entonces probablemente compartes por lo menos alguna de las frustraciones que voy a describir a continuación.

Academia: No es ciencia, es negocio

Voy a comenzar con la suposición de que el objetivo de la ciencia es la búsqueda de la verdad para mejorar nuestra comprensión del universo que nos rodea y de alguna manera utilizar ese entendimiento para llevar al mundo hacia un futuro mejor. Al menos esa es la propaganda con la que hemos sido alimentados desde jóvenes y esa es por lo general la propaganda que las universidades que hacen investigación emplean para ponerse en un terreno moral elevado, para decorar sus páginas web y para reclutar a jóvenes ingenios como yo.

También voy a suponer que, con el fin de encontrar la verdad, el requisito básico es que uno como investigador tiene que ser brutalmente honesto, sobre todo con uno mismo y con la calidad del trabajo propio. Aquí uno se encuentra inmediatamente con una contradicción, pues tal honestidad parece tener un papel muy secundario en la agenda de la mayoría de las personas. A poco tiempo de adentrarse en el mundo académico, se aprende que el ser «demasiado honesto» sobre el trabajo propio es algo malo y que mencionar las deficiencias de tu investigación «muy abiertamente» es un gran paso en falso. En cambio, se te enseña a «vender» tu trabajo, a preocuparte de tu «imagen», y a ser estratégico en tu vocabulario y dónde tienes que utilizarlo. Se da preferencia a una buena presentación sobre un buen contenido

—una prioridad que, aunque comprensible a veces, ahora ha ido demasiado lejos—. La forma «malvada» de hacer contactos parece estar alentada abiertamente. Con tantos aspectos comerciales de qué preocuparse, es realmente sorprendente que de hecho algo de investigación se siga haciendo en estos días. O tal vez no, ya que son precisamente los aún ingenuos estudiantes de doctorado quienes hacen casi todo.

Academia: «Trabaja duro, joven, para que algún día tú también puedas dirigir tu propio laboratorio»

A veces me resulta tanto divertido como aterrador que la mayoría de la investigación académica en el mundo en realidad se está haciendo por gente como yo, que ni siquiera tiene un doctorado. Muchos investigadores, de quienes se esperaría que fueran los que empujaran la ciencia hacia adelante con sus décadas de experiencia, hacen sorprendentemente poco y solo se aparecen para administrar a sus estudiantes, quienes se matan como esclavos en artículos que después son firmados por sus tutores en una especie de «cuota» por haberse tomado el tiempo de leer el documento (a veces, en casos particularmente desesperados, pueden incluso tratar de robar el lugar del primer autor). Rara vez me entero de tutores que realmente revisen el trabajo de sus estudiantes con todo rigor y detalle; la mayoría parece haber adoptado el enfoque de «si se ve bien, podemos enviarlo para su publicación».

Además de sentir la gran injusticia de todo esto —a los estudiantes, quienes hacen el verdadero trabajo, se les paga sorprendentemente poco, mientras que a los tutores se les paga muy bien— el estudiante de doctorado a menudo se queda pensando si solo está haciendo ciencia hoy para después poder ocupar los puestos administrativos de sus tutores. Lo peor es cuando un estudiante de doctorado que quiere quedarse en la academia acepta esto y comienza a jugar del otro lado de la mesa. Todos los estudiantes de doctorado que lean esto, inevitablemente conocerán a alguien con la mala suerte de haber encontrado un tutor que ha aceptado este tipo de dinámica y que ahora está aplicándola en sus propios estudiantes —obligándolos a escribir artículo tras artículo y a trabajar cantidades ridículas de horas para que el asesor pueda avanzar en su carrera o, como con frecuencia pasa, para obtener la permanencia definitiva—. Esto es inaceptable y tiene que parar. Y, sin

embargo, mientras escribo esto me acuerdo de cómo la EPFL ha establecido su propio sistema de permanencia definitiva no hace mucho tiempo.

Academia: La mentalidad de cabeza

Un aspecto muy triste de todo el sistema académico es la cantidad de autoengaño que ocurre, la cual es una «habilidad» que muchos de los nuevos reclutas son obligados a dominar desde el principio. Como muchos estudiantes de doctorado no pueden elegir su tema de investigación, se ven obligados a adoptar lo que sus asesores hacen y a crear «algo original» con ello para que algún día eso pueda llegar a convertirse en una tesis. Todo esto está bien y es aceptable cuando el tema es realmente interesante y tiene potencial. Personalmente, tuve la suerte de que este fuera el caso para mí, pero también sé de bastante gente que, después de haber recibido su tema, se dio cuenta de que la dirección de su investigación era de importancia marginal y no tan interesante como les fue vendido por su tutor.

Esto parece dejarle al estudiante un ultimato desagradable. Obviamente decirle al asesor que la investigación no es prometedora u original no funciona —el asesor ya ha invertido mucho de su tiempo, reputación y trayectoria en el tema y no será convencido por alguien con la mitad de su edad de que ha cometido un error—. Si el estudiante insiste, él o ella será etiquetado como «obstinado» y si la insistencia es demasiado fuerte no será capaz de obtener el doctorado. La alternativa, por muy desagradable que esta sea, es mentirte a ti mismo y encontrar argumentos para estar moralmente cómodo y con esto de alguna manera convencerte de que lo que estás haciendo tiene un valor científico importante. Para quienes la obtención de un doctorado es un deber inamovible (normalmente por razones financieras) la elección, aunque trágica, es obvia.

El verdadero problema es que este hábito puede fácilmente ser llevado más allá de los estudios de posgrado, hasta que el estudiante mismo llegue a ser como el investigador, con la mentalidad inversa de: «es importante porque he gastado muchos años de mi vida trabajando en ello».

Academia: Donde la originalidad te dañará

La buena y sana mentalidad sería naturalmente trabajar en aquella investigación que consideremos importante. Desafortunadamente, la mayoría de ese tipo de investigaciones está llena de retos y es difícil de llegar a publicar. Además, el sistema actual de publica-o-perece hace difícil el mantener un laboratorio mientras se trabaja en problemas que requieren cuando menos de diez años de trabajo antes de que se pueda reportar el más pequeño de los resultados preliminares. Peor aún, los resultados pueden llegar a no ser entendidos, lo que en algunos casos es el equivalente a ser rechazados por la comunidad científica. Reconozco que esto es difícil, y no me atrevería a criticar a aquellos que han escogido no perseguir tan «arriesgados» problemas.

Idealmente, el sistema académico debería incentivar a aquellas personas que ya están bien establecidas a alcanzar estos retos y estoy seguro de que algunos de ellos ya lo hacen. Sin embargo, no puedo evitar pensar en que la mayoría de nosotros estamos evitando las verdaderas preguntas y nos conformamos con las pequeñas y fáciles que sabemos que pueden ser resueltas y publicadas. El resultado es una cantidad masiva de literatura científica llena de contribuciones repetitivas y marginales. Esto, en cambio, no es necesariamente algo malo si lo que deseas es obtener un buen currículo.

Academia: El agujero negro del oportunismo en la investigación

De hecho, escribir un montón de artículos de valor cuestionable acerca de un tema popular parece ser una muy buena manera de avanzar en tu carrera académica en estos días. Las ventajas son evidentes: no hay necesidad de convencer a nadie de que el tema es pertinente y es muy probable que seas más citado ya que más personas pueden trabajar en cosas similares. Esto, a su vez, aumentará tu factor de impacto y te ayudará a establecerte como un investigador reconocido, independientemente de si tu trabajo es realmente bueno o importante. Asimismo, de esta forma se establece una especie de red en la que otros investigadores (igualmente oportunistas) te dan palmaditas en la espalda mientras tú haces lo propio.

Desafortunadamente, esto no solo lleva a favorecer la cantidad sobre la calidad, sino que muchos investigadores, habiéndose hecho dependientes de este efecto de arrastre, después necesitan encontrar formas de mantenerlo

vivo incluso cuando el campo comienza a estancarse. Los resultados suelen ser desastrosos. O bien los investigadores comienzan a pensar en extensiones creativas pero completamente absurdas de sus métodos para usos para los que no son apropiados, o tratan de inhibir a otros investigadores que proponen alternativas más originales y eficientes (por lo general hacen ambas cosas). Esto a su vez desalienta a los nuevos investigadores a buscar alternativas originales y los anima a «subirse al carro» que, aunque se basó en una buena idea, ahora se ha estancado y es mantenido por nada más que la pura voluntad de la comunidad que se ha vuelto dependiente de él. Entonces se convierte en un gigantesco y muy costoso desastre.

Academia: Estadísticas a granel

«Los investigadores con artículos son como niños», me dijo una vez un investigador. Y, de hecho, parece existir una malsana obsesión entre los académicos al respecto de su número de citas, de su factor de impacto y de su número de publicaciones. Esto lleva a cualquier cantidad de sinsentidos: investigadores realizando «citas estratégicas», escritura de recomendaciones «anónimas» donde se sugiere a los autores del artículo revisado a citar el trabajo propio y hasta a intercambiar artículos entre colegas con el entendido de «yo-leeré-el-tuyo-sí-tú-lees-el-mío». Si se pregunta, nadie aceptará preocuparse por sus citas, y aun así esas mismas personas con seguridad sabrán de memoria el número de veces que sus artículos han sido citados. Admito que yo mismo he estado en esa posición y me odio por lo mismo.

En la EPFL el rector nos manda un correo electrónico cada año diciendo lo bien que la escuela está ubicada en los *rankings*. Yo siempre me pregunto cuál es el punto de estos correos. ¿Por qué habría de preocuparles a los científicos si la institución está ubicada en la décima u onceava posición por tal o cual comité? ¿Se trata de elevar nuestros ya hinchados egos? ¿No sería mejor si el rector nos enviara un reporte anual donde se mostrara la forma en que el trabajo de la EPFL está afectando el mundo o cómo este ha contribuido a resolver ciertos problemas importantes? En cambio, se nos dan estos estúpidos números que dicen a qué universidades podemos mirar con desprecio y a cuáles aún debemos rebasar.

Academia: La tierra salvaje de los egos gigantes

Con frecuencia me pregunto si mucha gente en la academia viene de infancias inseguras donde nunca fueron los más fuertes o los más populares entre sus compañeros y, habiendo estudiado más que ellos, ahora están en busca de venganza. Sospecho que sí, ya que es la única explicación que puedo encontrar para entender por qué ciertos investigadores atacan, de mala manera, el trabajo de otros. La manifestación más común de esto tal vez sea el sistema de revisión por pares, donde estas personas abusan de su anonimato para decirte, sin términos ambiguos, que eres un idiota y que tu trabajo no vale ni un montón de estiércol.

De forma ocasional, algunos tendrán el descaro de hacer lo mismo durante conferencias, aunque todavía no he observado personalmente esto último.

Más de una vez he escuchado a investigadores de diferentes campos referirse a los métodos de otros con descripciones tan bellas como «basura» o «porquerías», algunas veces aun extendiendo estas calificaciones a métodos pioneros cuyo único crimen es ser viejo por algunos años. A veces, estas personas descansarán de hablar mal de la gente de su misma área y cambiarán su atención a otros campos —la investigación tecnológica, por ejemplo—, algunas veces se burlarán de la investigación realizada en las humanidades, ridiculizándola como absurda e inconsecuente, como si lo que ellos hicieran fuera más importante.

Academia: El truco más grande que alguna vez realizó fue convencer al mundo de que era necesaria

Tal vez la pregunta más crucial que la gente en la academia debería preguntarse a sí misma sea esta: «¿Realmente somos necesarios?». Año tras año, el sistema toma toneladas de dinero vía cualquier forma de becas y subvenciones. Mucho de este dinero después se ocupa en pagar a subvalorados y malpagados estudiantes de posgrado quienes, con o sin la ayuda de sus tutores, producen algún resultado. En muchos casos, estos resultados son incomprensibles para todos excepto para un pequeño círculo, lo cual hace difícil calificar su valor de una forma objetiva. En algunos casos raros, la incomprensibilidad es de hecho justificada. El resultado puede ser tan poderoso, pero puede requerir tanto desarrollo matemático, que realmente se requiera un doctorado

para entenderse. En muchos casos, sin embargo, los resultados pueden requerir muchas matemáticas, pero puede llegar a ser inútil en aplicación.

Esto está bien, porque el progreso real es lento. Lo que es molesto es cuántas subvenciones se le pueden sacar a un resultado puramente teórico antes de que los investigadores se decidan a producir algo útil y práctico. Peor aún, muchas veces parece no haber una necesidad en la gente en la academia de ir y aplicar su resultado, aun cuando esto es posible, lo que probablemente se deba a su miedo al fracaso —se está moralmente a gusto investigando sus propios métodos siempre y cuando estos funcionen en teoría, pero nada lastimaría más que ir y tratar de aplicarlo y aprender que no sirve en realidad—. A nadie le gusta publicar artículos que muestren cómo sus métodos fallan (aunque, desde la perspectiva científica, están obligados a hacerlo).

Estos son solo algunos ejemplos de las cosas que desde mi humilde perspectiva están mal en la academia. Otras personas probablemente podrían agregar otras y podríamos ir y escribir un libro al respecto. El problema, como lo veo, es que no estamos haciendo mucho para corregir estos asuntos y no hay mucha gente que haya aceptado que «la verdadera ciencia» simplemente es un ideal que inevitablemente desaparecerá con el sistema actual trabajando como lo está haciendo. Entonces, ¿por qué arriesgar nuestras carreras y reputaciones para pelear por una noble causa que la mayoría de la academia no valorará de todas formas?

Voy a terminar esta carta diciendo que yo no tengo la solución a estas cosas. Dejar mi doctorado no es una solución —simplemente es una decisión personal— y no animo a otras personas a hacer lo mismo. Lo que sí quiero fomentar es un tipo de conciencia y responsabilidad. Pienso que hay muchos de nosotros, ciertamente de mi generación, a quienes nos gustaría ver a la academia como un sinónimo de ciencia. Sé que a mí me gustaría, pero he renunciado a que esto suceda así, y buscaré la ciencia verdadera desde otro camino.

Hubo un tiempo en que pensé que me sentiría orgulloso de poner las letras Dr. antes de mi nombre; desafortunadamente esto ya no es así. Sin embargo, nada puede quitarme el conocimiento que he ganado durante estos cuatro años y por eso, EPFL, te estaré eternamente agradecido.

Muchas gracias por haber leído hasta aquí,

Gene Bunin⁶⁵

Fuente: Gene Bunin: «He perdido la fe en el mundo académico».

2

Una forma de imperialismo. Entrevista con Langdon Winner

SÍNTESIS EDUCATIVA: Profesor Winner, ¿cuál es su evaluación del modelo «una computadora por alumno» en términos pedagógicos, y de las propuestas de Nicholas Negroponte contenidas en su programa OLPC?

LANGDON WINNER: En tanto el modelo educativo contenido en «una computadora por alumno» y otros programas similares puede parecer nuevo e «innovador», se trata tan solo de la muestra más reciente de una muy antigua obsesión, un acercamiento que ya ha fracasado repetidamente. En su libro *Maestros y Máquinas*, Larry Cuban, profesor de Educación en la Universidad de Stanford, explica el patrón que viene aplicándose hace décadas. Primero aparecen los comerciantes con un nuevo producto para vender: películas, grabaciones, televisión, computadoras, etcétera. Le llevan sus productos a los burócratas educativos y los convencen de que se aproxima una «revolución tecnológica» y que es su deber ser parte de ella. Luego, los administradores escolares compran las máquinas, a menudo con enorme sacrificio, y las imponen a las escuelas de sus jurisdicciones. En la mayoría de los casos, los maestros, los alumnos y las personas en las escuelas y en las comunidades son instruidas sobre los cambios que se avecinan. OLPC reproduce fielmente este terrible patrón, donde la tecnología educativa es promovida no porque haya una clara idea sobre su valor para la enseñanza o el aprendizaje, sino por la promesa de un mercado lucrativo. Muchos maestros son absorbidos porque quieren aparentar «estar al día».

SE: ¿Cuáles son las implicancias políticas de la estrategia que los representantes de OLPC llaman «saturación digital», esto es, llenar las escuelas con computadoras?

LW: La saturación digital es una estrategia que debilita a la gente y le impide tomar decisiones críticas y bien meditadas sobre la educación. Una forma sensata sería preguntar ¿qué necesitan los niños? ¿Qué herramientas y recursos contribuirían mejor a su capacidad de aprendizaje? Desde ese punto de vista, las computadoras son apenas una variedad de herramienta que podría ser incluida en un conjunto más amplio de métodos y materiales apropiados. Uno debe preguntar: ¿cuáles son nuestras prioridades y propósitos más básicos? ¿Cómo los servimos mejor? Por ejemplo, conozco maestros que han

enseñado en países africanos, y a menudo reportan que las escuelas están mal equipadas en el nivel más elemental, y que en algunos lugares los alumnos carecen de pupitres y de asientos.

Los anuncios sobre un drástico programa de saturación digital deberían encender todas las luces de alerta en cualquier sistema educativo. ¿No sería más sensato iniciar algunas experiencias piloto a escala pequeña para ver cómo funcionan? Los promotores de OLPC, tal como todos los comerciantes, quieren vender tanto como puedan, lo más rápido que puedan, antes de huir del pueblo con la bolsa llena de dinero. Conviene señalar que los hermanos Negroponte, John y Nicholas, parecen preferir siempre las soluciones que implican el bombardeo de saturación en un medio o en otro.

SE: No hay muchas evaluaciones sobre los programas «uno a uno», pero algunos reportes preliminares llegados desde Uruguay indican que, luego de dos años de implementación intensiva, un cuarto de las computadoras del Plan Ceibal no están siendo usadas por abandono o rotura, que los niños las usan principalmente para entretenimiento, y que en clase apenas si sirven para navegar por Internet y para tomar notas. ¿Cuáles son sus reflexiones sobre estos hechos?

LW: Nada de esto me sorprende. En mi país, los armarios de cualquier escuela albergan los costosos e inútiles rezagos de anteriores «revoluciones tecnológicas». Sin embargo, la crisis educativa persiste, y de hecho ha empeorado desde que la computadora apareció en la escena. Muchos estudios indican que el efecto neto de estos experimentos tecnológicos es virtualmente cero; algunos casos, positivos; otros, negativos, y un cierto número son neutros. Pero la creencia de que algún artefacto tecnológico producirá mágicos y poderosos efectos en la educación resurge cada década, a pesar de la abrumadora evidencia en contrario.

SE: ¿Advierte usted peligros para los niños y jóvenes, o algún daño para la educación en general, que pueda ser consecuencia de esas acciones?

LW: Uno de los principales problemas es que las computadoras son, simplemente, una enorme fuente de distracción. Su pregunta anterior mencionaba cómo los niños buscan entretenimiento y diversión en la red. Actividades como esas pueden fácilmente convertirse en sustitutos del esfuerzo que implica aprender y pensar. Las computadoras portátiles son una puerta

hacia el tentador mundo de las películas, los deportes, la moda, la conversación social y el consumismo. Estas preocupaciones pueden reemplazar sin esfuerzo a la lectura, las matemáticas, la ciencia, la historia y muchos otros desafíos para la mente juvenil. En mis propias clases he descubierto que cuando las pantallas de las portátiles están encendidas, los estudiantes leen el correo, envían mensajes de texto y revisan sitios web que nada tienen que ver con las cuestiones que estamos debatiendo. Como yo quiero verles los ojos, escuchar sus palabras y comprometer sus mentes, adopté una política de «laptops apagadas».

Otro asunto importante tiene que ver con el papel de los maestros. Uno de los argumentos que usan los promotores de OLPC es que los niños que usan computadoras pueden aprender cualquier cosa por sí mismos. Entonces, ¿para qué sirven los maestros? Uno de los objetivos ocultos detrás de la saturación de las escuelas con máquinas OLPC es devaluar el trabajo y la inteligencia de los docentes, y reducir la cantidad de dinero destinada a sus salarios y entrenamiento. Los políticos y los burócratas pueden argumentar que «como hemos gastado millones en computadores, no queda mucho para los maestros». Desde una perspectiva histórica, este es un patrón conocido. La tecnificación es una estrategia que las corporaciones y los gobiernos utilizan para reducir su compromiso con los seres humanos.

SE: ¿Qué ve usted detrás del carácter regional de estas iniciativas, teniendo en cuenta que, aunque no parecen estar coordinadas, se dan en forma simultánea en América Latina?

*LW: Este patrón fue denunciado hace décadas en un libro de Eduardo Galeano, *Las venas abiertas de América Latina*. La computación educativa que sale de los laboratorios y corporaciones de los Estados Unidos es, a mi modo de ver, una manifestación del mismo imperialismo y sometimiento que describe Galeano. En estos tiempos, cuando mucha gente en América Latina ha comenzado a rebelarse contra el neoliberalismo, recuperando el control de sus destinos políticos y económicos, deberían ver también cómo la pérdida de autonomía puede llegarles bajo la forma de una pequeña computadora verde.*

Fuente: «Una forma de imperialismo» (entrevista con Langdon Winner).

3

Son los maestros los que deben decidir sobre las nuevas tecnologías. Entrevista con Larry Cuban

SÍNTESIS EDUCATIVA: Profesor Cuban, usted confesó hace poco que sus predicciones de 1985 sobre el uso de computadoras por parte de maestros y alumnos fueron desahertadas, y admitió que «los hechos demuestran que los estudiantes y sus profesores usan artefactos de alta tecnología mucho más asiduamente de lo que yo anticipé». Sin embargo, puede argumentarse que quienes por aquel entonces pronosticaban lo contrario, esto es, que la tecnología iba a transformar radicalmente a las escuelas, de algún modo tampoco acertaron, porque la tecnología que esperaban ver triunfante no es la que encontramos hoy en los colegios, y su penetración no ha sido tan determinante. En vista de los recursos actuales y la experiencia acumulada, ¿cuáles serían sus predicciones para los próximos años en términos de tecnificación educativa?

LARRY CUBAN: Las predicciones sobre el uso futuro de las computadoras se hacen a menudo proyectando las tendencias en curso hacia la próxima década. Esta táctica implica una visión conservadora del futuro, porque está anclada en el aquí y en el ahora. Ese es el método que uso.

Otros han anticipado la desaparición de las escuelas y las aulas, algo altamente improbable. Esos escenarios extremos pasan por alto el presente y sobrevalúan irracionalmente el potencial de las nuevas tecnologías, imaginando utopías o distopías.

Dada mi alergia a los escenarios idílicos —o a los nefastos— que requieren enormes saltos de la imaginación, seguiré aferrado a las tendencias actuales —la evidencia que está a la mano— consciente de que ellas también pueden acabar en la basura, de ocurrir imprevistos de importancia.

En mi opinión, la tendencia para la próxima década anticipa un crecimiento continuado de los textos digitales descargados en dispositivos móviles y tabletas, y una expansión del aprendizaje en línea. Pero no se prevé la desaparición de las escuelas públicas.

Seguramente veremos en los próximos años una notable expansión de la educación a distancia, pero para 2020 más del 90% de los alumnos de escuelas públicas seguirá asistiendo a edificios escolares al menos ciento ochenta días al año, en salones de clase y con un maestro a cargo.

El error que los proponentes de la educación a distancia cometen año tras año es olvidar que las escuelas tienen múltiples responsabilidades más allá de la alfabetización y la instrucción. Los padres y los votantes quieren que las escuelas socialicen a sus hijos en los valores comunitarios, que los preparen para la vida cívica y, por cierto, que los apronten para una carrera universitaria. De modo que para 2020 las tecnologías cambiarán algunos aspectos de la enseñanza y el aprendizaje, pero las escuelas y las aulas seguirán siendo espacios reconocibles para los padres y los abuelos.

SE: Otra predicción suya fue que la tecnología no traería «ningún gran avance en los patrones de uso por parte de los maestros, en ningún nivel de la escolaridad». Usted afirma haber acertado en está. Sin embargo, muchos educadores creen que por usar computadoras están efectivamente apartándose de los estilos tradicionales de enseñanza. Muchos también piensan que poniendo computadoras portátiles en manos de los estudiantes están implementando una educación centrada en el alumno.

LC: Los maestros que usan artefactos de alta tecnología en sus clases no están engañándose a sí mismos cuando dicen que han cambiado su estilo de enseñanza. Efectivamente lo han hecho. Han hecho cambios incrementales en el modo de enseñar, y disponen de evidencia en tal sentido.

Por otra parte, si sus clases se han vuelto centradas en el alumno depende de cuál es su definición de «centradas en el alumno», y de quién es el que juzga que la enseñanza posee esa característica: si el propio maestro, o un investigador presente en el aula.

Pero hay aquí dos puntos que deben ser aclarados. Uno es el cambio incremental versus el fundamental. Los maestros que usan una *netbook* por primera vez son un ejemplo de cambio incremental. En cambio, si esos mismos maestros usan las *netbooks* para crear actividades donde los estudiantes colaboran en proyectos, y donde el maestro pasa más tiempo orientando a los alumnos individuales que brindando instrucción directa a todo el grupo, entonces están moviéndose hacia un cambio fundamental en su estilo de enseñanza.

El otro punto es si se debe aceptar como válida la autoevaluación del maestro respecto de la magnitud del cambio, o la opinión de un observador informado que asiste a la clase.

SE: ¿Qué piensa usted de la «clase invertida» (flipped classroom), una estrategia que según sus adherentes «está transformando radicalmente el aprendizaje», y que ha cobrado impulso en los últimos años?

LC: Si se refiere a usar los videos de la Khan Academy o lecciones en línea como tarea para el hogar, y luego trabajar en el aula con los grupos y los individuos, su presencia en un conjunto disperso de escuelas a lo ancho de los EE.UU. a duras penas está «transformando el aprendizaje». Me parece una estrategia que funciona para algunos alumnos y no para otros. Por el momento, la propaganda excede a lo que realmente ocurre en las aulas.

SE: ¿Cómo evalúa la educación a distancia (e-learning) y la proliferación de cursos «en línea» en el nivel universitario?

LC: Esta será una industria en creciente desarrollo para la mayoría de las universidades estadounidenses fuera de las más prestigiosas, que acá se conocen con Ivy League, o otras instituciones de élite. El achicamiento de las ganancias obligará a muchas universidades de segundo y tercer rango a buscar mercados adicionales dando formación en línea para certificar profesiones y títulos de grado. La instrucción en línea es mayormente un monólogo. Los mejores profesores ven la enseñanza como algo interactivo y, en el peor de los casos, como un diálogo.

SE: La introducción de computadoras en las escuelas ha abierto un enorme mercado a las corporaciones informáticas, muchas de las cuales han acometido la producción de «software educativo» para apoyar las ventas de hardware y hacerlo más amigable para los docentes. ¿Cómo evalúa estos esfuerzos y cuánto de ellos es, en su opinión, mero comercialismo?

LC: Estas compañías están en el mercado para obtener ganancias para los inversores. Todo es comercial. El desarrollo de *software* es costoso, requiere mano de obra intensiva y, desafortunadamente, rara vez involucra a maestros. Lo que está disponible se inscribe en un continuo que va desde lo «horrible» a lo «excelente», pasando por lo «mediocre». La mayoría de sus productos se ubican entre lo horrible y lo mediocre.

SE: *La tecnología ha llegado a las escuelas para quedarse. ¿Cuál sería para usted el mejor compromiso entre pedagogía y tecnología?*

LC: El sentido de introducir artefactos tecnológicos en el aula es para que el maestro determine si el aparato o el *software* (o ambos) pueden ayudar a los estudiantes a alcanzar las expectativas de logro que se han establecido para la clase. Si los maestros entienden que la tecnología puede contribuir a ese fin, deben usarla. Si no, deberán recurrir a otros artefactos, a otras actividades y a otras tareas.

El mejor compromiso entre pedagogía y tecnología es lograr que los maestros tengan un rol preponderante al decidir qué tecnología comprar, cómo implementarla mejor en las aulas, y divulgar las planificaciones que usan tecnología con objetivos comunes para que más maestros puedan beneficiarse de sus pares.

SE: *Mirando hacia atrás, parece que la introducción de tecnología en las escuelas era inevitable desde el principio. Como uno de sus más importantes críticos, ¿cómo se siente al respecto? ¿Y hacia dónde vamos ahora?*

LC: ¿Si la tecnología en las aulas fue inevitable? Sí. Cada nueva tecnología, desde las diapositivas estereoscópicas de finales del siglo XIX hasta las películas a principios del XX, la radio unas décadas después, y la televisión en los 1950, ha sido aplicada en las escuelas y en las aulas para que los estudiantes aprendan más, más rápido y mejor. Entonces, ¿por qué no usar computadoras, laptops, netbooks, y teléfonos celulares?

Fuente: Larry Cuban: «Son los maestros los que deben decidir sobre las nuevas tecnologías».

8

Flexibilización laboral y proletarización docente en la universidad

En las instituciones de enseñanza [...] para el empresario de la fábrica de conocimientos los docentes pueden ser meros asalariados.

CARLOS MARX: *El capital*, Libro I, capítulo VI (inédito), Ediciones Signos, Buenos Aires, 1971, p. 89.

Reconocernos como trabajadores, y por lo tanto como sujetos sometidos a la gran maquinaria político-económica de la explotación mundial, nos permitirá entonces mirarnos en las distintas miradas del resto de los trabajadores de América y el mundo. Reconocernos no solo como trabajadores universitarios, sino como pertenecientes a una difuminada y fragmentada clase trabajadora, nos permitirá reflexionar crítica y renovadamente sobre el rumbo que el sindicalismo universitario va tomando, impulsado por las grandes transformaciones económicas, políticas, tecnológicas y culturales de nuestra época.

SILVIA TAMEZ GONZÁLEZ y JOSUÉ FEDERICO PÉREZ: «El trabajador universitario: entre el malestar y la lucha», *Educação & Sociedade*, vol. 30, no. 107, Campinas, mayo-agosto de 2009, p. 386.

La universidad mercantil, sea «pública» o privada, para funcionar necesita de fuerza de trabajo, tanto para las labores administrativas y de mantenimiento, como para vender la mercancía particular que la distingue, es decir, la enseñanza, la investigación y aspectos derivados. Esta labor la efectúan los profesores universitarios, los cuales han experimentado cambios sustanciales con respecto a la función que desempeñaban en la universidad clásica, en la que claramente estaban señaladas sus labores de docencia y/o investigación. Ahora se observa una nítida diferenciación social en el seno

del profesorado universitario, en donde una minoría se une al bando de los ganadores de la universidad corporativa-mercantilizada y recibe unas cuantas migajas (becas, reconocimientos, premios, proyectos de investigación, consultorías...), mientras que la mayoría de profesores soporta un acelerado proceso de proletarianización y precarización, como resultado de las «reformas» laborales que conducen a la aparición de un docente flexible, poco crítico, competitivo y a expensas del mercado. Todos estos temas son analizados en el presente capítulo. Dada la importancia de las transformaciones del mundo del trabajo — en las que necesariamente se inscribe la situación de los profesores universitarios — las consideramos en la primera parte del capítulo, mientras que en la segunda estudiamos los diversos elementos que configuran la proletarianización del docente universitario. Y cerramos con unas breves reflexiones sobre las posibles formas de resistencia que pueden implementar los proletarios de la educación universitaria.

Una gran transformación en el mundo del trabajo

Cuando se analizan las transformaciones mundiales de los últimos veinticinco años se suele hablar de diversos procesos económicos, políticos, culturales y sociales, entre los que se destacan la desaparición de la URSS, la caída del Muro de Berlín, los desarrollos tecnológicos asociados a la informática, el protagonismo de las empresas multinacionales y la pretendida pérdida de importancia del Estado-nación, todo lo cual se asocia en el discurso dominante con la metáfora de la globalización. Pero en la propaganda nunca se menciona que el funcionamiento del capitalismo se basa en la explotación de los trabajadores. Sin hacer alusión a esa explotación o, para ser más exactos, a su intensificación a escala planetaria, no es posible entender lo que sucede en el mundo de hoy, incluyendo lo que acontece en la educación y en la universidad.¹

Como se analizó en un capítulo anterior, después de 1973, cuando estalló la gran crisis capitalista que puso fin al período de auge de la postguerra, conocido históricamente como los «treinta gloriosos», para contrarrestar los efectos de esa crisis estructural, el capitalismo se dio a la tarea de desmontar el tipo de relación capital-trabajo que se había erigido después de la Segunda Guerra Mundial en gran parte del mundo. Esa relación se basaba en el reconocimiento de derechos laborales a los trabajadores, en el establecimiento del

Estado de Bienestar en algunos lugares de Europa, en la regulación estatal de los conflictos entre capitalistas y trabajadores, en la redistribución social de parte de las ganancias del capital vía Estado mediante el pago de altos impuestos, entre otros hechos. El pacto tácito entre capital y trabajo vigente en la época de los «treinta gloriosos» fue visto como el causante de la crisis de la década de 1970. En concordancia con ese diagnóstico, se inició su desmonte y se organizó un ataque sistemático contra los trabajadores y sus organizaciones, pues se consideró que sus «prerogativas» habían originado la crisis de acumulación capitalista.

A lo largo de los cuarenta años transcurridos desde aquel momento, el capitalismo mundial ha recurrido a los más diversos mecanismos para desorganizar a los trabajadores, y como resultado de ese ataque, que se inscribe en el ámbito de la lucha de clases, se ha reestructurado el mundo del trabajo en todos los continentes. La flexibilización laboral representa la principal batería terminológica que usa el capitalismo realmente existente en su vertiente neoliberal para justificar la persecución de los trabajadores. Precisamente, después de 1973 empezó a cobrar fuerza el discurso que señalaba que una de las razones de la crisis estribaba en que el trabajo tal y como se estructuró después del fin de la Segunda Guerra Mundial era muy *inflexible*. Con esto se quería decir que los trabajadores tenían puesto fijo indefinido, no se les podía despedir tan fácilmente, se les permitía organizarse en sindicatos, disfrutaban de garantías laborales y de derechos individuales y colectivos, entre estos el de organizarse sindicalmente y hacer huelgas. Todo esto se catalogó como típico del fordismo, inflexible y rutinario, y por ello se propuso sustituirlo por formas de organización productiva flexibles, siendo el trabajo el elemento distintivo de esa flexibilidad.

El capitalismo implementó la flexibilización, un término que tiene un significado polisémico. Se habla de *flexibilización numérica* para referirse a la disminución en el número de empleados de una empresa o de un sector de la economía, así como para considerar el ahorro de costos cuando se efectúan los despidos; *flexibilidad de la jornada de trabajo*, mediante el alargamiento de la misma, y la introducción de nuevas formas de contratación, entre ellas a tiempo parcial; *flexibilidad de la producción*, recurriendo a la externalización de labores y la subcontratación; la *flexibilidad funcional*, con un trabajador polivalente que puede ser rotado en actividades diferentes dentro de una

misma empresa y un mismo proceso productivo. Desde otro punto de vista se puede hablar de una *flexibilización técnica* en el toyotismo, que se caracteriza por producir en forma diferenciada y altamente automatizada y de una *flexibilización social*, entendida como la precarización laboral e inseguridad en el empleo. También de una *flexibilidad salarial*, puesto que el salario de los trabajadores se ajusta en concordancia con los niveles de productividad y las condiciones del mercado.²

Todos estos elementos constituyen lo que se denomina la *flexibilización laboral*, la cual busca reducir el costo de la fuerza de trabajo, aumentar los niveles de explotación, suprimir las conquistas históricas del movimiento obrero mundial, ampliar la jornada laboral de corto plazo y la vida útil de los trabajadores (con el aumento de la edad de pensiones, donde estas se mantienen), eliminar la seguridad social de los trabajadores, suprimir el salario indirecto (una de los principales logros de las clases subalternas), facilitar la sanción y despido de los trabajadores cuando los empresarios lo consideren necesario y restringir o prohibir que los trabajadores se organicen y resistan colectivamente. Los ideólogos del capitalismo señalan que si se implementan todas estas medidas aumentará el empleo, y por esta vía se retornarían a los niveles de acumulación y de ganancias de la época de los «treinta gloriosos».

Los resultados de la «reforma» del mercado de trabajo han sido pavorosos para los trabajadores y las clases subalternas del planeta en las últimas décadas. Entre sus principales efectos se encuentran: precarización laboral; feminización del trabajo; surgimiento y expansión de los talleres de la muerte, zonas francas y maquilas; explotación intensiva de hombres, mujeres y niños; informalidad laboral; sufrimiento generalizado y una nueva morfología del trabajo. El trabajo docente universitario también ha sido flexibilizado y, como veremos más abajo, uno de los objetivos centrales de la reestructuración de las universidades se sustenta en la búsqueda del «profesor flexible», es decir, sin derechos, precarizado y con salarios miserables.

Precarización laboral

Este término se utiliza para designar el empeoramiento en las condiciones laborales de gran parte de hombres y mujeres en todo el mundo. En lo referido a los empleos, son inestables, mal remunerados, sin ninguna prestación

legal, ni seguridad social. Respecto a las condiciones de trabajo, son extenuantes, agotadoras e intensivas, sin contar con las mínimas protecciones de seguridad laboral en los sitios de trabajo. En cuanto a la reposición de la fuerza del trabajo, corre por cuenta del propio trabajador, en la medida en que se ha eliminado el salario indirecto.

La precarización no afecta solamente a los trabajadores informales sino también a los formales, que tienen contratos y en teoría otros derechos, pero cuyas condiciones de trabajo se deterioran, como lo veremos más adelante con los docentes universitarios. La precarización es la norma en el capitalismo actual, y no puede considerarse como una situación excepcional y de corta duración.

Existen tres formas reconocidas de precarización laboral: la *precarización del trabajo manual*, de la cual es un buen ejemplo la labor de las mujeres en las maquilas; la *precarización intelectual* de los miembros del cognitariado, que se desempeñan en el mundo de la informática y trabajos afines, incluyendo a los profesores; la *precarización que soportan los inmigrantes*, sometidos incluso a formas de servidumbre y esclavitud en Estados Unidos, Europa occidental y en los lugares donde se constituyen en una importante reserva de fuerza de trabajo para las economías locales.³

La precarización laboral afecta a los sectores populares más empobrecidos, con lo cual se ha recuperado la identidad entre proletarios y pobres. Eso se descubre en los fallidos «milagros económicos» del capitalismo, en los que vez alguna vez se pensó que las conquistas sociales eran irreversibles. Argentina, México, Grecia, España... son algunos de esos ejemplos en los que los trabajadores nuevamente se acercan a las asíntotas de la pobreza extrema, que también está ligada al desempleo, que es la otra cara del trabajo precario.

Feminización del trabajo

Por feminización del trabajo se entiende la tendencia cada vez más clara de vinculación de las mujeres a la órbita del trabajo asalariado, como se confirma hoy en todos los continentes, pero especialmente en países de «nueva industrialización», entre los que sobresale China. Las mujeres son centrales en la reestructuración capitalista y soportan en carne propia los procesos de flexibilización y de precarización, incluso en forma acentuada con respecto a los hombres. El capitalismo convierte a las jóvenes mujeres en trabajadores

por razones económicas, sociales y políticas. Económicas porque se emplean en una diversidad de actividades que, como resultado del patriarcado reinante, tienden a asociarse a lo femenino, tales como el cuidado de seres humanos en los hospitales, escuelas, centros de recreación, el procesamiento de datos, la comunicación en los *call-centers*, y muchas otras actividades como la docencia. Sociales, porque se saca a las mujeres de las cuatro paredes del hogar o se les expulsa de las economías campesinas, para que con su esfuerzo contribuyan a reproducir el salario de la familia. Políticas, porque tradicionalmente el capital puede incidir en forma más directa en el sometimiento de las mujeres, por sus compromisos familiares y su responsabilidad en la reproducción biológica. No es que las mujeres sean más pasivas y resignadas que los hombres, sino que tienden a ser más vulnerables al chantaje y al acoso, como lo demuestra el feminicidio laboral de las zonas de maquila.

La feminización alimenta la tradicional división sexual del trabajo, que tiende a concentrar a las mujeres en ciertas labores y a segregarlas de otras, tradicionalmente reservadas a los hombres. En la informática, por ejemplo, las labores intelectuales se dejan a los varones, mientras que las actividades rutinarias, como la de procesar información, quedan en manos de las mujeres.

La feminización implica que las mujeres reciban menos salarios que los hombres por los mismos trabajos y lleven sobre sus hombros la carga laboral no reconocida de atender a los hijos y al marido. Puede hablarse que la precarización tiene sexo, si se considera que las mujeres soportan, además de la explotación de clase, discriminación de género y acoso laboral, al tiempo que las mujeres son utilizadas por el capital como un instrumento para desmantelar el empleo formal de hombres y mujeres, siendo utilizadas para deprimir el valor de la fuerza de trabajo en su conjunto.

Cuando se habla de feminización hay que distinguir entre la «sirvienta» y la «señora», porque también hay una segmentación de clase, entre una minoría de mujeres ligadas a las clases dominantes o la pequeña burguesía que son «triunfadoras» y «exitosas» porque desempeñan cierto tipo de trabajos (en oficinas, servicio médico) o son claves en la reproducción ideológica del capitalismo (*vedettes*, cantantes, modelos, actrices...), y la gran mayoría que están ligadas a los trabajos mal pagados, precarios y flexibles.⁴

Informalidad laboral

La desregulación del mercado laboral se utiliza para desorganizar a los trabajadores y reducir el valor de su fuerza de trabajo. Entre los instrumentos principales de desregulación se eliminan los reconocimientos legales (salario mínimo, jornada fija de trabajo, prestaciones extrasalariales, vacaciones, seguridad social...), con lo cual se borra un siglo de conquistas históricas de la clase obrera. En lugar del mercado regulado y formal, se establece un mercado paralelo, y no necesariamente ilegal, donde cunde la informalidad.

El apelativo de economía informal involucra a un conjunto diverso y variopinto de trabajo, en el que se incluye desde el trabajo familiar, las ventas callejeras de todo tipo, el transporte en mototaxis y bicitaxis, el trabajo a domicilio, las clases particulares de profesores. En el trabajo informal participan hombres, mujeres, niños y gentes de la tercera edad, todos los cuales no gozan de derechos laborales mínimos, no tienen salario fijo, y sus ingresos son inciertos. El trabajo informal está en general precarizado y no puede considerarse como una fracción marginal del mercado de trabajo, sino que tiende a convertirse en la forma dominante. Incluso, en el sector «formal» de la economía, como el de las empresas multinacionales, se prefiere el trabajo informal (sin derechos) de los operarios, que ni siquiera pertenecen a la plantilla de esas empresas, porque soportan la subcontratación.

Como un ejemplo de la informalidad-formal y sus efectos catastróficos sobre los trabajadores podemos recordar lo que aconteció en 2013 en Bangladesh. El 24 de abril en Dacca, capital de ese país, se derrumbó como un castillo de naipes un edificio de ocho pisos que albergaba a empresas textiles. Como resultado murieron mil trabajadores y otros tantos quedaron heridos. Este hecho es una muestra patética de las consecuencias que genera en los países periféricos la entronización de un capitalismo maquilero, que funciona a partir de la explotación a vasta escala de los trabajadores y de la eliminación de los derechos laborales y beneficia en forma directa a empresas multinacionales de Europa y los Estados Unidos.

En los últimos veinticinco años, tras la desaparición de la URSS, las derrotas de múltiples proyectos revolucionarios y la crisis del pacto socialdemócrata en Europa, el capitalismo se expandió por el mundo periférico con el objetivo principal de encontrar trabajadores baratos o gratuitos, lo cual solo puede ser posible con la eliminación plena de los derechos laborales. En esa

perspectiva, donde existían garantías laborales —que habían sido conquistadas por medio de las luchas de la clase obrera— han sido reducidas hasta casi desaparecer, como se observa ahora mismo en España, Grecia y otros países europeos, y donde se impuso el capitalismo maquillero nunca se ha admitido la existencia de derechos por parte de los trabajadores.

Las fábricas de la muerte

La imagen propagandística que se difunde sobre el trabajo corresponde a una oficina con iluminación artificial, repleta de artefactos microelectrónicos y donde jóvenes varones en corbata viven pegados al celular, como muestra del carácter atractivo del trabajo, que se asocia con modernización informática, competitividad individual y predominio del trabajo intelectual e inmaterial. En esas imágenes visuales y escritas por ninguna parte se ve al trabajador manual clásico, como si en verdad hubiera desaparecido y junto con él las fábricas, las minas, las canteras y los espacios en donde se producen las cosas materiales que se consumen a vasta escala en el capitalismo. En lo profundo del sistema capitalista se encuentran las fábricas de la muerte, los talleres de ensamblaje, las zonas francas, las maquilas, que representan la otra cara de la «economía del conocimiento», y donde se emplea la mayor parte de la población del planeta que sigue desempeñándose en trabajos manuales, pero ahora sometida a terribles condiciones laborales.

Las fábricas de la muerte, las maquilas, las zonas francas se han expandido por todo el planeta, y ya se encuentran en los países de capitalismo «desarrollado», como Estados Unidos, Francia, Italia o Inglaterra. Por supuesto, predominan en el mundo periférico y en los llamados «nuevos países industrializados», como China e India. Con respecto de las condiciones de trabajo que se viven en las factorías del sudor y de la muerte, se pueden citar ejemplos terriblemente ilustrativos. En Indonesia, una manufactura ligada a la empresa de productos deportivos Nike permite opcionalmente que durante el período menstrual las mujeres dejen de ir a trabajar dos días, sin recibir ninguna remuneración a cambio. El «permiso» se concede porque en el interior de la fábrica está prohibido ir a los baños. «Como muchas mujeres saben que la falta al trabajo les perjudicará, la mayor parte de ellas se visten con ropa oscura y blusas largas para evitar que se vean las manchas de sangre». En las fábricas de juguetes y de otros productos de China son frecuentes

los incendios y la muerte cotidiana de decenas de trabajadoras, que no pueden huir porque las puertas están cerradas con llave y cadenas. En Bangladesh existen unas 5 000 fábricas textiles en las que trabajan 3,6 millones de personas (el 87% son mujeres), y esas fábricas son del mismo tipo de la que se derrumbó en abril de 2013. En México y en los países centroamericanos, las maquilas de propiedad de empresas multinacionales explotan a las mujeres, contaminan el medio ambiente y a las trabajadoras y son corresponsables en el feminicidio que es normal en esos países.⁵ En Argentina existen miles de fábricas clandestinas en las que se esclaviza a inmigrantes bolivianos, peruanos, paraguayos... para producir confecciones de famosos diseñadores.

No se vaya a creer que estas fábricas de la muerte existen solamente en el ramo de la producción manual tradicional, como la que genera textiles, zapatos deportivos, bienes de consumo o productos agrícolas; puesto que se extienden a actividades sofisticadas, como la industria microelectrónica y la informática. También se encuentra en el mal llamado «sector servicios», como en las ventas de comidas rápidas, en los hospitales, los centros de salud, las escuelas y las universidades. Estas actividades «cognitivas» se desenvuelven en lamentables condiciones, porque tanto el Estado como el capital privado ahorran costos y sobre todo aquellos que estén relacionados con los trabajadores, porque no invertir en mantener la infraestructura física, no dotar a los trabajadores de los instrumentos indispensables que garanticen la seguridad ocupacional, no asear los lugares donde se reúnen a trabajar las personas... ahorran grandes cantidades de dinero. Por esas razones, se han generalizado las fábricas, oficinas y talleres de la muerte, incluyendo las formas sofisticadas y «posmodernas» de los edificios inteligentes, los cuales no son precisamente los lugares más sanos, higiénicos y atractivos para trabajar.

Síndrome del edificio enfermo

Este se produce en los modernos edificios de oficinas, paradójicamente llamados inteligentes, altamente «tecnologizados», sintéticos, casi sin luz natural, con ventilación artificial. Construcciones «huevo Kinder», muy bien presentadas por fuera pero con sorpresita por dentro, que ofrecen a sus moradores una enorme carga electromagnética producto de los numerosos aparatos eléctricos que contienen y de las radiaciones de antenas y teléfonos móviles, inalámbricos o WiFi. Rociadas con imperceptibles pero tóxicos productos químicos en suelos, paredes y mobiliario, ordenadores, o utilizados en la limpieza. Son millones de personas las que habitan ese 30 por 100

de edificios enfermos, que trabajan a diario en instalaciones que presumen de inteligentes y que son una muestra más de la especulación a que se someten salud y medio ambiente.

Fuente: Miguel Jara: *La salud que viene. Nuevas enfermedades y el marketing del miedo*, pp. 146-147.

Explotación intensiva a escala global

El término *explotación* parece salido de ultratumba, porque no lo emplea ninguna clase social, ni sector político o sindical. Su sola mención produce escorzor, incomodidad, molestia, puesto que se supone que quienes lo emplean viven en otra época y usan un vocabulario obsoleto y en desuso. Se cree que la palabra *explotación* estaba asociada al capitalismo y a la lucha de clases, pero como ninguna de esas dos realidades existiría en la actualidad, en consecuencia tampoco existe la *explotación*. Ahora se habla de colaboración entre capitalistas y trabajadores, como parte de un vocabulario falaz y artificial en el cual sobresa la idea de que existen intereses compartidos entre los diversos sectores sociales. Se sostiene que todos juegan un papel decisivo en el mantenimiento y prosperidad de las empresas, en un típico discurso corporativista mentiroso e insustancial, que, sin embargo, ha causado mella en la conciencia de los propios empleados, los cuales, como muestra de una alienación extrema, consideran su propia *explotación* por el capital como un favor que este les hace. La obediencia y fidelidad a la empresa se han convertido en una especie de «feudalismo industrial»:

Mientras la fábrica, el hospital y la oficina se convierten en el lugar de fidelidad, el mercado del trabajo se convierte en el lugar de la precariedad, de la fragmentación, de las diferenciaciones de clase, de raza y de sexo, de la ausencia de derechos universales. Es en esta transformación real del modo de producción donde hunde sus raíces mismas el modelo de «democracia totalitaria» que se nos presenta como el escenario totalmente posible. Democracia sin derechos, porque la relación en tiempo real con los gustos de la «gente» (a cuyos componentes no se llama «ciudadanos», es decir, sujetos de derecho, sino «consumidores», «clientes», sujetos de consumo) arrolla toda mediación jurídica, toda apelación a normas duraderas y justiciables.⁶

La *explotación* que sufren millones de trabajadores en todo el mundo se enmascara de múltiples maneras, entre las cuales sobresalen los fetiches tecnológicos, que a diario se utilizan para mostrar que, como dijo Marx, en el capitalismo «las relaciones sociales entre sus trabajos privados se le ponen de manifiesto [...] no como relaciones directamente sociales trabadas entre las personas mismas, en sus trabajos, sino, por el contrario, como relaciones propias de cosas entre las personas y relaciones sociales entre las cosas».⁷ Así, las relaciones entre cosas aparecen como relaciones sociales y las relaciones entre seres humanos aparecen como relaciones entre objetos. Siempre, tras las figuras del autoempleo y los emprendedores de sí mismos, se encuentran formas de trabajo subordinado en los que no existe ninguna norma y límite, y bajo los cuales se ocultan una *explotación* intensiva y redoblada de los trabajadores.⁸

Cuando se dice que el mundo se globalizó, se estrecharon los vínculos entre las economías de todo el planeta, y surgió una cultura mundial, o se han «intensificado las relaciones sociales mundiales» (según lo afirma Antony Giddens), se señala algo muy parcial, unilateral o equivocado, si no se agrega que lo fundamental, y el origen de los factores antes enumerados, se encuentra en la *intensificación mundial de relaciones sociales de producción de tipo capitalista*, lo que implica también una *intensificación de la explotación* y de la lucha de clases.⁹ El fetichismo tecnológico encubre el hecho de que la expansión mundial del capitalismo (denominada en forma eufemística como *globalización*) produce cada vez más trabajadores libres para ser explotados, porque «la globalización en su forma moderna es un proceso cuya base no es tanto la proliferación de computadoras como la proliferación de proletarios».¹⁰

La ofensiva del capital contra los trabajadores busca reducir los ingresos de estos últimos con el objetivo de inducirlos a trabajar más y por menos, y quebrar sus formas organizativas para incrementar la *explotación*. Las políticas de precarización que impulsan el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, la Organización Mundial de Comercio, los estados imperialistas, las clases dominantes en todo el orbe, han eliminado la renuencia de los seres humanos a trabajar, es decir, a oponerse a la *explotación*. Esto se demuestra con diversos hechos:

Encontramos obreros luchando por jornadas laborales más largas para compensar las reducciones salariales. Encontramos a los trabajadores

informales buscando empleos asalariados para sumarlos a sus trabajos, o trabajadores asalariados buscando un segundo empleo. También están los no asalariados trabajando más duro para sobrevivir con menos dinero que antes. Asimismo vemos a los estudiantes empeñados en seguir cursos y programas de estudios *prácticos*, o pasantías en búsqueda de trabajo asalariado, y otras variantes semejantes.¹¹

La *explotación* se ha hecho normal y aceptable, incluso para los explotados, con lo que se le banaliza y se le convierte en algo no solo tolerable sino en una carta de presentación para atraer inversores capitalistas de otros países, a nombre de la competitividad que representan los bajos costos laborales, que no es sino un eufemismo para no hablar de la explotación intensificada de los trabajadores manuales e intelectuales. Esa explotación llega a extremos de indignidad que rayan en el sadismo, como se demuestra con un hecho grotesco que tiende a imponerse en diversos lugares del mundo: las empresas les impiden a los trabajadores y trabajadoras cualquier movimiento del sitio de trabajo durante jornadas de ocho o más horas, lo que los obliga a usar pañales. Esto se presenta en Estados Unidos en cadenas de supermercados y esa práctica se replica por el continente latinoamericano.¹² En conclusión, «para la gran mayoría de los trabajadores del mundo la tan celebrada economía informatizada solo ha tenido efectos negativos. Por cada trabajador que se beneficia de la “economía del conocimiento” hay muchos más que son *súper explotados* en los campos de arroz o en los McDonald’s».¹³

El sufrimiento en el trabajo

Los aspectos anteriormente analizados (precarización, feminización, informalidad, explotación...) producen sufrimiento en el trabajo y por el trabajo, y también por la ausencia del mismo, como lo demuestran diversos estudios de psicopatología. En las últimas décadas hemos asistido a la generalización mundial del sufrimiento por el trabajo. Al respecto hay que analizar la expansión del sufrimiento y su ocultamiento. En cuanto a la difusión del sufrimiento laboral, deben considerarse diversas cuestiones:

- Emergencia de nuevas enfermedades físicas y mentales relacionadas con diversos tipos de trabajo, sobrecarga laboral y alargamiento de la

jornada de trabajo, cuyo ejemplo extremo es la muerte en el trabajo, que se presenta en el Japón (*karôshi*) y en otros países.

- Ahora se trabaja más tiempo que antes, aunque se anuncie que estamos asistiendo al «fin del trabajo».
- La competencia feroz e individual que libran entre sí los trabajadores por obtener los mejores resultados y evaluaciones socava el trabajo cooperativo y destruye las redes sociales de apoyo y de acción de los trabajadores. Esto produce *sufrimiento subjetivo*.
- El miedo permanente a ser despedidos lleva a que los empleados aumenten sus propios ritmos de trabajo (la denominada «autoexplotación»), acepten la reducción de salarios y, en general, el empeoramiento en las condiciones laborales.
- La pérdida de identidad con relación al trabajo produce problemas de salud física y mental y conduce a los trabajadores a buscar refugio en el individualismo y el conformismo.
- Los trabajos que se realizan en condiciones degradantes, soportando maltratos y humillaciones, crean traumas de tipo ético que tienen que ver con la pérdida de autoestima y dignidad. Eso sucede cuando nos «vemos obligados a trabajar mal, en condiciones que nos hacen sentir incompetentes o que nos llevan a tal contradicción moral que nos provocan un sufrimiento ético».¹⁴
- La pérdida de sentido de un trabajo para la persona que lo ejecuta genera sufrimiento, gran parte del cual se sobrelleva en forma individual y en silencio, lo que produce desolación e incluso puede conducir al suicidio.
- La inestabilidad en el puesto de trabajo, la contratación por tiempo fijo, la subcontratación y la terciarización son causa de sufrimiento, puesto que el trabajador no tiene ninguna seguridad en el futuro inmediato.
- Cuando un trabajador soporta la injusticia y el acoso se vuelve más vulnerable si no cuenta con el apoyo y solidaridad de sus compañeros de trabajo. Esto se ha hecho frecuente en el mundo individualista de

hoy. «La investigación clínica muestra que, más que el acoso o la injusticia, lo que hace sufrir a la víctima es precisamente la defección de los colegas, de los iguales, de los compañeros, su silencio, su negativa a testificar si llega el caso: en suma, su traición».¹⁵

- Debido a la eliminación de seguridad social y de servicio médico los empleados deben trabajar con enfermedades y dolencias que nunca son atendidas y ponen en peligro su salud a largo plazo.
- El miedo se origina cuando se cree que no se es competente para desempeñar una función y se teme el despido en cualquier momento y, además, se soporta la humillación de las empresas porque les enrostran a los trabajadores que son incapaces y no generan el dinero que las corporaciones requieren. Esto genera ansiedad, problemas de insomnio, inseguridad permanente y pérdida de autoestima. En este caso se produce sufrimiento por perder la dignidad y traicionar ideales y valores de reciprocidad y colaboración.
- El sufrimiento en el trabajo afecta a todos los sectores económicos y productivos, y se presenta tanto en los trabajos manuales clásicos, como en los trabajos intelectuales, de los servicios y de la «nueva economía», y la docencia.
- Los que tienen trabajo lo soportan de múltiples maneras (ritmos, horarios, maltratos, velocidad, despidos...) y los desempleados sufren por no contar con un trabajo, por el miedo a no volverlo a tener jamás y por las carencias económicas y sociales que produce el estar desempleado.

De otra parte, el sufrimiento que genera el trabajo se oculta de múltiples formas. Para comenzar, se difunde la idea de que el trabajo no es importante, que está en vías de desaparición. Con este prejuicio, que tiene menor base real posible, se sostiene que las máquinas pueden trabajar y sustituir a los seres humanos, y la tecnificación facilita el trabajo y termina con los trabajos pesados, donde más se sufre, porque la mecanización y a la robotización «estarían transformando a los "sudorosos" obreros manuales en operadores de manos limpias, tenderían a transformarlos en empleados».¹⁶

El nuevo proletariado

En el otro extremo del continuo del trabajo se encuentran los nuevos (o casi nuevos) «teletrabajadores», los trabajadores red e innovadores de la globalización, los trabajadores del «turbocapitalismo». Se considera a estos empleados altamente cualificados y autosuficientes como los heraldos de futuras prácticas laborales y como una ruptura categórica con los trabajadores tradicionales del capitalismo. Esos «analistas simbólicos» son, en el Norte, la otra cara de la moneda de los trabajadores de McDonald's, cuyo número equivale más o menos al de ellos. Representan el inicio de un verdadero mercado de trabajo global. Se diferencian, sin duda, de los trabajadores industriales que realmente «hacían» cosas, dado que se dedican a «pensar» cosas. No obstante, no es tan obvio que esa forma de trabajo represente una ruptura con la relación tradicional entre el capital y el trabajo asalariado, que tiene su base en la explotación. Ursula Huws señala, refiriéndose a los nuevos trabajadores de la información en el Norte (y partes del Sur), que están proletarizándose velozmente, que «todo hace pensar que se está creando un nuevo cibertariado». No hay, de hecho, ninguna certeza de que el proceso de trabajo del nuevo «teletrabajador» sea más benigno con el trabajador (en su esencia, no en la imagen que se proyecta) que el de sus contrapartes de los cincuenta, quienes llevaban trajes grises a la oficina y conservaban su empleo durante toda la vida, por más aburrido que fuera.

Fuente: Ronaldo Munck: *Globalización y trabajo. La nueva «gran transformación»*, p. 246.

Un segundo aspecto estriba en que el «giro organizacional» del discurso empresarial indica que lo fundamental no se encuentra en la producción sino en la gestión y, sobre todo, en gestionar la reducción de costos laborales, lo cual conduce a que se abandone cualquier preocupación por los trabajadores. En tercer lugar, dentro de las empresas se ha establecido la mentira para justificar los despidos y el incremento en el ritmo laboral, para lo que se «capacita» «profesionalmente» a personal especializado. En Francia, por ejemplo, se contrata personal para que realice el «trabajo sucio» de despedir trabajadores: «En una universidad de París [...] se propone a los estudiantes recién salidos del bachillerato una carrera de especialista práctico que dura cinco años y se denomina "DESS (diploma de estudios superiores especializados) de DRRHH (director de recursos humanos), especializado en despidos"».¹⁷ A estos personajes se les contrata en forma precisa para que acosen, denigren, calumnien y rebajen en privado y en público a aquellos trabajadores que la dirección y la gerencia necesitan despedir, sin indemnización y sin causa justificada. Esto no podría considerarse como nuevo, porque en todas las sociedades han existido individuos que sirven a los poderosos y aplastan a los débiles, aunque ellos tarde o temprano, como los capataces, puedan

también soportar el dolor que le infringen a los demás. Esto no es lo nuevo del sistema, lo radicalmente novedoso estriba en que el capitalismo

pueda pasar por razonable y justificado, que se considere realista y racional, que una mayoría de ciudadanos lo acepte e incluso lo apruebe y, finalmente, que hoy en día se preconice como un *modelo* que hay que seguir, en el que toda empresa tendría que inspirarse, en nombre del bien, de lo justo y de lo verdadero. Lo nuevo, entonces, es que un sistema que produce sufrimiento, injusticia y desigualdades cada vez más graves pueda lograr que se admita eso que produce y que se tenga por bueno y por justo. Lo nuevo es la banalización de las conductas injustas que constituyen su trama.¹⁸

Nueva morfología del trabajo

Hace no mucho tiempo distintos autores en Europa (André Gorz, Jürgen Habermas, Dominique Medda, Ulrich Beck) y en los Estados Unidos (Jeremy Rifkin, Robert Reich) anunciaron el fin del trabajo, el fin de la clase obrera, la pérdida de centralidad del trabajo y hasta la posibilidad de que existiera un capitalismo sin trabajadores. Otros autores sostienen que el advenimiento de la «era de la información» y la «sociedad del conocimiento» transformó de tal manera el trabajo que entró en declive la época del trabajo rutinario, monótono y sin sentido, propio del fordismo y del taylorismo, y ahora habríamos entrado en un momento de plenitud para los trabajadores, porque desempeñan labores gratas de tipo cognitivo, en gran medida gracias a las tecnologías informáticas. Aunque existan diferencias entre los autores que alaban el ingreso de los computadores al trabajo (Manuel Castells, Tony Negri, Peter Drucker...), en ellos tiende a predominar la idea de que una nueva generación de trabajadores recuperó el control del proceso de trabajo y están bien remunerados, en el sector cognitivo, inmaterial y de servicios. Dichos trabajadores intelectuales y cognitivos existen, lo discutible radica en sostener que son dominantes en el capitalismo de hoy. Una mirada desprevenida a lo que sucede en el mundo (véase el caso de China o la India, y los «nuevos países industrializados») nos muestra la otra cara del trabajo, donde los obreros soportan brutales formas de explotación, incluso de tipo precapitalista, como son la esclavitud y la servidumbre.

Existe una morfología compleja del trabajo, en la que se combinan las formas más sofisticadas de trabajo con las tradicionales, el trabajo material y manual con el intelectual y cognitivo, se mezclan las etnias, aumenta la participación de las mujeres, y se generan las más diversas formas de explotación. Una característica distintiva de esta nueva polisemia del trabajo radica en que se generaliza el régimen asalariado, que cobija hoy a la mayor parte de los empleados del mundo, incluyendo la conversión en trabajadores asalariados y proletarios de importantes contingentes de sectores que hasta no hace mucho eran autónomos e independientes — como los profesores universitarios.

Vale preguntarse si, como resultado de esta transformación del trabajo y de la ofensiva de clase que soporta la clase obrera, se puede hablar como lo hace Ulrich Beck de un «capitalismo sin trabajadores», lo cual puede considerarse como un oxímoron.¹⁹ La clase de los trabajadores se ha modificado y expandido como nunca antes en términos geográficos y económicos, porque no está circunscrita al ámbito estricto de la fábrica, sino que se encuentra en los más diversos sectores, entre los que sobresalen el transporte, el llamado sector servicios, la docencia, las labores informáticas... Constatar la metamorfosis no significa ni muchos menos pretender que la *clase-que-vive-del-trabajo* desapareció, sino que se diversificó en términos de género, edad y procedencia étnica, incorporando a las mujeres, niños, ancianos, blancos, negros, mestizos, en donde se mezclan trabajadores manuales clásicos con trabajadores especializados, trabajadores materiales e intelectuales, los últimos de los cuales no son ni mucho menos una novedad. La clase de los trabajadores incluye a aquellos que posean estos tres elementos: los que se ven *obligados a vender su fuerza de trabajo al capital*; los que *malviven bajo su opresiva disciplina*; y los que *no controlan sus condiciones de trabajo*, o tienen escaso control de las mismas.²⁰

Si se tienen en cuenta los elementos antes señalados, es posible incursionar en el análisis específico de los profesores en general y en particular de los profesores universitarios, cuyo trabajo se ve afectado por dos elementos directamente relacionados: de una parte, la configuración de la universidad mercantil, que se basa en la búsqueda insaciable de la ganancia y somete a los profesores a nuevas formas de explotación y expropiación; y de otra parte, el impacto de las modificaciones que han soportado los trabajadores de todos los sectores y que inciden en los trabajadores de la educación. Con

estos dos asuntos como telón de fondo, procedemos a analizar a los profesores universitarios en el siguiente apartado de este capítulo.

Los profesores como nuevos proletarios

Se analizó el complejo panorama del mundo del trabajo, con el objetivo de precisar el contexto general en el que se desenvuelven las transformaciones que vive la universidad pública e indagar el caso específico de los profesores universitarios. Se trata de examinar de qué manera incide en el trabajo docente el conjunto de modificaciones que señalamos en la primera parte de este capítulo. Este tema se examina en tres secciones: en la primera, se efectúan algunas precisiones de tipo conceptual, con el fin de caracterizar la situación social de los profesores universitarios; en la segunda, ahondamos en el asunto de su proletarización como tal; y en la tercera se examinan algunas perspectivas de lucha, derivadas de la misma proletarización.

Precisiones conceptuales

Para estudiar las transformaciones que afectan la actividad laboral de los docentes es conveniente efectuar algunas precisiones conceptuales. Para empezar, el profesor es un trabajador asalariado que efectúa actividades intelectuales y desde este punto de vista puede considerársele como un intelectual. Podría resultar extraña esta aproximación, puesto que la noción de intelectual suele tener un sentido un poco más especializado, para referirse a un pensador, escritor o artista con un cierto protagonismo público. Pero si al intelectual le damos un sentido más amplio, tal y como el plantea Antonio Gramsci, es comprensible ubicar a los profesores como intelectuales. Para el pensador italiano cualquier labor tiene un componente físico y otro intelectual, puesto que incluso en la labor más mecánica existe «un mínimo de actividad intelectual creadora» y por ello «todos los hombres son intelectuales». No obstante, «no todos los hombres tienen en la sociedad la función de intelectuales (de igual modo, porque puede que cualquiera en cualquier momento se frían dos huevos o se remiende un desgarrón del abrigo, no se diría que todos son cocineros o sastres)».²¹

Cuando se habla de un trabajo intelectual no se está aludiendo a la *división técnica del trabajo*, esto es, al grado de separación entre actividades

manuales e intelectuales en un determinado proceso laboral, sino a la *división social del trabajo* que se refiere a la existencia de unos sectores de clase que se dedican en forma especializada a ejercer «una función intelectual». Visto así el asunto, una primera aproximación sobre los profesores nos indica que forman parte de una clase que se dedica a realizar labores intelectuales a cambio de lo cual recibe un salario. Por esta característica, algunos autores los ubican como pertenecientes a la «clase media». Esta aproximación tiende a confundir y mezclar la definición de una clase con la ocupación profesional, y no con el tipo de relaciones en que se inscriben y participan los miembros de una profesión determinada, como los profesores. La característica de ser trabajadores asalariados que realizan labores intelectuales vino acompañada en los últimos años de un proceso de proletarización, precarización, pauperización y empobrecimiento, en razón de lo cual es necesario precisar qué significa cada uno de estos términos.

La proletarización de los intelectuales es un tema de vieja data en el análisis social y político, que se remite al siglo XIX y durante el siglo XX llamó la atención de sociólogos y economistas, así como de teóricos revolucionarios. ¿Pero qué se entiende por proletarización? En términos etimológicos el vocablo proviene de proletario, una palabra de origen latino (*proletarius*, derivado de *proles*, hijos), que en la antigüedad hacía alusión a aquel que carecía de bienes, que era un desposeído, no tenía propiedad y cuya única función se reducía a engendrar hijos para abastecer las tropas imperiales. El término fue actualizado por Carlos Marx en la década de 1840 al catalogar de proletario al obrero moderno, carente de propiedad privada de los medios de producción y con su fuerza de trabajo como lo único que tiene para venderle al capitalista, a cambio de un salario, así como ofrecerle su *prole* para permitir la reproducción del capitalismo. Cuando se habla de proletarización, se alude a que una determinada fracción de clase, distinta en principio a la clase obrera, se transforma en miembro de esta última. Tal proceso lo han vivido campesinos, artesanos y otras clases sociales, y también diversas fracciones de la pequeña burguesía — genéricamente denominada en forma más bien imprecisa como la «clase media» —, algunas de cuyas capas se deslizan hacia el proletariado.

En el lenguaje contemporáneo de unas ciencias sociales cada vez menos críticas del capitalismo, la noción de proletarización es poco mencionada,

porque en la lógica neoliberal no existen clases sociales ni tampoco explotación de una clase por otra, sino que los sujetos son seres individuales que compiten en igualdad de condiciones como propietarios de determinada forma de capital: unos son dueños del capital físico (los empresarios), otros son dueños de «capital humano» (los trabajadores) y entre los dos se intercambian estos tipos de capital. En las dos últimas décadas se ha repetido hasta la saciedad que las clases nunca han existido o ya desaparecieron y, con más fuerza, se ha dicho que la clase obrera murió, para dar origen a una «clase media» en cada país y a nivel mundial.

En contravía con los análisis convencionales, desde perspectivas marxistas o próximas al marxismo se bosquejan dos tendencias predominantes en el análisis de la proletarización: las teorías de la «descualificación laboral» y de la «proletarización ideológica». La descualificación laboral fue estudiada a fondo en el notable libro del marxista estadounidense Harry Braverman, *Trabajo y capital monopolista*, publicado en 1974. Este autor plantea que en el proceso de trabajo capitalista la búsqueda de ganancias por parte de los empresarios conduce a la descualificación laboral, mediante la implementación de mecanismos de control que afectan tanto a los trabajadores fabriles de la industria como a los trabajadores de «cuello blanco» en las oficinas. Esta descualificación busca aumentar la productividad, y reducir los costos de producción, lo cual se consigue con un control directo de los trabajadores, en razón de lo cual a esta forma de analizar el asunto se le conoce como la *teoría del control patronal*. Braverman estudió con detalle el taylorismo como el principal modelo de organización capitalista en la producción, en el que se implementaron las formas más «sofisticadas» de control laboral, mediante la introducción del cronómetro y el registro de tiempos y movimientos de los operarios. Esto se inició en las fábricas de los Estados Unidos, pero después continuó en las oficinas y en los servicios, colonizando incluso a las llamadas profesiones liberales, que quedaron sujetas a la fragmentación productiva y al control patronal.

Braverman señalaba que el capitalismo avanza en el control de los trabajadores mediante la fragmentación de un proceso en múltiples operaciones simples, que se asignan a operarios diferentes. Con esto se incrementa la división técnica del trabajo, con tres mecanismos complementarios: separación de la concepción y ejecución en el proceso productivo, como resultado de lo cual

el trabajador se limita a efectuar tareas que la gerencia le impone; la descualificación significa una pérdida de conocimientos y habilidades que le permitían al operario planificar, comprender e intervenir en la producción, y se pierde el control sobre el propio trabajo, que ahora queda en manos del capital y sus gerentes, lo que dificulta la organización y resistencia de los obreros.

La gerencia se dedica a monopolizar y sistematizar los conocimientos sobre el proceso de trabajo que les han sido expropiados a los trabajadores, quienes se limitan a ejecutar órdenes. En esto consiste la descualificación real de los trabajadores, la cual se facilita con la incorporación de la ciencia y tecnología a la producción, a través de las máquinas, en las que se concentran conocimientos y saberes que antes reposaban en los trabajadores. Dichos procesos de degradación cobijan a los obreros de la industria y a las demás actividades, como las de oficina, en la medida en que se expanden las relaciones capitalistas.²²

Una segunda explicación es la que se denomina *proletarización ideológica*, formulada entre otros por el investigador estadounidense Charles Derber en *Professionals as workers: mental labor in advanced capitalism*, publicado en 1982. Este autor diferencia entre la proletarización técnica y la ideológica. En la primera, el trabajador pierde el control sobre el proceso de trabajo y dicha proletarización se concreta cuando la dirección subordina a los trabajadores a un plan técnico de producción y con un ritmo e intensidad determinados, en ninguno de los cuales pueden intervenir los operarios. En la segunda, la proletarización ideológica, el asunto se centra en la pérdida de control no sobre los procesos técnicos como tales, sino en los *finés del trabajo*. Esta proletarización se «refiere a la pérdida de control sobre los fines y los propósitos sociales a los que se dirige el trabajo de cada uno. Constituyen elementos de la proletarización ideológica la capacidad de decidir o definir el producto final del trabajo de cada uno, su disposición en el mercado, sus usos en la sociedad en general, y los valores o política social de la organización que compra la fuerza de trabajo».²³ Se habla en ese caso de

un tipo de trabajador cuya integridad es amenazada por la expropiación de sus valores o del sentido de sus propósitos más que de sus habilidades. Reduce el dominio de libertad y creatividad a problemas técnicos; así, produce trabajadores, no importa con qué nivel de cualificación, que actúan como técnicos o funcionarios. Los aspectos morales, sociales y tecnológi-

cos son sutilmente situados fuera del alcance del trabajador, así como este pierde el control de su producto y su relación con la comunidad.²⁴

De este análisis se desprenden unas consideraciones interesantes, si se tiene en cuenta que los profesionales afectados por la proletarización ideológica no responden con rebeliones directas o resistencia masiva, sino que utilizan mecanismos defensivos o acomodaticios, es decir, se pliegan a las transformaciones en marcha, como forma de proteger sus intereses. Al respecto, se señalan dos formas acomodaticias: la *desensibilización ideológica*, que consiste en no reconocer que «el área en que se ha perdido el control tenga algún valor o importancia», con lo cual se abandona cualquier compromiso con los usos y fines sociales de su trabajo. En otras palabras, se niega el contexto ideológico del empleo, puesto que no se enfatiza en su dimensión moral y social, sino que se siguen los criterios científicos y técnicos que se implantan desde afuera; la segunda forma es la *cooptación ideológica*, con la que se redefinen los fines y objetivos morales de una profesión para que se «vuelvan compatibles con los imperativos de la organización». Esto significa que un trabajador identifica su labor con los propósitos morales que otros definen por él y se los imponen, en sentido estricto, El Estado o los empresarios capitalistas. Estos dos aspectos indicarían, según el autor mencionado, que existen diferencias entre la proletarización de los trabajadores clásicos y los profesionales, porque estos últimos tienden a aceptar y adaptarse en forma rápida y relativamente pasiva a las nuevas condiciones. En definitiva, la proletarización ideológica se constituye en un «emergente sistema de control organizativo», con la intención de integrar a los profesionales, concediéndoles en apariencia cierta autonomía, lo que supondría que a la larga permanecerían lejos del proletariado industrial.

Después de haber señalado en forma rápida las dos formas de proletarización, es necesario analizar el caso específico de los profesores. En cuanto a la proletarización técnica relacionada con la descualificación, múltiples aspectos indican que ese proceso está en marcha en muchos lugares del mundo en el sector docente, incluyendo a los profesores universitarios. El aspecto central es el referido a la pérdida de control del profesor de importantes aspectos del proceso de trabajo, porque ya no decide sobre el tipo y la forma de evaluaciones, que vienen dictados desde fuera y por arriba —por las autoridades educativas, por los rectores y gerentes—, no es dueño del

tiempo que se le destina a una asignatura, porque hay una meticulosa programación de tiempos y contenidos (acorde con el taylorismo) y en general el currículo está fuera de su control y se le impone desde el exterior en forma autoritaria. Además, tiene que dedicarse a realizar tareas que antes no efectuaba y en las que invierte gran parte del tiempo que le destinaba a sus labores pedagógicas, tales como las de llenar papeles y formularios, desempeñar labores administrativas y, en muchos casos, de tipo empresarial, como ofrecer cursos fuera de las instituciones.

Los profesores están siendo proletarizados porque se descualifican sus procesos de trabajo, puesto que se introducen formas de control técnico del currículo en las instituciones escolares, lo que genera una separación entre concepción y ejecución. Esto se expresa en el uso de materiales educativos que son diseñados para los docentes, sin que ellos participen en su elaboración, lo que se agrava ahora con la implementación de materiales que vienen incluidos en los artefactos tecnológicos, como sucede con los textos que traen las tabletas que se suministran a los estudiantes, y sobre los cuales el profesor no tiene el menor control y, en forma frecuente, ni idea del contenido que se le suministra. En este caso sí que se ha dado un salto en el proceso de descualificar al profesor, porque este ya no controla prácticamente nada del proceso educativo. Adicionalmente, quienes están detrás del uso de las tabletas son las empresas multinacionales de la informática, en asocio con las editoriales de textos, para que en conjunto dupliquen sus ganancias. Los ejemplos al respecto abundan pero solo basta señalar lo que acontece en Valencia, España.

Expropiación docente por medio de la tecnología

En el día de ayer se comunicó oficialmente la puesta en marcha de un plan piloto para implementar tabletas en la Comunidad Valenciana para el curso 2013-2014. Uno se plantea la posibilidad de ver novedades metodológicas o cualquier otro tipo de «experimentos educativos», pero lo que nunca puede pasar por la cabeza es leer el destino que van a dar a dichas tabletas... las van a utilizar para fomentar el uso de libros de texto. Es decir que, tal como se plantea, se van a digitalizar los libros de texto actuales para colgarlos en PDF y que el alumno, en lugar de tener que ir pasando las hojas, vaya con su «dedito», sin necesidad de mojarlo, pasándolo a lo largo de la pantalla táctil para ir pasando las hojas del maravilloso PDF que hayan escaneado y vendido como «gran adelanto educativo» las editoriales.

¿Qué posibilidades aportan las tabletas si se ha comentado que las mismas solo van a servir para fomentar el uso de libros de texto? ¿Qué sentido tiene ese uso cuando, en un párrafo posterior, se habla de la necesidad de usar las mismas en entornos sin conectividad? [...]

Se quiera o no se quiera, se tiene que usar un modelo educativo transmisivo. Tanto si usas materiales externos (de editoriales, ya que no se plantea el uso de materiales libres que se encuentren disponibles en la red) o contenidos educativos propios, tienes que usar la tableta como medio. O tableta o tabletas, ya que se dice textualmente que «el soporte tableta se usará en todas las asignaturas». *¿Dónde queda la libertad del docente de usar sus materiales en la plataforma que crea más conveniente? ¿Dónde queda la posibilidad de que el docente se plantee hacer algo diferente si el curso que supondrá el uso de tabletas aprieta aún más que el actual? [...]*

La realidad que se esconde detrás de este plan, como siempre, [está] relacionada con determinadas empresas. Unas empresas que van a gestionar la plataforma *online* y vender sus productos. Unas empresas que van a tener la estrategia de *marketing* a coste cero. Una estrategia de *marketing* de la que se va a encargar la propia Conselleria.

Fuente: Jordi Martí: «Plan piloto de uso de tabletas en la Comunidad Valenciana». El énfasis pertenece al original.

En resumen, la estructura de estos materiales supone que los «objetivos, el proceso, el resultado, y los criterios de evaluación» los definen personas que se encuentran alejadas de los procesos educativos. En términos de Michael Apple:

Las aptitudes que se consideraban esenciales para el trabajo con niños —la planificación y la reflexión sobre el currículo, el diseño de estrategias curriculares y de enseñanza para grupos de individuos basándose en el conocimiento a fondo de esas personas— no son necesarias. Con el impacto a gran escala del material preparado, la planificación y la ejecución se separan.²⁵

Se introducen mecanismos de control técnico externo que convierten a los profesores en ejecutores de procedimientos y administradores, más que en pedagogos. De todo esto se deriva que en la escuela ya no cabe la labor artesanal, en la que los profesores controlaban gran parte del proceso de trabajo y tenían una visión global sobre el mismo, puesto que la educación se convierte en una empresa con labores de administración y supervisión en la que los profesores vienen a ser una parcela de la cadena de producción. Estos hechos llevan a M. Apple a decir que los profesores pertenecen a la vez a dos clases, porque comparten los «intereses de la pequeña burguesía como los de la clase obrera».²⁶

Con respecto al proceso de proletarianización técnica y la descualificación del trabajo docente, se puede decir en síntesis:

La descualificación, el control técnico y la proletarianización son conceptos a la vez técnicos y políticos. Significan un complejo proceso histórico en el cual el control del trabajo ha experimentado cambios, un proceso en el cual las habilidades que los empleados habían desarrollado en muchos años de trabajo se quiebran en unidades atómicas, se redefinen, y luego se las adecúa, gracias a la gestión empresarial, para aumentar tanto la eficacia como el control del proceso de trabajo. Entretanto, va disminuyendo lentamente el control de los trabajadores sobre el tiempo, sobre la definición adecuada de las maneras de realizar una tarea y sobre los criterios que establecen rendimientos aceptables, hasta que en el proceso de trabajo «redefinido» ya no hay necesidad de ellos. La pérdida de control o proletarianización de un trabajo es, por tanto, parte de una dinámica más amplia en la separación entre concepción y ejecución y de los continuados intentos de racionalizar, tanto en el Estado como en la industria, todos los aspectos posibles del trabajo.²⁷

La proletarianización ideológica de los docentes es una noción que ayuda a entender gran parte de los procesos que están en marcha en estos momentos, y en los cuales se presenta una modificación sobre la concepción misma de la educación, sus objetivos y sus fines. Se afirma que esta prevalece sobre la proletarianización técnica, porque en el ámbito docente resulta más difícil la descualificación absoluta, ya que existen también procesos de recalificación, como cuando surgen nuevas asignaturas, o nuevos campos de conocimiento. Tampoco es fácil implementar en forma plena los procesos de racionalización capitalista, por las peculiaridades del proceso de trabajo educativo. En ese sentido, la proletarianización ideológica resulta más importante que la descualificación técnica, por la pérdida de sentido ético del trabajo docente, lo que se traduce en una desorientación ideológica.²⁸

Existiría una diferencia fundamental de los profesores con respecto a los trabajadores industriales, porque los primeros no solo se descualifican sino que se recalifican mediante la adquisición obligada de nuevas habilidades, ligadas a las transformaciones que conlleva la racionalización del trabajo educativo: se incrementa el control disciplinario por parte del profesor, lo que modifica su conducta, y se ve obligado a implementar otras estrategias

organizativas en el aula. En tal perspectiva, se diferencia entre los aspectos disciplinarios e instructivos del trabajo docente, y en el caso de la proletarización se observa que respecto a lo propiamente instructivo se presenta una notable descualificación, mientras que eso no es tan evidente en la disciplina, porque el profesor proletarizado tiende a controlar más a los niños, y cada vez los instruye menos. Asimismo, cuando el capitalismo transforma los procesos de enseñanza-aprendizaje y los reduce a una medida de carácter cuantitativo, obliga a los profesores a adquirir nuevas técnicas para poderlas llevar a cabo.

Debe añadirse que incluso en el terreno de la disciplina en el aula disminuye el control que pueden ejercer los profesores, sobre todo en las escuelas urbanas, dada la interferencia permanente de los aparatos microelectrónicos, empezando por el omnipresente teléfono celular. El profesor ya no controla el tiempo del estudiante dentro del aula, porque ya ni siquiera logra que su cuerpo esté en clase, porque usa sus manos y sus sentidos para jugar con el móvil o el computador portátil. Para completar, en muchos lugares del mundo existen reglamentos que les prohíben a los profesores que restrinjan el uso de los teléfonos celulares entre sus estudiantes, con lo que se garantiza la interrupción perpetua de las clases y de cualquier actividad académica medianamente seria y rigurosa. Ni siquiera este aspecto disciplinar de tipo elemental en cuanto al control del aula se refiere lo puede manejar el docente, que está sometido a la *dictadura del mundo electrónico*.

Ahora bien, la proletarización ideológica en el caso de los profesores no genera resistencias de avanzada, sino que antes, por el contrario, puede implicar una respuesta defensiva de tipo corporativo para mantener formas reaccionarias de educación, o para preservar lo que se consideran privilegios del trabajo intelectual en el seno de la división social del trabajo y ahondar las diferencias con otros trabajadores asalariados de tipo manual. Al respecto André Gorz señaló a mediados de la década de 1970:

Casi siempre la rebelión de los trabajadores intelectuales es profundamente ambigua; se rebelan no *en tanto que* proletarios, sino *contra* el hecho de ser tratados como proletarios: contra la división jerárquica, la parcelación y la estupidez de su trabajo, contra la pérdida de todo o parte de sus privilegios sociales.²⁹

Visto ya el asunto de la proletarización, ahora es pertinente que examinemos algunas nociones que deben ser clarificadas y que se relacionan de manera directa o indirecta con la proletarización docente, como son las de empobrecimiento, pauperización, precarización... Cuando se habla de empobrecimiento de los profesores se alude al hecho de que se estanca o reduce su salario real y, en forma correlativa, disminuye su nivel de vida. A esto hay que agregar que la feminización laboral es un componente central del empobrecimiento, lo que supone que cada vez una mayor porción de mujeres se incorporan como fuerza de trabajo docente y sus ingresos se convierten en el sostén principal de las familias. Esto ya de por sí representa un cambio, porque hasta hace unas cuantas décadas los ingresos de las profesoras eran un complemento al ingreso de sus maridos, que tenían, por lo general, otras profesiones «liberales». El empobrecimiento en sí mismo no es sinónimo de proletarización, puesto que es posible que existan sectores del proletariado clásico que tengan mejores ingresos salariales y un mejor nivel de vida que los profesores.

El empobrecimiento puede entenderse como sinónimo de *pauperización*, lo que se refiere a la degradación en la condición social que proporciona una profesión y el ingreso y estatus que a ella corresponde. Históricamente esto se presenta en diversos lugares del mundo, donde la docencia perdió el respeto y honorabilidad que en otro tiempo tenía como profesión y como vocación. La proletarización se refiere a un cambio cualitativo, porque se transita de una clase a otra, mientras que la pauperización significa un cambio cuantitativo, en el sentido de producir la pérdida de ingresos y de nivel de vida. O dicho de otro modo: «La pauperización implica el cambio de un grupo poblacional, dentro de una misma clase social, desde las capas más acomodadas a las más pobres, mientras que la proletarización implica un cambio de clase, de la propietaria a la proletaria».³⁰

La proletarización no es sinónimo de pauperización, aunque en las últimas décadas, hay que decirlo, es lo que se ha impuesto en forma correlativa, porque los trabajadores asalariados en forma mayoritaria se han deslizado hacia la pobreza, en lo que se identifican con diversos sectores sociales, incluso que no son asalariados y que están al margen de cualquier proceso productivo.

El otro elemento que debe mencionarse es el de la precarización laboral, que se deriva del empeoramiento y degradación en las condiciones de trabajo. Esto lo soporta un gran número de profesores en los sectores público y privado, que experimentan en carne propia el deterioro de la infraestructura física, el aumento de estudiantes por aula de clase, la carencia de materiales e instrumentos de trabajo, el enrarecimiento del ambiente escolar, la agresividad en el contexto circundante... A ello debe agregársele la inestabilidad laboral, la contratación a tiempo parcial, la movilidad de los trabajadores de una escuela a otra, el pago por horas... La precarización laboral en sí misma no supone que se haya perdido la estabilidad en el puesto, porque muchos docentes tienen contratos indefinidos y ciertas garantías, pero al mismo tiempo se han hecho muy difíciles las condiciones para desempeñar su trabajo.

En síntesis, los docentes soportan una triple crisis: frustración de sus expectativas de desarrollo profesional, la pauperización y el creciente desprestigio de la labor que ejercen, lo cual está relacionado con un acelerado proceso de proletarianización técnica, de pérdida del control sobre su proceso de trabajo y sometimiento a la gerencia educativa y a los intereses del capital educativo.³¹ A diferencia de lo que todavía se podía decir hace treinta o veinte años, cuando el principal proceso observable en el seno de los profesores era la proletarianización ideológica, ahora podemos sostener que también se presenta con fuerte impacto la proletarianización técnica, por las razones arriba mencionadas.

En muchos lugares del mundo, los profesores tienden a ser proletarios y pobres, un hecho que ha dado origen a usar la categoría del *pobretariado*. Este no es, ni mucho menos, un juego de palabras, sino un término que denota y sintetiza lo que viene sucediendo con los profesores en las últimas décadas, puesto que soportan en forma paralela un deterioro de sus condiciones de vida, que los lleva hacia la pobreza, y de otro lado un tránsito hacia el proletariado, tanto en términos de descualificación como ideológicos. Se ha modificado la posición y reconocimiento social de los profesores, por el empobrecimiento de la gran mayoría de ellos, lo cual afecta sus condiciones de vida y tiende a acercarlos a la situación socioeconómica de grandes masas de la población.

Habría que averiguar, y en esto son cruciales las particularidades nacionales, si el tránsito hacia el proletariado viene acompañado de una toma de conciencia política por parte de los profesores y si implica la adopción de los mecanismos de lucha de los trabajadores asalariados, entre los cuales sobresalen la organización en sindicatos, la realización de manifestaciones, huelgas, tomas de centros educativos, confraternización con otros sectores del proletariado... Eso es evidente entre el profesorado de educación básica y secundaria, pero no lo es tanto en el ámbito de la universidad, puesto que en algunos países tiende a presentarse una reticencia de los profesores universitarios a asumir su nueva condición de clase y siguen apegados a su viejo referente social de que forman parte de la «clase media». Este es el caso de Colombia, por lo menos.

Debe enfatizarse que, pese a la doble proletarianización en marcha, los profesores siguen siendo importantes en el proceso contradictorio de reproducir la ideología dominante y al capitalismo, pero también en la difusión de otro tipo de concepciones que la impugnen y la enfrenten.

Proletarianización de los trabajadores intelectuales

Cabría preguntarse cómo se desenvuelve la proletarianización de los trabajadores intelectuales, cuando estos se desempeñan como trabajadores independientes — un escritor que redacta ensayos literarios, un artista que pinta cuadros o hace esculturas... — venden el producto de su trabajo como un servicio, verbigracia en el caso del abogado independiente que presta asesoría legal. Este tipo de trabajadores labora como artesanos que controlan la integridad del proceso de trabajo, incluyendo el resultado. La proletarianización de los intelectuales marca un cambio significativo, porque ellos ya no venden servicios sino la capacidad de producirlos, esto es, su fuerza de trabajo, que es comprada por otros que la ponen a producir para obtener un producto. El cambio es significativo porque se pasa de la pequeña producción mercantil — como la del artesanado —, en la que se vende un servicio, a la producción capitalista en donde se vende fuerza de trabajo, a cambio de un salario, y mediante ella se valoriza un capital, y se obtiene plusvalía, es decir, un mayor valor que el inicialmente invertido. Y aquí es oportuno introducir dos nociones importantes, las de *trabajo productivo* y *trabajo improductivo*. La primera indica que un trabajador es productivo cuando genera plusvalía, o

sea, que su fuerza de trabajo interviene en un proceso productivo y mediante esta acción valoriza un capital. Por el contrario, un trabajador improductivo es aquel que vende un servicio, aunque a cambio del mismo reciba dinero y también puede ser un trabajador asalariado que no genera plusvalía. Esto quiere decir que

Todo trabajador productivo es un asalariado, pero no todo asalariado es un trabajador productivo. Cuando se compra el trabajo para consumirlo como *valor de uso*, como *servicio*, no para ponerlo como factor vivo en lugar del capital variable e incorporarlo al proceso capitalista de producción, el trabajo no es trabajo productivo y el trabajador asalariado no es trabajador productivo. Se consume su trabajo a causa de su *valor de uso*, no como trabajo que *pone valores de cambio*; se le consume *improductiva*, no productivamente.³²

Marx agrega algo que es metodológicamente crucial: cuando el Estado compra servicios para su consumo, estos no se convierten en un factor del capital, y en consecuencia no son trabajos productivos y sus ejecutantes no son trabajadores productivos. Esto querría decir que los profesores al servicio del Estado serían trabajadores improductivos. Esta premisa, sin embargo, se ve modificada en el mundo actual, cuando el Estado mismo impulsa los procesos de privatización y mercantilización del sistema escolar y de la universidad y obliga a que las instituciones consigan recursos por sus propios medios, y esto cambia el papel de los profesores de las instituciones estatales, que se convierten en trabajadores productivos, porque valorizan un capital.

Otro elemento importante a considerar radica en que el contenido del trabajo no determina si es trabajador productivo o improductivo, puesto que un trabajo de idéntico contenido puede ser productivo o improductivo:

Una cantante que canta como un pájaro es una trabajadora improductiva. En la medida en que vende su canto, es una asalariada o una comerciante. Pero la misma cantante, contratada por un empresario que la hace cantar para ganar dinero, es una trabajadora productiva, pues *produce* directamente capital. Un maestro de escuela que enseña a otros no es un trabajador productivo. Pero un maestro de escuela que es contratado con otros para valorizar mediante su trabajo el dinero del empresario de la institución que trafica con el conocimiento es un trabajador productivo.³³

Puede decirse, finalmente, que la diferencia entre el trabajo productivo y el improductivo «consiste tan solo en si el trabajo se intercambia por *dinero como dinero* o *por dinero como capital*».³⁴ Si en el caso del profesor se intercambia su capacidad de trabajo por un salario y el despliegue de esa capacidad valoriza el capital monetario que el empresario de la educación (llámese Estado o un particular) ha invertido, entonces estamos hablando de un profesor productivo, productivo para el capital. Y, desde este punto de vista, no habría diferencias entre un profesor y un obrero.

La proletarización de los profesores de las universidades

En este capítulo nos hemos referido a los profesores en general, pero ya es hora de asumir la situación particular de los profesores universitarios, para enfatizar en los mecanismos de proletarización que se presentan en estos momentos. Esos mecanismos están directamente relacionados con las mutaciones de la universidad pública, que cada vez tiene un mayor parecido con la universidad corporativa, así como las transformaciones en el mundo del trabajo.

La búsqueda del profesor flexible

A la universidad pública y a los trabajadores docentes les llegó el discurso gerencial sobre el trabajo flexible y se empezó a hablar del profesor flexible, con la finalidad de modificar y hacer más laxas sus formas de organización del trabajo. Esto se evidencia en ciertos discursos pedagógicos en boga, que penetraron en las universidades y ocasionan modificaciones en el comportamiento laboral de los profesores: ser capaces de reflexionar y evaluar su propia práctica en forma permanente; tener un mayor compromiso corporativo con sus instituciones; dedicar más tiempo al trabajo en la universidad y flexibilidad en sus horarios laborales; trabajar en equipo; asumir un sinnúmero de compromisos laborales más allá del trabajo de aula... Tales ideas de la nueva gerencia educativa vienen antecedidas con un diagnóstico sobre la «vieja universidad», a la que se señala como rutinaria, conservadora, llena de trabajadores privilegiados, con una lógica de funcionamiento inflexible, sujeta a las disposiciones de los sindicatos y en donde predomina una neta separación entre directivos, pedagogos y administradores. Dicha estructura

debe romperse y concederles más protagonismo a los profesores y construir una nueva escuela, flexible y atenta a las demandas de la sociedad, «una escuela como espacio de trabajo de equipos, con autonomía, en la que cabía un docente no alineado, con capacidad de decidir, con distintos tipos de conocimiento; es decir, polivalente, más profesional, que supiera gestionar, solucionar problemas y enseñar estas competencias de utilidad en el mundo laboral a sus alumnos».³⁵

Como parte de la flexibilización docente se plantea la necesidad de modificar los salarios o de dejar de pagarlos por simple antigüedad y permanencia. En su lugar se impone la capacitación permanente, el rendimiento, la productividad, la participación en diversas actividades distintas a la docencia, con lo cual se dispara la desigualdad y la precarización laboral. Incluso, se arguye que la pérdida de estabilidad de los profesores es en sí misma una condición de mejoramiento, porque si alguien corre el riesgo de quedar sin empleo tiene un incentivo de fuerza mayor para mejorar el desempeño.

Como parte de la flexibilización docente, hay una intensificación de los procesos de trabajo propios de la educación. Esto lo soportan los profesores y se manifiesta en el control del tiempo para que realicen un mayor número de actividades y reduzcan las posibilidades de entrar en contacto con el propio campo profesional, lo cual genera fatiga física y mental. En general, la intensificación es una sobrecarga laboral, que se puede sintetizar en una frase lacónica: *cada vez hay más cosas para hacer y menos tiempo para realizarlas*. Un elemento complementario a la intensificación del trabajo del profesor es el de la colonización de su tiempo por parte de la gerencia y administración educativa, que exige nuevas labores referidas al control burocrático, sobrecarga de tareas y registros encaminados a medir el rendimiento. Actividades como presentar informes, calificar exámenes, contestar cuestionarios, cumplir con compromisos administrativos le restan tiempo y dedicación a la práctica docente. Y esto fomenta el individualismo y se opone a la labor colectiva:

La evaluación asociada al rendimiento se ubica en un contexto político e ideológico difundido por el *ethos* de la competencia, que elimina los enfoques cooperativos. Esto apunta a que la evaluación está marcada por la ética del mercado y fomenta un clima de competencia que prevalece sobre el de cooperación, y subraya que son las fuerzas del mercado las

que establecen mecanismos que promueven la concepción de ganadores y perdedores. En este sentido, la evaluación no puede ser objetiva cuando no se consideran los distintos contextos en que trabajan las escuelas y sus profesores. La difusión del fracaso en las evaluaciones debe incluir dos factores: la complejidad del fenómeno educativo, cuyos resultados provienen de diversos elementos que se conjugan para explicar los resultados, y lo que ocurre dentro del aula y la escuela, que puede ser resultado de circunstancias ajenas al profesor y al alumno.³⁶

El profesor universitario pierde el control sobre su proceso de trabajo y sobre el producto del mismo, en la medida en que el neoliberalismo le exige a la universidad pública someterse a las exigencias de la competitividad, es decir, debe ofrecerle a la industria y a la economía las soluciones tecnológicas que requieren para afrontar la dura competencia mundial. Asimismo, se le pide a la universidad que suministre la fuerza de trabajo calificada para que las grandes empresas se expandan más allá de las fronteras nacionales de un país. Tales demandas tienen efectos desastrosos en las universidades y repercuten en la vida de sus profesores, en primer término con la pérdida de la capacidad de controlar su proceso de trabajo y los objetivos de la docencia, lo cual despersonaliza las relaciones entre profesores y alumnos y entre los mismos profesores. Los seres humanos ya no importan porque lo que se busca es productividad, registrada en términos cuantitativos, de tal manera que se logren las competencias y resultados propuestos, porque *la universidad se convierte en una maquila del conocimiento*, en la que el profesor universitario produce una parte pero desconoce el producto final y está al margen del mismo, además de estar sometido a la «jaula invisible» de tinte burocrático, por lo que tiende a encerrarse en sí mismo, lo cual su enajenación. Como el autómatas mecánico que describió Marx, y en el cual es incorporado el obrero, el profesor se convierte en un autómatas que llena papeles e integra comisiones, pero que está desconectado de su trabajo, que le es ajeno.

Este proceso viene acompañado de una ofensiva ideológica por parte del Estado y del capital educativo que difunden un sofisma: si el profesor es individualista y productivo se transforma en un empresario, y con ello va a conseguir más dinero y va a vivir mejor que si tuviera la vinculación laboral permanente. Esta propaganda hace mella en los profesores, quienes abandonan cualquier proyecto de lucha colectiva, se olvidan de la solidaridad, la

fraternidad y las formas no mercantiles de socialización. Los docentes universitarios, en su gran mayoría, han sido colonizados por el individualismo y la descolectivización, y en razón de eso creen que pueden mantener un estatus de clase media y un cierto nivel de consumo. Esto genera un clima laboral altamente competitivo, y destruye las relaciones interpersonales, al tiempo que la intensificación en el ritmo de explotación produce traumas y enfermedades psíquicas, junto a enfermedades físicas relacionadas con el estrés que genera el ritmo vertiginoso de trabajo, la precarización laboral y el deterioro del ambiente escolar. Por eso vale preguntarse, como lo hace Hugo Aboites, si «desde el punto de vista ético y de estricta justicia laboral ¿cabe exigir un costo tan elevado de salud, relaciones familiares, calidad de vida y decesos prematuros a cambio de un aumento discutible o muy probablemente marginal en la productividad científica nacional?».³⁷

Segmentación y diferenciación del profesorado

Aunque la gran mayoría de los profesores universitarios soporte un acentuado proceso de proletarización técnica e ideológica, como vimos antes en este capítulo, ello no puede ocultar la segmentación y diferenciación interna que caracteriza a la «nueva universidad». Dicha segmentación adquiere múltiples formas: entre el profesor que se dedica a la docencia y el investigador «puro»; entre el profesor que es considerado como una carga para la institución porque no consigue recursos externos y el emprendedor universitario que obtiene fuentes de financiación frescas del sector privado; entre los profesores de planta por los ingresos salariales, que se originan en la medición de productividad por la asignación de puntos; entre los docentes de planta y los que son vinculados por contratos a término fijo o por horas; entre los investigadores, porque unos son de primera clase y otros de segunda o tercera...

Más allá de la simple enumeración de estas diferencias, es necesario explicar el origen de esta atomización social en el seno del profesorado universitario, que mantenía unas condiciones relativamente igualitarias antes de la imposición de la universidad mercantil, mientras que ahora lo caracterizan unas notorias desigualdades. En este caso sucede lo mismo que acontece con la tan mentada «globalización»: unos pocos ganadores y muchos perdedores. Retomemos este símil para tratar de mirar quiénes son los

ganadores y quiénes los perdedores del profesorado universitario y, sobre todo, por qué se genera esa diferenciación.

Cuando la universidad operaba con un presupuesto básico que alcanzaba para satisfacer sus necesidades de funcionamiento interno, ese presupuesto se distribuía en términos más o menos precisos para los diversos sujetos que formaban parte de la comunidad educativa. Pero cuando se convirtió en norma la desfinanciación estatal de la universidad y se generalizó la idea de nutrir la con fondos privados y vender servicios, se trastocó su estabilidad interna, porque sencillamente faltaron los recursos económicos que garantizaran el pago de salarios de profesores, trabajadores y empleados administrativos. Como complemento, se impuso la política de pagarle sueldos diferenciados a los profesores por su productividad individual, lo que los atomizó. Para conseguir recursos económicos un sector del profesorado se vinculó en forma directa con el mercado (que en este caso opera como un eufemismo de capital), y empezó a obtener beneficios económicos para sí mismo y para las universidades. Esa vinculación fue diversificando el portafolio de ingresos, puesto que resulta prioritaria la capacidad de establecer relaciones de negocios, hacer rentables los productos de la universidad, mercantilar servicios, vender investigaciones, suministrar asesorías y brindar consultorías. Quienes mostraron habilidad para todo ello se convirtieron en los *depredadores* del mercado universitario, que fueron copando el nicho competitivo, mientras arrinconaban a las *palomas*, vale decir, la mayor parte del profesorado. Como en la selva, los depredadores se llevan la mayor parte del botín, que está representado por los proyectos que generan ingresos, una parte de los cuales se canaliza hacia el presupuesto de las instituciones, para sustituir los dineros que antes provenían del Estado, que se reducen en forma notable de un año a otro, hasta casi desaparecer en muchas universidades públicas del mundo, como sucede en las de Estados Unidos. En este país, desde la década de 1980 se convirtió en algo normal que los profesores se volvieran negociantes y empezaron a obtener ganancias fuera de sus trabajos en la universidad. Así, los de Biología fundaron compañías de Genética y Biotecnología, obteniendo grandes dividendos; los de Economía y Administración se hicieron consultores o asesores de los grandes ejecutivos, a los que también les dictaban clases; los de Derecho recibían dinero de los bufetes de abogados o de las empresas.³⁸

La segmentación interna del profesorado afecta en forma directa a los estudiantes, como lo constató un estudiante de último año de carrera en una universidad de los Estados Unidos:

En mis cuatro años [...] he tenido exactamente cuatro clases con menos de veinticinco estudiantes y con un profesor auténtico al mando. El resto ha sido clases masificadas, cientos de estudiantes y un profesor a lo lejos, clases con asistentes de los profesores, o con profesores en constante rotación, e incluso gente que pasaba por la calle y entraba a dar una o dos clases. Son pocos los asistentes o profesores que saben dar clases. Algunos ni siquiera saben lo que están impartiendo.³⁹

La diferenciación interna que caracteriza al profesorado de la universidad pública se presenta en la actualidad como uno de los mejores logros de dicha institución, siendo una expresión del individualismo y la descolectivización de las relaciones laborales que predomina en todos los sectores de la economía. Por ello, las instituciones financieras, el Banco Mundial, la OCDE, la UNESCO... no solo aplauden dicha diferenciación del profesorado, sino que recomiendan que se copie a aquellas universidades del mundo en las donde algunos de sus profesores se convirtieron en prósperos negociantes. Esto es lo que dice, sin eufemismos, la OCDE en su informe sobre *La Educación Superior en Colombia* y para eso recomienda que los profesores deben hacer lo que es moneda corriente (literalmente hablando) en la Universidad de Manchester, Inglaterra.

Incentivos a la colaboración externa en la Universidad de Manchester, Inglaterra

Los solicitantes que envíen una petición de ascenso académico deben mostrar las principales contribuciones que han realizado en las siguientes áreas, entre otras.

Para el ascenso a catedrático

- Datos que demuestren la realización de una colaboración eficaz de investigación con otras instituciones u organizaciones.
- Una trayectoria importante en la transmisión de propiedad intelectual a la economía en general.
- Datos que demuestren una influencia significativa en la elaboración de políticas o la puesta en marcha de prácticas en organizaciones externas a la Universidad.
- La existencia de relaciones de investigación, consultoría o asesoría con otras organizaciones.

- Una trayectoria importante en el enriquecimiento de la cultura en sentido amplio por medio de, por ejemplo, la literatura y las artes visuales y escénicas.
- Un aporte significativo al desarrollo de la actividad académica.
- Una contribución relevante a la investigación o al desarrollo de políticas en el campo de la transmisión de conocimientos.
- Datos que demuestren una colaboración efectiva con las principales partes interesadas con el fin de contar con el compromiso público y de la sociedad.
- Una contribución excepcional a la gestión y el desarrollo de vínculos con organizaciones externas.

Para el ascenso a profesor asociado

- Una contribución relevante al desarrollo de la actividad académica por medio de una amplia variedad de actividades empresariales o culturales.
- Función de dirección demostrable en la actividad académica, sobre todo en el diseño, la puesta en marcha y la gestión de nuevos procesos académicos.
- Una trayectoria constante en la supervisión de estudiantes de posgrado dedicados a la creación de nuevas empresas y a la tecnología o a proyectos de transmisión de conocimientos.
- Una participación destacada en los órganos empresariales regionales, nacionales e internacionales.

Para el ascenso a profesor titular

- Fomentar y conservar vínculos con la industria, las empresas, las profesiones liberales o la comunidad que tienen valor para la Universidad.
- Una contribución importante al desarrollo de la actividad académica mediante una amplia variedad de actividades empresariales o culturales.
- Una participación relevante en la creación y la transmisión de conocimiento en relación con las organizaciones asociadas en la industria, el comercio, el gobierno o las ONG. Esto podría llevarse a cabo por medio de investigación y/o consultoría con financiación externa.
- Participación en la creación y/o la explotación comercial de la propiedad intelectual.
- El éxito en la transmisión de resultados de investigación a la práctica comercial, profesional o de otro tipo.
- Un registro de la supervisión de posgrado continua y exitosa en el ámbito de la actividad académica o de la transmisión de conocimiento.
- Una participación relevante en los organismos empresariales regionales, nacionales e internacionales.

Fuente: OCDE, Banco Mundial: *Evaluaciones de las políticas nacionales en educación. La educación superior en Colombia*, pp. 265-266.

Al conocer esta información, cabe preguntarse si quienes hagan todo esto pueden seguirse considerando profesores, o son simplemente negociantes que siguen vinculados a la universidad pública, porque esta es la plataforma corporativa que les permite incursionar en actividades mercantiles y comerciales, a nombre y con los productos del saber que genera la universidad, y que en gran medida son producidos por el proletariado cognitivo de estas instituciones.

Consultores

Una fracción representativa de esos depredadores universitarios que compiten en el mercado en búsqueda de recursos económicos se ha convertido en asesores y consultores. Es significativo que, mientras disminuyen los presupuestos estatales dedicados a la inversión social (en salud, recreación, educación, transporte público, mantenimiento de infraestructura, agua potable...), a nombre de la racionalización en el gasto público, germinen como hongos en invierno los asesores y consultores, que dicen estar ligados a la «cooperación internacional», pertenecen a alguna ONG y trabajan por lo general con universidades públicas. El neoliberalismo actúa por arriba, mediante los planes de ajuste estructural, la privatización, la desregulación, las «reformas estructurales» —que es lo más conocido— y por abajo, mediante la actuación de las ONG para apropiarse del dinero estatal que debería llegar al escalón más bajo de la pirámide social, entre los pobres más pobres. Y como parte de este eslabón del neoliberalismo han adquirido un protagonismo central las ONG que reciben «ayuda internacional» e interactúan con los estados nacionales de los países dependientes y periféricos, como los de América Latina.

El sistema de consultoría se generalizó en gran parte de los países de América Latina y ha dado origen a una «burocracia de alquiler» o «burocracia golondrina», que se caracteriza por su libre movilidad y escasa fidelidad a una determinada ONG nacional e internacional, o a la institución con la que trabaja de manera temporal. Y ello porque ser consultor se ha convertido en un estilo de vida:

La condición de consultor empapa muchos ámbitos de la existencia porque tiene múltiples exigencias: asistir a cuanta recepción se organice, cultivar determinadas relaciones, alternar en este bar, cenar en aquel restaurante

[...] Vida comercial y familiar se superponen. El negocio resulta mejor si el cónyuge es chele y tiene lazos étnico-afectivos con embajadas, agencias y ONG internacionales.⁴⁰

El consultor proviene, en forma mayoritaria, de la universidad pública, a la que por lo general sigue vinculado aunque con desgano, porque no le reporta los ingresos que su «capital cultural» ameritaría, y por eso deja que los cursos que le correspondería dictar corran por cuenta de los profesores a contrato o de sus «monitores», los cuales forman parte del proletariado de la investigación y la docencia, puesto que hacen el «trabajo sucio», para que el gran consultor figure, firme y, sobre todo, cobre. El consultor posee un lenguaje propio, como el de la jerga que genera cualquier subcultura, y como en el darwinismo social debe adaptarse al mercado competitivo y situarse en cualquier nicho de mercado, porque eso genera beneficios. Por ello,

Quienes se invierten a sí mismos en la industria de las consultorías han de tornarse políglotas y dominar el lenguaje cepalino, la jerga faoísta, el argot politiquero, decenas de dialectos oenegeistas, incluyendo el derroche generoso de arroba@s para bisexualizar palabras [...] En todas las aguas hay que saber moverse, porque en todas hay que pescar, seducir con el lenguaje, emplear los conceptos consagrados, lucir los términos que tienen carta de ciudadanía ahí y no en otro sitio.

El consultor se desenvuelve a las mil maravillas con las presentaciones en PowerPoint, y no solamente ha adoptado este medio como un instrumento sino como la razón de ser de su existencia. Por eso su pensamiento también es PowerPoint, seco, frío, sin vida, mediático, en el que predomina la imagen sobre las ideas, repetitivo y mecánico, sin una chispa de originalidad ni desparpajo, hipócritamente formal, que se limita a repetir lugares comunes. Su método de trabajo replica a las mil maravillas el procedimiento de sus «padres fundadores», el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, donde, como lo contó alguna vez Josep Stiglitz, los afamados economistas que iban a un país a brindarles sus pócimas milagrosas en forma de planes de ajuste simplemente copiaban y pegaban el informe que habían elaborado para otro país, en el cual existía otra lengua, otra historia y otra cultura. Nada de lo cual desde luego le importaba ni le importa al economista «cosmopo-

lita», que además se cotiza en dólares. Siguiendo esas enseñanzas, los consultores se limitan a copiar y pegar y, cuando es necesario, reclutan fuerza de trabajo especializada muy barata para que les recopilen información y les redacten sus informes. Los consultores más apetecidos, por aquello de la dependencia cultural de tipo colonial, son quienes han estudiado en universidades de los Estados Unidos, por los cuales tienen una rara debilidad las entidades estatales.

El consultor se posiciona como un «experto» en una determinada temática, aunque cuando es necesario la desborda para no dejar escapar cualquier proyecto que pase a su lado, como el típico depredador. En Colombia, en ciertas universidades públicas pululan los consultores, llámense violentólogos, memeriólogos, pazólogos, expertos en víctimas, desplazamiento y posconflicto, en etnoeducación, en comunidades afrodescendientes, en privatización, en educación... o en cuanto asunto sea susceptible de convertirse en un bien transable de tipo intelectual. Dentro de las universidades, los consultores constituyen una inmensa minoría, que diversifica sus ingresos, se desliga en la práctica de la vida universitaria, tiene una amplia red de contactos, contrata y subcontrata a otros..., mientras que la mayoría de profesores universitarios soporta la precarización laboral y ve como se pauperiza su existencia, porque sus ingresos se reducen cada vez más.

Otro efecto negativo de la proliferación de consultores sobre la vida de la universidad radica en que se abandona cualquier función crítica e independiente del saber y de la investigación, a partir de una lógica elemental: quien paga manda, así mande mal. El que contrate la consultoría determina los resultados, lo cual origina unos informes burocráticos, hipócritas, desprovistos de vigor, acartonados hasta en la terminología que emplean.

El secreto de la consultoría: el que paga manda

En el sistema de consultorías, generalmente no hay tiempo para cuestionar. El que paga, manda. Ordena e impone los temas, formas de abordaje, tiempos y maneras de difundirse. Todos ellos son mecanismos de selección que filtran la palabra ilegítima, la idea herética, esa que abre nuevas perspectivas y pone en cuestión el sistema. El cliente-lector condiciona lo que se puede decir. El problema es obvio: no se puede ser muy provocativo cuando el BID paga y quiere un texto para difundirlo entre su colección de artículos. Se deben usar los conceptos legítimos, que en definitiva constriñen el horizonte de lo pensable. Se trata de una forma de intolerancia ideológica más sutil, y por ello más efectiva, de la que puede orquestar un totalitarismo estatal clásico. El totalitarismo

de mercado, donde solo se dice y escribe y hasta se piensa—lo mercadeable, y resulta devastador del pensamiento crítico. Castra lo que de movilizador y provocativo puede tener el oficio de investigador. El problema principal no es cobrar o no cobrar, cobrar mucho o poco, sino lo mutilador del sistema, lo esterilizador de la función crítica que se supone tienen los intelectuales.

Fuente: José Luis Rocha: «Intelectuales y consultores en precarismo laboral: no pienso... luego existo».

La consultoría se basa en el trabajo rápido (*fast work*) y en el pensamiento rápido (*fast think*). Por ello,

todo lector experimentado no tiene muchas esperanzas de tropezar con un hallazgo memorable en el texto elaborado por un consultor. Y no porque los consultores sean forzosamente intelectuales mediocres, sino porque no tienen tiempo para pensar. Su cliente no espera eso de ellos. De hecho, quizás hasta prefiere que no piense mucho. Por eso tantos consultores repiten, cortan, pegan y no avanzan más allá de cuatro *slogans*. Saturan sus ponencias con una yuxtaposición abrumadora de citas de los clásicos porque quieren apantallar. El consultor calcula que, entre sus lectores y oyentes, siempre dispondrá de neófitos y novatas a quienes las ideas más insulsas dejarán boquiabiertos. El investigador introducido en el sistema de consultorías se convierte fácilmente en un encubridor.⁴¹

En materia de educación universitaria también existen los afamados consultores internacionales, que siempre repiten el mismo recetario neoliberal, para que este sea aplicado a cualquier país y universidad del mundo, sin importar su historia, su geografía o su cultura. Gran parte de estos consultores, y sobre todo los más mediáticos y afamados, representan a los «ganadores de la globalización», lo que en buen romance quiere decir aquellos que se han desposado con la universidad corporativa, la mercantilización del saber, la venta de servicios, y se han enriquecido en forma personal por servir de consejeros a los «príncipes» del neoliberalismo, como a los sucesores de Pinochet en Chile. Es una ínfima e insignificante minoría que cobra en dólares o euros cuanto estupidez dice en formato de PowerPoint, y vende esas bobadas como «sesudas conferencias». Estos personajes nada tienen que ver con la universidad pública real, ni con los profesores proletarianizados que la ocupan y que intentan que esta no naufrague del todo.

Negociantes de la consultoría educativa en Chile

El club VIP de expertos en Educación ha participado en cuanto consejo asesor haya y en muchos casos sus miembros han declarado públicamente o puesto su rúbrica en cartas de rechazo a cambios que podrían desequilibrar el sistema. Como la gratuidad universal.

Para el académico Jaime Retamal, «este club de expertos es además una red que está conectada por sangre, por empresas, por colegios de élite, por la cuna. En rigor, de base se sienten una verdadera familia. Luego los une un cierto catolicismo militante, misionero, ligado en general con algún partido político o con alguna universidad de las tradicionales, fundamentalmente la PUC, desde las cuales consideran que construyen y colaboran a la Iglesia Católica local o global. En tercer lugar, los ligan unos ciertos *habitus* académicos muy visibles [...]: el *spoken english*, la preferencia por lo cuanti a por lo cuali, porque lo consideran dato duro o evidencias, un visible manierismo estadístico aparentemente alérgico a lo ideológico, como Brunner o Elacqua en la UDP. También los liga una fidelidad irrestricta por la libertad de enseñanza, pues entienden que desde ahí pueden hacer del objeto de su misión católica o cultural —la educación— un negocio limpio y de buena voluntad».

El académico detalla que es «una familia de intelectuales y tecnócratas que literalmente ha gobernado el Ministerio de Educación desde la época de la dictadura hasta hoy, que se instalaron con más propiedad desde los noventa con la Concertación. Es una familia transversal a los partidos políticos de derecha o de izquierda, porque todos al fin y al cabo hablan el mismo lenguaje educativo. En síntesis, sus objetivos más de fondo mezclan la educación con los negocios, con la ideología neoliberal y, en muchos casos, con el catolicismo que puede ser de laico militante, jesuita, de Schoenstatt, Legionario u Opus Dei, da lo mismo, aunque este catolicismo las más de las veces o está de más y sobra, o simplemente es un puro lujo barroco de cierre social». [...]

En opinión de Jaime Retamal, «a pesar de que ninguno de estos expertos se considera a sí mismo, ni tampoco a sus pares, como neoliberal, este club ha instalado un paradigma educacional que perfectamente podríamos llamar neoliberal. ¿Cómo se resuelve esto en términos conceptuales e históricos? Lo dijo uno de ellos mismos: durante la dictadura fueron dándose cuenta de que algunos de los instrumentos que los Chicago Boys aplicaron en las políticas públicas educacionales —desde los niveles más básicos hasta los universitarios— estaban correctos. [...] Se convencieron de que a los instrumentos neoliberales en educación no había que demonizarlos, pues al final todos salían ganando con este paradigma que hace de la educación un bien de consumo, y cuando digo todos, es todos: la Iglesia Católica, el izquierdismo renovado, el comunitarismo demócrata cristiano, la derecha más tradicional y la más liberal o, incluso, como pueden afirmar en tono más grandilocuente dos nombres muy influyentes en esto, como Brunner, a la democracia misma y su pluralismo».

Fuente: Bastián Fernández y Claudia Urquieta: «La pérdida de poder del club de "expertos" de la Educación».

sonaje mencionado anteriormente (J.J. Brunner), que tienen trabajos asegurados en diversos lugares del mundo, y que son una ínfima minoría, hasta la gran mayoría de consultores proletarizados que son los que efectúan el trabajo sucio, pero no figuran en los informes de consultoría, o aparecen en lugares marginales y los grandes consultores se aprovechan de su trabajo para firmarlo en su nombre. Esta proletarización de la consultoría es notable en Colombia en el caso de ese negocio tan despreciable que se llama violentología y que tiene en el IEPRI una de sus usinas principales.

El profesor por horas

Como máxima expresión de la precarización laboral en el mundo universitario en muchos países se ha extendido la figura del profesor por horas, que es contratado por las instituciones para que desarrolle unas clases durante un determinado tiempo, generalmente unos tres o cuatro meses. Estos profesores, la base inferior de la pirámide del proletariado docente, para subsistir deben trabajar en varias universidades a la vez. Se han convertido en la fuerza de trabajo fundamental de las universidades porque, dependiendo del país, representan un elevado porcentaje del total de profesores vinculados: en algunas universidades públicas de Colombia constituyen hasta el 80% de la nómina y, entre un total de 110 mil docentes universitarios que existen en nuestro país, el 70% trabaja por horas; en México se estima que estos profesores representan el 60% de todo el personal disponible en las universidades; en Estados Unidos es frecuente el *gypsy scholar* o *freeway flyer* (profesor «gitano», «nómada» o «volador de autopista») que reparte su tiempo viajando de una universidad a otra, porque no tiene puesto estable ni es de tiempo completo; en Chile son la abrumadora mayoría, lo mismo que en Argentina.⁴²

Los cánones productivistas que se han impuesto en la universidad generan la diferenciación ya señalada, en la cual unos profesores se pliegan a las exigencias de productividad exigidas, reciben premios y estímulos, mientras que la docencia de base, sobre todo en las carreras de pregrado, es cubierta por los trabajadores contratados por horas, sometidos a la más vulgar precarización laboral. A estos profesores se les ha bautizado, con mucha ironía, como profesores-taxímetros, catedráticos en moto, profesores golondrina... Deambulan todo el día de un lado otro de las ciudades donde trabajan, e incluso en las urbes gigantes (Buenos Aires, México, Bogotá...) les toca dictar

Desde luego, también en el gremio de los consultores se presentan notables desigualdades, puesto que existen desde los «gurúes» del ramo, como el per-

clases en las ciudades dormitorio de la periferia. En muchos casos estos profesores se desenvuelven en otras actividades distintas a la educación, para completar su sustento y el de sus familias.

Profesores taxímetros en Medellín

Hay personas en Medellín a las que apodan Circular Sur. Son profesores de cátedra que en un mismo semestre dan clases en cinco instituciones universitarias y por eso el nombre de la ruta de buses con extenso recorrido por la ciudad. No serían pocos los que comparten ese remoque porque cerca del 80% de los docentes universitarios de la región están contratados por horas cátedra y no vinculados.

Así lo cree un docente de cátedra de una institución privada de Medellín. Tiene dos posgrados que consiguió en Estados Unidos, más experiencia laboral, regresó a la ciudad y empezó a dictar una clase por la que le pagan 32 000 pesos la hora. Este profesional invierte dos horas en preparar la cátedra, otras dos en la logística de las evaluaciones y se pregunta si con el pago que recibe hay incentivos para mantenerse actualizado y entregar mejor conocimiento a sus estudiantes. El pago es injusto a la luz de los cálculos que hizo el docente. Si cada estudiante paga 6 millones de pesos por matrícula cada semestre para ver seis materias, eso significa que cancela 1 millón para ver un curso. Como el profesor tiene cien estudiantes en su clase, eso quiere decir que la Universidad recibe cien millones y a él solo le tocan 5. Otra forma en que el porcentaje de este tipo de vinculación puede afectar la calidad en la formación es más operativa. [...]

Un docente de cátedra da la clase y se va, sin posibilidad de que pueda atender asesorías o inquietudes por fuera de las clases. En algunas instituciones, por ejemplo, los de planta reciben cursos de capacitación en pedagogía que a los de cátedra no les ofrecen. Eso influiría en la calidad, que afectaría más a los pregrados porque es en esa área de formación donde se concentran los que tienen ese tipo de contratación. Los profesores de tiempo completo, generalmente, están vinculados a cargos administrativos, coordinación de proyectos o investigación y no tanto a dictar clases. El problema para los de cátedra es que en varios casos no tienen representación.

Fuente: Alejandro Gómez Valencia: «La desdicha de ser un profe que vive por hora».

La flexibilización de formas de contratación que se presentan en todas las ramas de la economía también ha llegado a la educación, en donde se recurre a los contratos-basura, en los cuales el profesor por horas es la figura más desprotegida: contratos a tiempo fijo, subcontratos, facilidades para el Estado de romper unilateralmente el contrato. Con eso se convierte en normal la inestabilidad en el empleo y en el puesto de trabajo, en razón de lo cual los profesores temporales sufren por no poder laborar con autonomía y estabilidad, y literalmente se les expropia del aula. Además, se les disocia físicamente de los otros profesores, lo que indica la competencia feroz que ha implantado el

capitalismo educativo, con estigmatizaciones, exclusiones entre colegas, y la lucha por afirmar que la docencia no es una actividad transitoria ni eventual, pese a que se les ha convertido en «interinos permanentes».⁴³ A los profesores por horas se les expropia su capacidad de enseñar y se les reduce a ser vigilantes de aula, con lo que se pierde el sentido de enseñar. Esto puede considerarse como una «precariedad subjetiva», que complementa la de tipo material. Esa precariedad subjetiva puede entenderse como

el sentimiento de no estar en «casa» en el trabajo, de no poder confiar en sus rutinas profesionales, en sus redes, en sus saberes y habilidades acumuladas gracias a la experiencia [...] y el sentimiento de no dominar su trabajo y de precisar permanentemente de esfuerzo para adaptarse, cumplir los objetivos, y no arriesgarse, ni física ni moralmente (el caso de los supervisores en relación con los directores y profesores o de profesores con los alumnos). Es el sentimiento de no tener ayuda en caso de problemas graves en el trabajo, ni del lado de los superiores jerárquicos [...] ni del lado de los colectivos de trabajo, que se embarcan en el individualismo sistemático de la gestión de los asalariados y el estímulo y la competencia entre ellos. Es un sentimiento de aislamiento y abandono. Es también la pérdida de la autoestima, que se vincula con el sentimiento de no controlar su trabajo y de no estar a la altura de su trabajo, de hacerlo mal y no estar seguro de asumir su puesto. [...] La precariedad subjetiva es el sentimiento de no estar protegido ante la pérdida súbita del empleo.⁴⁴

El profesor por horas se convierte en un visitador de aulas, sin que tenga posibilidad de entablar ningún tipo de relación duradera con los alumnos, a los que ni siquiera puede distinguir, porque se le convierten en cientos de personas anónimas que desfilan diariamente ante su presencia. Un ejemplo palpable lo encontramos en Sao Paulo, Brasil, donde los profesores de sociología son contratados para dictar clase en cada uno de los turnos de tres series de enseñanza secundaria y deben dictar a la semana 30 clases en cursos diferentes. Como cada salón cuenta con 45 alumnos, a la semana tienen un contacto esporádico con 1 350 estudiantes. Estos profesores son los campeones de lo provisorio y temporal, porque se les obliga a cambiar de turno, escuela, horario en forma permanente y no tienen posibilidades de desarrollar experiencias profesionales que sean duraderas y estables y les permitan

construir un trabajo cualificado. «Ante la vulnerabilidad de su condición, el profesor de Sociología desarrolla estrategias para permanecer en el empleo: una de ellas es trabajar con campos de conocimiento próximos de Sociología (Historia, Geografía, Filosofía, Ética). Él se torna polivalente».⁴⁵

El otro elemento característico del trabajo de los profesores en la actualidad es la individualización sistemática de la gestión mediante la vinculación entre salarios y desempeño, lo que lleva a que sean remunerados en concordancia con los resultados obtenidos por los estudiantes y por las escuelas. En muchos países del mundo se llega al colmo de entregarles bonos de compensación a los profesores por el mejoramiento cuantitativo que experimentan sus estudiantes, lo cual se justifica con el argumento de colocar el mérito en el centro del trabajo docente. Eso ha llegado a las universidades, porque algunos gobiernos entregan bonificaciones extralegales para hacer cumplir sus políticas y se presentan casos patéticos de indignidad: en India se concede un pago extra a los profesores que se practican la vasectomía —en el caso de los hombres— o a la histerectomía —en el de las mujeres— para implementar un método permanente de control de la natalidad; en México, durante la Navidad, los maestros reciben un pavo congelado como un bono en especie.⁴⁶

La palabra mérito es una trampa terminológica con la cual se ocultan las diferencias sociales y económicas con la promoción del talento y el esfuerzo individual, que darían pie a la «meritocracia», un eufemismo ideológico para decir que las desigualdades son un resultado de los méritos personales. Para completar, la «meritocracia» que se exhibe en el sistema educativo se basa en una concepción productivista, que mide la producción en términos cuantitativos y esa medición la realizan agentes externos a la educación, concretamente las empresas.

Las universidades públicas tienen un comportamiento cínico con respecto a los profesores por horas y vinculados en forma arbitraria, y a menudo ilegal, por medio de contratos-basura, ya que se les obliga a que se capaciten en forma permanente y asumiendo los costos. Esto con el fin de ofrecer currículos atractivos para el mercado y que las instituciones se beneficien a la hora de acreditar sus programas, porque en ese proceso exhibe, como en los tiempos de la esclavitud, las virtudes de sus esclavos asalariados.

Las pasantías

En algunos países (Argentina, Estados Unidos, Colombia) se implementan las pasantías como otro mecanismo de precarización laboral de los docentes, que apunta a cubrir puestos laborales por períodos prolongados. Esto se disimula con el pretexto de estimular la experiencia laboral de personas recién graduadas, con el sofisma de que se dedicarían a actividades relacionadas con su formación profesional. En la práctica, sin embargo, efectúan otras labores y reciben un menor salario o no reciben ninguno, por lo que se constituyen en empleados atípicos, que no cuentan con una remuneración fija ni definida, no tienen derechos legales y no se pueden organizar sindicalmente. En este tipo de vinculación laboral predomina la inestabilidad, la incertidumbre y el desconocimiento como trabajadores, con lo que existe una pérdida de identidad, puesto que los pasantes ya no son estudiantes, pero tampoco profesores ni empleados formales.

Con el incremento de los pasantes en las universidades, en muchas de las cuales asumen labores docentes e investigativas, se naturaliza desde temprana edad la precarización, como una condición normal del mundo laboral, en el que no existen derechos. De esta forma, se instala en el imaginario de los jóvenes pasantes el individualismo, la competencia, la falta de solidaridad y el rechazo a diversas formas de organización sindical. Esto no significa que en algunas universidades y países los noveles proletarios de las pasantías no se organicen y se enfrenten a sus nuevas condiciones de precarización. Lo hacen, pero esta tendencia tiende a ser minoritaria, por desgracia.

Pasantes se movilizan en Argentina

En la ciudad de Buenos Aires, durante el año 2007 se creó la Coordinadora de Trabajadores Precarizados (CTP), conformada en las aulas de la facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires por un conjunto de estudiantes que se reconocían como trabajadores precarizados. Allí se reunían pasantes, encuestadores, trabajadores *ad honorem*, camareros, entre otros, que buscaban «enfrentar las condiciones laborales precarias, denunciando al Estado y las Universidades como cómplices, emprendiendo numerosas acciones de lucha». Esta coordinadora realizó diferentes formas de protestas públicas, haciendo actuaciones, escraches a empresas y reparando volantes, en donde buscaban hacer visibles las formas de precarización laboral bajo las que se encontraban sujetos.

En la ciudad de La Plata, durante los años 2008 y 2009, los pasantes de la Agencia de Recaudación de la provincia de Buenos Aires (ARBA) emprendieron distintas acciones colectivas,

como el paro total de sus actividades y reclamos a la universidad, exigiendo el pago de sus salarios y la mejora de las condiciones de su lugar de trabajo. La aplicación de la nueva ley de pasantías mejoró sustancialmente sus condiciones de trabajo: fundamentalmente en términos salariales y de cobertura social. Sin embargo, los vencimientos de sus contratos como pasantes, en junio del 2011, los alarmó y organizó nuevamente para pedir el cumplimiento de las promesas de efectivización laboral realizados por los empleadores desde el comienzo de su pasantía. El clima político cercano a las elecciones provinciales y la resonancia pública que tuvo la protesta, llevó a que las autoridades de ARBA efectivicen a los cincuenta y siete pasantes que se encontraban en esta situación.

Fuente: Marina Adamini: «Sentidos laborales en disputa. Un estudio sobre el caso de los pasantes universitarios en Argentina desde la perspectiva de Pierre Bourdieu», p. 60.

A las pasantías se les presenta como un modelo de inserción laboral de carácter formativo, lo cual no deja de ser irónico porque, si son una expresión del trabajo precarizado de los docentes, es posible suponer que la vida laboral de los profesores va a estar cruzada por la precarización permanente. No resultaría extraño que en las condiciones en que viven como pasantes se esté prefigurando la terrible realidad del trabajo precarizado que soportan millones de personas y miles de docentes universitarios. En este sentido, los pasantes viven en carne propia la precarización, una de cuyas características principales es la inseguridad en el empleo, que reafirma la idea del riesgo perpetuo en donde el tiempo se reduce a lo inmediato y las biografías laborales no se pueden inscribir ni en el pasado ni en el futuro, con lo cual se impide cualquier proyecto de largo plazo, porque sencillamente no existe estabilidad laboral. A los pasantes se les aplica el lema de «nada a largo plazo», con lo que se aniquilan la confianza y los compromisos mutuos, características del capitalismo de corto plazo — que ha hecho su ingreso en las universidades — «que amenaza con corroer aquellos aspectos del carácter que unen a los seres humanos entre sí y brindan a cada uno de ellos una sensación de yo sostenible».⁴⁷

Los grupos de investigación

Si se concibe al conocimiento como una mercancía que se produce en varios espacios, entre ellos la universidad, se deduce rápidamente que es prioritario que cada día se lancen nuevas y diversas mercancías, porque así lo exige la competencia en el mercado capitalista. La producción capitalista se basa en un principio elemental: es necesario que los productos se vendan y se consu-

man para que se realice la ganancia y esto supone un aceleramiento temporal entre la producción y el consumo, con el fin de aumentar las ganancias. A esto es a lo que algunos economistas denominaron el *ciclo del producto*, limitado por el tiempo que existe desde el instante en que se produce una mercancía hasta cuando se consume, que termina convirtiéndose en un círculo vicioso (aunque para el capitalismo sea virtuoso), ya que la producción incentiva al consumo y este se convierte en un objetivo de la producción, sin considerar o no la utilidad real que pueda tener lo que se produce, porque lo importante es el *crecimiento*.

Si la investigación produce mercancías de diversa índole (artículos de revista, patentes, medicamentos, *software*, módulos...) debe sujetarse a la lógica del mercado y de la competencia, lo cual afecta el mismo carácter y sentido de la investigación que efectúan las universidades. Antes de la mercantilización masiva del conocimiento, las universidades públicas efectuaban investigaciones sin un destinatario mercantil específico; eran más bien productos sin un objetivo preciso, ya que a veces apuntaban a satisfacer las necesidades de ciertos sectores de la sociedad, o los deseos de desentrañar determinados problemas por parte de los investigadores. En esa medida, el investigador individual desempeñaba un papel central, sin que estuviera coaccionado por el tiempo acelerado del capital, ni por las exigencias del mercado. Con la mercantilización de la investigación se exigen velocidad y productividad en concordancia con las exigencias del capital, lo que modifica tanto a la investigación que se efectúa en las universidades como a los propios investigadores.

Hasta no hace mucho tiempo, estos eran a la vez docentes e investigadores, sin que existiera una rígida separación entre las dos actividades, pero en estos momentos ha tendido a consolidarse una neta diferenciación entre los que se dedican a la enseñanza y los que se ocupan de la investigación, lo que fractura la comunidad académica en las universidades. Las distinciones se proyectan entre quienes investigan, que se fragmentan en «investigadores de nivel» y el resto, a partir de la clasificación que se efectúa tanto dentro de las universidades como afuera de ellas por parte de los organismos destinados a la investigación científica (Colciencias en Colombia, Conicet en Argentina, Conacyt en México) y que disgrega a los grupos de investigación en diversos tipos, unos considerados mejores que otros, lo cual no solo es una clasificación que genera estatus sino, lo más importante, recursos económicos.

El señuelo para impulsar esta disgregación de la comunidad académica se expresa en los incentivos económicos de acuerdo a la productividad, con lo cual se permite el ingreso directo de agencias gubernamentales y privadas en el control de las prácticas académicas, en la medida en que se programan los tiempos de investigación, se imponen valores mercantiles, se estipula cómo debe desarrollarse el trabajo de docentes e investigadores, se condiciona con financiamiento a los proyectos que se conciben como «útiles» y rentables para las empresas, se generan circuitos de contratación y subcontratación de fuerza de trabajo especializada, con todo lo cual las universidades pierden independencia y autonomía y esto genera un increíble nivel de corrupción, como se registra en México, Argentina o Colombia.⁴⁸

La creación obligatoria de grupos de investigación ha venido acompañada de una diferenciación entre los «investigadores consagrados» y los «proletarios de la investigación» como otra consecuencia perversa del modelo mercantil del saber que se ha impuesto en las universidades y que se basa en el principio de que *si no eres investigador no existes en la universidad corporativa*. Para hacerlo posible en la universidad se ha impuesto la idea de trabajo en equipo — algo propio del toyotismo — como solución para que las universidades se vuelvan «investigativas» por decreto. El trabajo en equipo es una auténtica falacia, una ficción, que obliga a que las personas que conforman los equipos se coloquen una máscara de simulación, de sonrisa fingida y permanente, en la que se ocultan las luchas intestinas mediante la hipocresía, para negar que unos se encuentran arriba y otros, abajo. Además, en los equipos penetra fieramente el espíritu competitivo, incluso entre los miembros del mismo equipo — como en el fútbol profesional —. Así, «la presión de otros colegas de su equipo de trabajo ocupaba el lugar del jefe que azuzaba con el látigo para que los coches avanzasen lo más rápido posible en la cadena de montaje; la ficción de empleados cooperando servía a la incesante pulsión de la empresa a una productividad cada vez mayor». Se busca, simplemente que con el uso de equipo, y otras bonitas palabras, la «gente trabaje hasta reventar».⁴⁹

La proletarianización de la fuerza de trabajo de buena parte de los investigadores asistentes o auxiliares se ha convertido en algunos países (como Argentina) en algo tan cotidiano como los partidos de fútbol transmitidos por televisión. Por un lado, se encuentra la «aristocracia del trabajo intelectual»

que se especializa en las actividades rentables, y a menudo las más parasitarias de la mal llamada «economía del conocimiento», entre las que se encuentran los servicios financieros, obtención de patentes, asesorías jurídicas para defender derechos de propiedad de las empresas y los grupos corporativos. Forman parte también de esta aristocracia los investigadores más prestigiosos, que resultan expertos de diversos temas, tanto a nivel nacional como internacional, y que son a menudo directores de grandes proyectos de investigación, que cuentan con subsidios estatales y privados, así como con elevados salarios.

Estos grupos de investigación no podrían funcionar sin la participación, cada vez más evidente, del *proletariado cognitivo*, que se dedica a las «labores sucias» de la investigación, tales como efectuar estudios de campo, consulta de información en bibliotecas y centros de documentación, acopio de datos estadísticos e incluso la preredacción y redacción final de los informes, que firman los investigadores consagrados. Quienes forman este proletariado cognitivo proceden del medio universitario, son jóvenes egresados, noveles profesores, que quieren hacer carrera como investigadores, y a quienes se atrae con la promesa de que si aceptan las condiciones de trabajo precario, de aquí a mañana — un mañana cada vez más lejano o que nunca llega — podrán ascender en la escala de la investigación y engrosarán la reducida aristocracia intelectual, o también se les ofrecen cátedras permanentes en las universidades, si se comprometen a impartir clases gratis, como parte de los compromisos con un grupo de investigación, sin ninguna remuneración a cambio. El laboratorio de esta práctica es Argentina, donde se dice que solo en la Universidad de Buenos Aires deben existir unos 30 mil profesores vinculados de esta forma.

En el seno de los grupos de investigación se aplican los principios de la racionalización taylorista, a partir del control de tiempos y movimientos de los asesores de investigación, que deben entregar resultados en forma rápida y sin protestar. Este proletariado cognitivo de los grupos de investigación soporta todos los males de la precarización laboral, porque se le contrata por períodos fijos de tiempo, su remuneración salarial es pésima, y a veces no existe, se le puede despedir en cualquier momento y además vive un infernal ritmo de trabajo, que no tiene nada que envidiarle al taylorismo y al fordismo en la industria. Se le obliga a trabajar sin horario fijo, de día y de noche, todos los días de la semana, y se fomenta en él un agresivo espíritu de competencia

que genera prácticas y comportamientos negativos, que generan estrés y tensiones insoportables.

La tecnología como instrumento para proletarizar a los profesores

En la medida en que los trabajadores se organizan y demuestran su poder, el capital huye y recurre a diversas soluciones para enfrentar el reto de aquellos. En primer lugar está la *solución espacial*, mediante la cual el capital escapa de sus nidos originales y busca otros lugares con la perspectiva de encontrar allí condiciones adecuadas para la producción y reproducción capitalista, lo que quiere decir que va en búsqueda de fuerza de trabajo barata y abundante, pasiva y poco organizada, que esté dispuesta a tolerar las condiciones de explotación que se le impongan. Se ha demostrado que esta es una vana ilusión y, tarde o temprano, los trabajadores en todos los lugares donde se implanta el capital se organizan y se rebelan, para exigir mejores condiciones laborales y de vida. Cuando esto sucede, el capital busca otros lugares en los que encuentre condiciones similares a las que existían en los primeros sitios en donde se instaló y hacia esos nuevos lugares se desplaza y allí se instala. Y, nuevamente, se inicia el ciclo de instalación-explotación-organización-rebelión de los trabajadores. El capital se mueve literalmente, huye de los trabajadores organizados, pero allí donde llega le acompaña el conflicto.

El segundo procedimiento utilizado puede denominarse como la «solución tecnológica», con la cual se busca reducir las fricciones sociales del capital —esto es la combatividad obrera— mediante innovaciones tecnológicas, incluyendo nuevas máquinas, otras formas organizativas y la modificación de la división del trabajo. Con esta solución se acelera el despojo de los saberes y experiencias de los trabajadores que se incorporan a las máquinas, mediante el procedimiento tradicionalmente utilizado por el capital de desplazar el trabajo vivo por el trabajo muerto. Esta estrategia tampoco puede solucionar a largo plazo y en forma consistente los problemas de rentabilidad (tasa de ganancia) para el capital, por la sencilla razón de que lo único que produce riqueza y valoriza el capital es el trabajo y no las máquinas.

El tercer procedimiento es el de «lanzamiento de nuevos productos», que consiste en incursionar en nuevas industrias y actividades, en donde exista menos competencia intercapitalista y menos molestias y contratiempos por parte de los trabajadores. Esto supone que el capital abandona determinadas

«industrias líderes» e inaugura otras, como se ejemplifica con el predominio de la industria textil en el siglo XIX y de la industria automovilística en el siglo XX. Por último, opera la «solución financiera», en la cual el capital trata de huir de la producción, con la vana ilusión de generar ganancias en el sector financiero y al margen de las actividades productivas, y enconchase en el sector especulativo.⁵⁰

A primera vista nada de lo que acabamos de plantear estaría relacionado con la educación, pero en realidad, sí, porque precisamente en la actualidad este es uno de los sectores en los cuales se refugia el capital y lanza nuevos productos. Recordemos que los intereses corporativos hablan de la «industria de la enseñanza», una denominación que no es simplemente metafórica, sino que adquiere sentido si se recuerda el proceso de mercantilización y capitalización que ha sufrido, en especial en el nivel universitario. Vistas así las cosas, la educación de masas es una de

las más importantes «industrias de bienes de capital» del siglo XXI, en parte por la producción de «saber» y, lo que es más importante, por producir a los trabajadores que cuentan con la habilidad necesaria para hacer funcionar la nueva forma de acumulación de capital intensiva en conocimiento. Como los obreros textiles del siglo XIX y los del automóvil en el XX, los trabajadores de la enseñanza (profesores) son decisivos para el proceso de acumulación de capital en el siglo XXI.⁵¹

En cuanto a las estrategias capitalistas mencionadas, el sector de la enseñanza ha sido hasta ahora poco permeable a las soluciones espaciales y tecnológicas, algo que lo diferencia de las industrias textil y automovilística. En efecto, hasta ahora la tecnología no ha logrado sustituir a vasta escala a los profesores y tampoco ha podido reemplazar al aula como espacio básico del proceso de trabajo, lo cual implica que la expansión de la matrícula escolar requiere de un mayor número de profesores.

Tampoco la solución espacial afecta en gran medida al sector docente, puesto que no es fácil trasladar una escuela o universidad de un país a otro, dado que estas se encuentran fuertemente afincadas en un territorio, a diferencia de lo que el capital ha hecho con la industria automovilística. Esta firmeza espacial de la educación se explica porque su objeto de trabajo y «su materia de trabajo» son seres humanos, que hablan una lengua particular,

que tienen una cultura y una historia propias, que no es posible remitir fuera de una determinada frontera nacional. Aunque en el caso de las universidades haya migración internacional de estudiantes, este es un fenómeno heterogéneo que no cobija a todo el mundo, ni a todas las clases sociales, ni incluso a todos los miembros de las clases dominantes, y mucho menos involucra en forma masiva a los profesores, pues de estos emigran muy pocos en términos relativos. A partir de allí se podría señalar que «gran parte del poder de negociación de los profesores podría atribuirse a la impermeabilidad del sector de la enseñanza a las soluciones espaciales y tecnológicas (en particular a la reubicación geográfica y a la automatización)». ⁵²

En el marco de las anteriores consideraciones se puede analizar la Educación a Distancia (EAD) y *e-learning*, porque constituye uno de los puntales de avanzada de dos de las soluciones capitalistas señaladas en el terreno de la educación, como son la «búsqueda» de nuevos productos y la tecnológica. Las dos van unidas, porque implementar transformaciones técnicas organizativas en la educación tiene como propósito adecuar el producto final — la enseñanza — a los nuevos procesos de acumulación del capital.

A este respecto, las NTCI incorporan al mismo tiempo automatización e informatización. Mediante lo primero se continúa con el proceso iniciado durante la Revolución Industrial de introducir máquinas y artefactos técnicos con el propósito de simplificar el trabajo vivo y fraccionar los conocimientos de los operarios e incorporarlos en las máquinas que luego los reemplazan. Con la informatización se posibilita que con el *software* sea expropiado el conocimiento de los trabajadores sin la mediación de la ciencia, «al mismo tiempo que añade una propiedad organizacional, dada por la conectividad de las redes y sus sistemas informatizados de gestión de producción». ⁵³

Veamos cómo operan las TIC en la educación a distancia, a partir de un ejemplo concreto de Brasil. En este caso, esas tecnologías son usadas, al mismo tiempo, como un medio de producción y de automatización, ya que permiten a las empresas apropiarse del conocimiento docente — por medio de contratos de concesión de propiedad intelectual que los profesores firman cuando son vinculados por la empresa — y reproducirlo en las aulas a través de medios de grabación o de *software*, cuya preparación se subordina al manejo del aparato tecnológico. En la primera fase de implantación de la EAD en una institución de Brasil, los profesores fueron contratados para elaborar y

concluir los contenidos, pero en la segunda fase, cuando esos contenidos fueron seleccionados y se escogieron los parámetros con los cuales se concebían los programas didácticos, la demanda de profesores disminuyó en forma notable, tanto como el caudal de las habilidades docentes que se requerían, porque sencillamente los contenidos ya estaban incorporados en el sistema.

Aquí se estaría asistiendo al fenómeno de «inversión de recualificaciones» que es propio de la introducción de la automatización en los procesos productivos. Eso implica que un primer momento se exigen otras cualificaciones para lidiar con las nuevas máquinas, mientras que en un segundo momento se vuelve a simplificar al trabajo vivo, pero ahora bajo nuevas bases y, en consonancia, se desplaza a los trabajadores que se emplearon al principio. Esto es posible porque se les han expropiado sus conocimientos, los cuales se incorporan a las máquinas que aquellos mismos ayudaron a instalar y a poner en funcionamiento.

Como consecuencia en la EAD estudiada en Brasil se ha obligado al profesor a buscar nuevas aptitudes que le permitan enfrentar los retos del aparato tecnológico, abandonando otros aspectos centrales de su formación. Esto quiere decir que el trabajo docente se redefine en términos de cualificación y polivalencia, que son dictadas por el manejo de las TIC con los modelos de trabajo obrero, en detrimento del trabajo artesanal, de investigación y reflexión, que se desarrolla en las aulas. En otros términos, la especialización es abandonada en favor de una cualificación técnica, de tinte obrero.

Si tenemos en cuenta que la modalidad de enseñanza mercantil se basa en la lógica del lucro, que requiere gran cantidad de alumnos — vistos como clientes —, la estandarización y simplificación de actividades docentes se constituye en un instrumento eficaz para ampliar la cantidad de estudiantes por profesor. Por ejemplo, se estandariza un modelo para corregir trabajos, en razón de lo cual un tutor electrónico (otro profesor de carne y hueso) puede aprender a corregir los textos en forma rápida y simple. Si no fuera así, cada profesor no podría atender a quinientos o más alumnos, que es la cantidad que normalmente le corresponde.

Es obvio que esta exigencia taylorizada — tiempo y velocidad — tiene como efecto inmediato que a los profesores no les interese ni les incumba ningún rigor académico, sino simplemente cómo manejar más rápido y mejor la tecnología a distancia. Se impone el más vulgar taylorismo, que se basa en la

expropiación del saber-hacer del trabajador mediante la estandarización de los procedimientos de trabajo. Sin embargo, ahora esto se da sobre nuevas bases, y ya no por las dimensiones físicas del taylorismo clásico, «sino por la capacidad de idealización, a que remite una taylorización/estandarización de las capacidades cognitivas del trabajo vivo. En este caso, la reducción del saber complejo a los elementos simples mina aquello que le confería autonomía a los procedimientos del trabajo docente, con graves consecuencias para la creatividad, justamente aquello que en los procesos tradicionales caracteriza la actividad docente».⁵⁴

En estas condiciones, el profesor puede ser fácilmente sustituido o se le puede reducir el sueldo, así como romper por completo las especializaciones académicas, que ahora son desempeñadas por un tutor electrónico. Aquí se mezclan los viejos criterios del taylorismo para perfeccionar las potencialidades de las TIC, dejándoles a los operarios la desconcertante tarea de cumplir con funciones prescritas, que aligeran saberes tácitos que están objetivados en *software*, para que proporcionen respuestas a eventos imprevistos. Los profesores, en consecuencia, deben dar respuestas creativas a eventuales dudas que los alumnos tengan sobre el conocimiento que se encuentra fijado en los medios técnicos que se usan en la institución.

En la EAD son incorporados en los *software* didácticos los conocimientos tácitos de los profesores. Con esto se simplifica el trabajo y se incrementa su productividad, al aumentar el número de alumnos/clientes por cada profesor. Ya no importa ningún saber, sino simplemente poder manejar los medios y las cámaras, si se usan. El profesor se convierte en «animador», que por lo demás es uno de los argumentos repetidos hasta la saciedad por los pedagogos tecnócratas — como José Joaquín Brunner —, que dicen que ahora el profesor debe acompañar al estudiante en su autoaprendizaje. Por eso, se le exige al tutor electrónico habilidad en el manejo de la tecnología para responder a las dudas de los alumnos, como forma de perfeccionar el funcionamiento de las rutinas de trabajo insertas en el sistema. Tal es el profesor flexible, polivalente y cualificado que exigen las TIC que se implementan en la EAD.

Lo paradójico estriba en que se combinan dos tipos de organización del trabajo: el toyotismo y el taylorismo. El toyotismo, porque la gestión plantea que los trabajadores deben ser flexibles, trabajar en equipo, ser polivalentes, estar en capacidad de solucionar los problemas técnicos y pedagógicos que

saber, las clases son grabadas y están disponibles para los alumnos en cualquier tiempo, sin que el profesor tenga derechos sobre las mismas.

En este tipo de trabajo se eliminan el empleo permanente, el salario fijo y las horas extras remuneradas, que formaban parte del vocabulario de otro tiempo, y que hoy parecen de una época prehistórica. Lo que se agrava en el caso de los profesores y tutores «electrónicos» que, aparte de estar proletarianizados y despojados de sus saberes, sufren la inestabilidad absoluta de ser despedidos en cualquier momento y que sus tareas lleguen a ser realizadas por computadores, algo que por lo demás ya se presenta en diversos sectores de la economía de los servicios:

El proceso de expropiación del trabajo vivo por y para el trabajo muerto, viabilizado por la maquinaria informática, deprecia el trabajo docente, como se constata en la proporción de alumnos por profesor, por la estandarización y la simplificación de las actividades del profesor especializado y agrava mucho más su condición proletaria. El trabajo docente en la EAD es cada vez más orientado por la cualificación, en detrimento de la especialización, y del *modus operandi* artesanal en las clases. [...] La lógica de cualificación reifica (y, en consecuencia, simplifica) el trabajo vivo al subsumirlo en la maquinaria, de modo que sus actividades pasan a ser dirigidas por el manejo y la complejización de las máquinas, y se suprimen las experiencias y saberes que le daban poder de negociación ante los patronos.⁵⁸

Con todo esto, cabe preguntarse si ya no se está preparando como próximo paso — de la misma forma en que se ha dado en otro tipo de trabajos — la sustitución del profesor de carne y hueso por un simulacro de profesor (de silicio), en forma de *software* educativos que pudieran reproducir situaciones «reales» de aprendizaje y que la tarea de diseñar ese tipo de *software* recaiga en un reducido número de profesores. Si esto se diera, la educación se habría industrializado por completo y el capitalismo del sector podría disminuir al máximo los costos con la reducción o expulsión de los profesores y controlar mejor y más fácil el proceso de trabajo. En tales condiciones, tendríamos a Skinner y sus máquinas de enseñar saliendo de ultratumba y a los profesores de silicio y los robots mecánicos como los nuevos enseñantes del siglo XXI.

Posibles formas de resistencia de los nuevos proletarios de la universidad

Como parte del naufragio teórico de importantes sectores de la izquierda mundial, se abandonó el lenguaje crítico anticapitalista, para adoptar una «nueva lengua» que satisface al capitalismo realmente existente. Entre los términos abandonados, porque supuestamente eran obsoletos ante las inéditas dinámicas de la «economía de mercado», se encuentran, entre muchos, los de capitalismo, lucha de clases y explotación.

Respecto al *capitalismo*, durante varios lustros se pretendió, de una manera premeditada y consciente por parte de las usinas de pensamiento del mismo sistema, erradicarlo del imaginario social y en su lugar se difundieron denominaciones de dudosa asepsia, tales como «economía de mercado», «economía social de mercado», «economía (o sociedad) abierta», «sistema de libre empresa», «democracia económica», «occidente», o «era moderna». La sustitución terminológica apuntaba a eliminar el concepto de capitalismo, cuya fuerza analítica lo dota de un indudable sentido crítico. Esto es tan evidente que el Departamento de Educación del Estado de Texas propuso que en los libros de texto escolares fuese empleada la noción de «sistema de libre empresa» para referirse al capitalismo, porque se considera que este último vocablo tiene connotaciones negativas.⁵⁹ Tal actitud no es una excepción estadounidense, porque en los antiguos países del Pacto de Varsovia, donde se implantó un capitalismo salvaje característico de repúblicas bananeras, el concepto de capitalismo ya no se usa y en su lugar se utilizan las nociones vaporosas de «economía social de mercado», países en «transición», o simplemente «países democráticos».

La crisis económica que estalló en 2007 ha tenido como efecto positivo que otra vez se haya vuelto a hablar de capitalismo y que el vocablo sea escuchado por primera vez por importantes sectores de la población, sobre todo por los más jóvenes, como ha acontecido en Alemania, en donde se ha vuelto a editar *El capital*, y algunos personajes que no son ni marxistas ni revolucionarios han reconocido que después de todo Carlos Marx no estaba tan equivocado en su crítica al capitalismo. Este es un gran avance, aunque no lo parezca ni se le aprecie en su justa dimensión, porque «cuando la gente empieza a hablar de capitalismo, podemos estar seguros de que el sistema capitalista pasa serios apuros, pues es un claro indicio de que el sistema en sí

ha dejado de ser tan natural como el aire que respiramos y que puede volver a ser considerado como el fenómeno bastante reciente (en términos históricos) que es».⁶⁰

Con la noción de *lucha de clases* ha sucedido algo similar, porque el término fue desterrado del vocabulario de las ciencias sociales y de la acción política y, en su lugar, se han impuesto otras denominaciones muy acordes con las políticas de la identidad, de tinte principalmente posmoderno. La explicación más elemental sostiene que las clases sociales nunca existieron en el mundo real, sino que solo fueron elaboraciones intelectuales y arbitrarias de teóricos marxistas. Un argumento más elaborado se basa en los cambios experimentados por el capitalismo —principalmente en los países centrales—, en los que se recalca que la desindustrialización ha significado la muerte de la clase obrera, la cual se asociaba a la clásica producción fabril y en su lugar han emergido unas prósperas «clases medias».

Uno de los casos más importantes es el de Gran Bretaña, en donde la contrarrevolución conservadora generó dos transformaciones significativas: una, en el plano *objetivo, material*, con el aplastamiento de los sectores combativos y organizados de los trabajadores ingleses, mediante la represión, lo que corrió paralelo con la acelerada desindustrialización; y dos, en el *terreno subjetivo*, la generalización del desprecio de lo que simbolice o esté asociado a los obreros, quienes son considerados como holgazanes que viven a costa del Estado de Bienestar. Este último aspecto se acompaña de una «nueva teorización» sobre la sociedad —aunque Margaret Thatcher haya sostenido que esta no existe— en la cual no habría desigualdades objetivas y estructurales sino diferencias de tipo étnico, cultural o subjetivo. En dicha lógica, la categoría de clase social dejó de tener sentido, con lo cual se oculta tanto la desigualdad como su fuente nutricia: la *explotación*. Esto significó al mismo tiempo el paso del análisis estructural y macro al estudio de lo fragmentario, aislado y micro, en el cual se resaltan las diferencias en las percepciones culturales, antes que las desigualdades, las cuales se han incrementado en forma notable porque en ese país el Coeficiente Gini pasó de 0,26 en 1979 a 0,39 en la actualidad.

Este proceso en sí mismo puede considerarse como una rotunda manifestación de lucha de clases, desde arriba hacia abajo, y por eso:

La demonización de la clase trabajadora no puede entenderse sin volver la mirada al experimento thatcherista de los años ochenta que forjó la sociedad en la que hoy vivimos. En su centro había una ofensiva contra las comunidades, industrias, valores, e instituciones obreras. Ser de clase obrera ya no era algo de lo que estar orgulloso: era algo de lo que escapar. Esta visión no surgió de la nada. Fue la culminación de una lucha de clases declarada a intervalos por los conservadores durante más de dos siglos.⁶¹

Entre otros objetivos de la lucha de clases, en Inglaterra y por doquier, se pretendió extirpar la palabra clase del imaginario social. En Estados Unidos es una impronunciable palabra de cinco letras (al decir de Noam Chomsky); en el Chile de Pinochet y en Colombia de los paramilitares de Uribe se pregonó la desaparición de las clases y el salto hacia países de «emprendedores» y «pequeños propietarios»; en la Inglaterra de los últimos treinta y cinco años se ha querido eliminar ese concepto porque es de «estirpe comunista» y divide y enfrenta en forma arbitraria a la sociedad en dos bloques. En este último caso, se afirma que en lugar de intereses comunes y compartidos por colectividades existen intereses individuales y personales, y por eso no hay sociedad sino individuos y cuando mucho familias, como pregonaba la madre del neoliberalismo anglosajón. Se ha querido eliminar no a las clases, sino el *sentimiento de clase*, para que se perdiera un referente social de identificación colectiva, porque

El objetivo era acabar con la clase obrera como fuerza política y económica en la sociedad, reemplazándola por un conjunto de individuos o emprendedores que compiten entre sí por su propio interés. En una nueva y supuestamente ambiciosa Gran Bretaña todo el mundo aspiraba a escalar, y el que no lo hiciera sería responsable de su fracaso. La clase se eliminó como idea, pero se reforzó en la práctica.⁶²

Mientras a nivel mundial se pregonaba el fin de la lucha de clases, al mismo tiempo se iniciaba una brutal ofensiva de clase, con la finalidad de desestructurar a los trabajadores, abaratar al máximo el valor de la fuerza de trabajo y generalizar la precarización laboral. A ese ataque de clase se le ha bautizado con el elegante apelativo de neoliberalismo. Después de varias décadas, es necesario reconocer que el capitalismo ha logrado una indiscutible

dominación y hegemonía a nivel mundial, o como lo dijo uno de sus voces, Warren Buffet, en una sincera afirmación que se ha hecho célebre: «Hay lucha de clase, de acuerdo, pero es mi clase, la de los ricos, quien la ha declarado, y vamos ganando».

Esta lucha de clases de arriba hacia abajo recurre a los más diversos métodos para imponer los intereses del capital y explica en gran medida la terrible mutación social que ha experimentado el mundo desde la década de 1970, y cuyos indicadores son indiscutibles por el incremento de la desigualdad; el aumento escandaloso de la riqueza en un puñado de capitalistas y especuladores, y el crecimiento correlativo de la pobreza en la mayoría de la población mundial; la pérdida de derechos reales, sobre todo en el terreno laboral y social; la privatización y mercantilización de todo lo existente, con las consecuencias de diferenciación social que eso general dentro de los países y a escala mundial.

Esos son los resultados de la lucha de clases implementada en las últimas décadas y el poder del capital ha llegado a tal nivel, que hoy se encuentra en el límite de lo tolerable y afronta posibles sublevaciones, porque:

El problema al que los capitalistas se enfrentan en la actualidad [...] no es que su poder se haya debilitado, sino, por el contrario, que ha aumentado. Y no solo ha aumentado, sino que lo ha hecho tanto que puede estar aproximándose a su asíntota. Y como los capitalistas no miran hacia atrás, sino adelante hacia el futuro, tienen buenas razones para temer que, de ahora en adelante, la trayectoria más probable de este poder no será hacia arriba, sino hacia abajo.⁶³

Tal poder se ha conseguido con una violencia increíble y para preservarlo necesitan cada día de más represión y control, lo cual a su vez va a generar una resistencia creciente, que tiene atemorizados a los capitalistas por los estallidos sociales que tendrán que afrontar. Shimshon Bichler y Jonathan Nitzan confirman empíricamente su afirmación con dos curvas en las que se compara, en el caso de Estados Unidos, el incremento de las ganancias del 10% de la población después de 1975, con el aumento del número de personas —pobres y trabajadores— que han sido encarcelados o sufren algún tipo de persecución judicial. Estas curvas presentan una coincidencia casi perfecta, una evidencia del tipo de lucha de clases de que venimos hablando.

En esta lucha de clases del capital contra el trabajo, de las clases dominantes contra las clases subalternas, ha tocado absolutamente todo, no ha dejado piedra sobre piedra: el trabajo, las libertades, los derechos, la naturaleza, la cultura, la subjetividad, el Estado y la nación, el campo y la ciudad... El resultado final ha sido la reestructuración del mundo del trabajo y la atomización de los trabajadores. Por supuesto, eso ha generado luchas y resistencias pero esencialmente defensivas. Al respecto ha reaparecido uno de los procedimientos de resistencia pasiva más contundentes, pero menospreciado como tal: el suicidio de trabajadores que no soportan los increíbles niveles de explotación, y el estrés que ello genera, como sucede en China en las fábricas que producen sofisticados aparatos microelectrónicos, o en Francia con los operarios de Telecom.

En estas circunstancias, ante nuevos retos y situaciones, es previsible que se emprendan en este contexto nuevos ciclos de luchas de los trabajadores, como antes se dieron en los sectores que eran dominantes en el capitalismo (como en la industria textil en el siglo XIX o la industria automovilística en buena parte del siglo XX). Entre esos sectores pueden señalarse a los trabajadores del transporte, cuya importancia no puede desconocerse, porque se encuentran en uno de los circuitos neurálgicos del capitalismo contemporáneo, que se sustenta en el principio de aniquilar el espacio a través del tiempo, pero que no puede eludir los límites físicos de la movilidad del capital. Y cuando se habla de trabajadores del transporte estamos considerando una amplia gama de sectores, en los que aparecen los que mueven los barcos, los aviones, los camiones a nivel transcontinental y dentro de cada país.⁶⁴ Otro importante sector de trabajadores es el que se desenvuelve en la órbita de la compra-venta de mercancías, en los expendios y supermercados, que en algunos casos, como en los Estados Unidos, constituye hoy el principal lugar de concentración de fuerza de trabajo, como en Wal-Mart. De la misma forma, es notable el papel de los trabajadores de los «servicios», que están sometidos a formas de explotación que no se diferencian en gran medida de las que soportaban los obreros de los primeros tiempos de la Revolución Industrial. Entre este grupo de trabajadores se encuentran los que se desenvuelven en el marco de lo que se ha llamado el «capitalismo cognitivo» y laboran con tecnología informática, con ritmos intensos y acelerados y sufren una creciente degradación en sus condiciones de vida. Y entre estos trabajadores se encuentran los profesores de todos los niveles educativos, incluyendo a los de las universidades.

Un nuevo movimiento de clase debe centrarse tanto en el lugar del trabajo como fuera de él, para arraigarse en la comunidad, en los barrios en donde habitan esa heterogénea fuerza de trabajo que configura el proletariado de nuestro tiempo. Esto es necesario para reconsiderar la misma noción de producción que no se reduce a su confinamiento acostumbrado:

La imagen de producción que prevalece habitualmente es la de los obreros que se esfuerzan duramente, por ejemplo, en la línea de montaje de una fábrica de automóviles. Pero los trabajadores que construyen y mantienen las autopistas, los sistemas de abastecimiento de agua, el alcantarillado y las casas, y los que se ocupan de la arquitectura del paisaje o de la decoración interior, son igualmente relevantes.⁶⁵

Como parte de este nuevo proletariado, son importantes para el funcionamiento del capitalismo así como porque aumenta su número los trabajadores del sector servicios, y en particular los profesores. Para demostrar la importancia de estos últimos solo basta recordar su cantidad a nivel mundial: en 2002, un estudio de la UNESCO registró 59 millones,⁶⁶ otro estudio de esa misma institución señalaba que entre 2007 y 2015 era necesario contratar 10,5 millones de maestros para satisfacer las necesidades de la educación primaria en todos los continentes.⁶⁷ Aparte de su importancia numérica, los profesores son fundamentales en el capitalismo para reproducir y capacitar la fuerza de trabajo.

Los *trabajadores del aula*, término que usamos extrapolando el de «trabajadores de escritorio», pueden ser definidos considerando seis aspectos: la relación funcional de su trabajo con el capital; su lugar en la división técnica del trabajo, es decir, en términos de su ocupación; su relación social con la producción, respecto a si son o no propietarios de medios de producción; su lugar en la división social del trabajo, en el que se incluye la división sexual del trabajo; su función en el mercado como consumidores de acuerdo a sus ingresos; y su estatus social.⁶⁸

El «trabajador del aula» —que, por supuesto, no es el único espacio en donde se desenvuelve el profesor, pero sí es el más importante— mantiene una relación directa con el capital por lo menos en dos sentidos: de un lado, porque su labor es fundamental para la preparación y reproducción de la

fuerza de trabajo; y de otro lado, porque en la medida en que la educación se convierte en una «empresa», la fuerza de trabajo de los profesores valoriza el capital educativo y es la fuente de ganancias de esa empresa singular. Al mismo tiempo, el profesor ocupa un lugar en la división técnica del trabajo, en la que su actividad se sigue desempeñando en forma dominante de la misma manera que se ha desarrollado desde que existe la profesión docente, vale decir, con tiza, tablero y libros.

Aunque se haga tanto ruido con relación a la tecnificación de la labor docente, con la introducción de computadores, Internet y otras innovaciones tecnológicas, en lo fundamental esto no modifica la forma convencional de enseñanza-aprendizaje. Y esto les confiere un particular poder de negociación a los profesores, puesto que, aparte de la propaganda tecnocrática, su labor no ha podido ser sustituida por las máquinas, como sí sucede en otras profesiones «liberales». En cuanto a la propiedad, se refiere a los profesores no cuentan con ningún medio de producción en el espacio escolar —salvo que se vuelvan empresarios o sean socios de alguna empresa educativa, lo cual es más bien raro y marginal— y en ese sentido, como los proletarios, lo único que tienen es su fuerza de trabajo. Podría considerarse, superficialmente, que los libros o el computador portátil de un profesor son medios de producción, pero estos son más bien una propiedad personal, porque no se utilizan para explotar trabajo ajeno o para generar un producto que se le va a vender a otro. Los medios de producción básicos que ellos utilizan (instalaciones escolares, salones, laboratorios, instrumentos, biblioteca si la hay, campus...) pertenecen a otros, al Estado o al capital privado. En cuanto a la división social del trabajo, los profesores universitarios ocupan un lugar ambivalente puesto que la mayoría se desempeña en el terreno intelectual de manera exclusiva, pero otros están ligados directamente a la formación de fuerza de trabajo técnica o profesional, que va a desempeñar labores manuales. Respecto a la división sexual del trabajo, cada vez es mayor la participación de fuerza de trabajo femenina en la actividad docente universitaria, aunque es menor su incursión en la investigación, en la que sigue predominando el patriarcado. Esto indica que la feminización del trabajo es una característica del nuevo proletariado docente que se está configurando en diversos lugares del mundo. Respecto a los dos últimos aspectos, puede decirse que, por su nivel de ingresos, los profesores universitarios muestran

una clara segmentación interna, puesto que hay un sector minoritario con elevados salarios y una gran mayoría precarizada, sin trabajo fijo y con reducidos ingresos. Pese a estas diferencias, en lo que sí se identifica la casi totalidad del profesorado universitario, por lo menos en el mundo periférico y dependiente, es en la pérdida acelerada de estatus, tanto profesional como social, puesto que el desempeño de esa actividad se hace en condiciones muy difíciles y la sociedad en general los mira con desprecio, como inútiles y pertenecientes a una casta privilegiada que no le aporta nada a la sociedad.

Tales son las características del trabajo docente universitario a comienzos del siglo XXI, lo cual indica que hay nuevas condiciones para emprender acciones colectivas y organizadas en el contexto de la mercantilización de la universidad.

A eso debe agregarse que cuando se trata de encontrar responsables sobre la pésima educación que se imparte como resultado de la mercantilización, los profesores siempre suelen ser señalados de incompetentes, como si eso fuera un diagnóstico original, y no una vieja letanía que se remite, como en Estados Unidos, al siglo XIX. Este diagnóstico venía acompañado de la recomendación de depositar en los estudiantes los mejores libros de texto, y con esto se librarían de los malos profesores. En 1924 se decía en Kentucky, Estados Unidos: «Cuanto peor es el profesor, más necesarios se hacen los libros de texto». Algo que se repite en la actualidad, simplemente hay que cambiar la palabra libros por ordenadores, tabletas y otros cacharros electrónicos.

Esta culpabilización de los profesores requiere volver a defender la dignidad docente, pero no solamente como una reivindicación gremial —que es necesaria— sino también para construir otra educación pública y otra universidad que responda a los requerimientos y necesidades de la sociedad y, sobre todo, de las clases subalternas.

En las actuales circunstancias de pérdidas de derechos, de incremento de la explotación y de expropiación generalizada de los bienes comunes, es indispensable un movimiento de los trabajadores, porque es lo único que «puede desafiar la locura económica que amenaza el futuro de amplios sectores de la humanidad». Pero, «ese movimiento es imposible a menos que se desmonten varios mitos: que todos somos esencialmente de clase media; que la clase es un concepto anticuado; y que los problemas sociales son en realidad los fallos de un individuo».⁶⁹

Es obvio que la lucha de clases no puede abarcar todas las facetas de la vida social y no niega la existencia de otro tipo de conflictos, contradicciones y diferencias, entre los que se encuentran los de género, orientación sexual, raza y etnia entre los más significativos y que tienen sus propias características. Sin embargo, la lucha de clases es el factor fundamental de la historia humana, porque «se trata de un factor que condiciona y moldea muchísimos acontecimientos, instituciones y formas de pensamiento que, a simple vista, parecerían inocentes de la participación en tal lucha; y desempeña un papel decisivo en la turbulenta transición de una época de la historia a otra».⁷⁰

Es en este marco que adquiere relieve la situación de los profesores universitarios a escala mundial. Como lo hemos mostrado en este capítulo, hoy por hoy se han proletarianizado desde el punto de vista técnico e ideológico y comparten en el plano material los mismos problemas que el resto de los trabajadores. Sin embargo, en términos de conciencia no sucede lo mismo, porque están fuertemente atomizados, divididos y predomina la lógica individualista y competitiva. Ante tales circunstancias, pueden plantearse algunas reivindicaciones de los profesores universitarios, que solo se obtendrán mediante su organización y lucha.

Para ello se requiere, en primer lugar, que los profesores universitarios dejen de creer que son de una pérdida «clase media» y que están muy distantes por su pertenencia de clase del resto de los trabajadores. Es indispensable un acercamiento con otros sectores de trabajadores para emprender acciones conjuntas por reivindicaciones comunes, tales como la defensa de la universidad pública como un bien común que le atañe al conjunto de las clases subalternas. En este sentido, los profesores universitarios deben defender a la universidad pública como el escenario en el que se tiene que construir un saber que le sirva a las vastas mayorías de un país y que no tenga un fin mercantil, lo cual supone enfrentar la homogenización del pensamiento y de la vida por la que propugna el capital. Este proyecto se puede llevar a cabo, siempre y cuando los profesores no sigamos encerrados en nuestros cubículos, y concentrados en una isla de saber y eludiendo las agresiones directas que soportamos a diario. Y en ese proyecto se precisa de una alianza con los estudiantes, como el principal estamento de la universidad.

Hay que volver a pensar en una universidad pública con adecuada financiación estatal para su funcionamiento, sin que ese compromiso signifique

que se mengüe la independencia y autonomía de la institución. Esa financiación es imprescindible para que se contraten profesores en condiciones dignas, se mejore la infraestructura de las universidades y se faciliten las labores básicas de docencia e investigación que le competen.

Una reivindicación prioritaria y urgente para empezar a desmercantilizar el saber, algo que se ha impuesto en la universidad pública, radica en oponerse a esa segregación interna de los profesores a partir del reconocimiento salarial por puntos, para que en su lugar se impulse un mejoramiento general del salario de todos los profesores universitarios y se suprima la lógica del puntismo. Con esto se enfrenta uno de los aspectos centrales de segregación de la universidad y de fragmentación interna. Esto no quiere decir que se eliminen, por ejemplo, las categorías que existen de acuerdo a estudios, experiencias y otros factores, pero esto no debe quedar al vaivén de la esquizofrénica carrera por mejorar salario en concordancia con las publicaciones en revistas indexadas, asistencia a seminarios, o consecución de constancias.

Es prioritario que se luche por la dignificación del trabajo de los profesores universitarios a todos los niveles, sin excluir, como si no formaran parte de la comunidad académica, a los profesores que están sometidos a los contratos basuras. Debe plantearse al respecto que todos los profesores tienen derechos y se les deben respetar, empezando por un contrato digno, con un salario adecuado y con todas las garantías de seguridad social que requiere cualquier trabajador. En este marco adquiere relieve la lucha por una dignificación laboral para el conjunto de trabajadores de la universidad, incluyendo a todos los profesores. Eso supone que se rompa con esa diferenciación interna que divide y segrega entre profesores de planta y profesores contratados y entre docentes e investigadores.

Si la gran mayoría de los profesores universitarios hemos sido proletarianizados, como lo hemos visto en este capítulo, en el doble sentido aquí considerado (proletarianización técnica y proletarianización ideológica), ya no nos podemos seguir reclamando como un sector privilegiado perteneciente a una «profesión liberal», y con ese argumento mantenernos distanciados del resto de trabajadores, incluyendo a los profesores de la educación primaria y secundaria. Esa reivindicación de una «profesión liberal» solo tiene sentido para una exigua minoría de profesores-investigadores-negociantes que se han lucrado con la conversión de la universidad en un centro mercantil y

con la producción de mercancías cognitivas, porque el grueso del profesorado universitario simplemente vive en carne propia el proceso de proletarianización, despojo de saberes, y nuevas formas de control, que desde que surgió el capitalismo industrial en Inglaterra hace más de dos siglos han soportado en forma sucesiva distintos sectores de trabajadores. Muchos de esos sectores, como los artesanos de la naciente industria textil a finales del siglo XVIII, no se resignaron a aceptar su nueva condición sin antes librar memorables luchas, que llegaron incluso a arrinconar al capital. Algo similar nos corresponde a nosotros, los profesores, como «artesanos del saber» y como «trabajadores del pensamiento», para enfrentar el capitalismo académico y evitar la liquidación de la universidad pública. Esas luchas ya se libran en diversos lugares del mundo, como lo examinamos en el último capítulo de este libro.

9

Contra la mercantilización de la universidad: la rebelión de quienes no quieren ser clientes

Somos la generación de la eterna incertidumbre y de la eterna precariedad. Nuestro presente está mutilado por una total ausencia de futuro. Somos precarios hoy, porque a menudo nos constriñen a trabajos precarios o en negro para pagarnos los estudios, porque los estudios están descualificándose y privándose de contenido crítico, por los ritmos de estudio y de vida alienante. Somos precarios en formación porque la universidad de hoy no nos ofrece ninguna garantía de trabajo, porque los puestos de trabajo disminuyen, los salarios bajan, de los derechos del trabajo no queda sino su sombra.

COORDINAMENTO DEI COLLETTIVI DELLA SAPIENZA (2008), citado en JOSEBA FERNÁNDEZ, CARLOS SEVILLA Y MIGUEL URBÁN: *Un nuevo sujeto estudiantil: surfeando contra la precariedad y la mercantilización de la educación*, en <http://www.academia.edu>.

En el último capítulo de este libro se hace un recuento de algunas de las más importantes luchas que han librado los estudiantes contra la mercantilización educativa. Dada la amplitud del tema y la diversidad de luchas que se han presentado en varios lugares del mundo, nos vamos a concentrar en el análisis y síntesis de cinco casos del continente americano —en su orden México, Chile, Puerto Rico, Colombia y Canadá—. Pero antes de efectuar ese recuento, presentamos de manera general el impacto de la conversión de los estudiantes en clientes de la educación, porque ese es el contexto general de la mercantilización que afecta en forma directa a los estudiantes, y por eso, en gran medida, se explica que estos se encuentren a la cabeza de la resistencia que se organiza contra la universidad de la ignorancia.

De estudiantes a clientes

La estrategia del capitalismo contemporáneo de convertir la educación en un negocio ha dado origen a la mercantilización creciente de todas las actividades que se desenvuelven alrededor de las universidades, hasta el punto en que originan una nueva lógica pedagógica en la que no importa la formación integral de los seres humanos, sino el lucro que genera la producción y venta de mercaderías educativas. Esta lógica, que ha convertido a la universidad en un nuevo nicho de mercado, tiene un claro sentido de *clase*, puesto que su objetivo principal radica en educar con solvencia solamente a aquellos que tienen dinero suficiente para pagar su propia formación, mientras que deja de lado como inútiles e inservibles a quienes carecen de los recursos económicos que les permitan integrarse a la educación superior, o por lo menos a las universidades más prestigiosas, donde se forman las élites de las clases dominantes. Como resultado se postula sin ningún recato por parte de los ideólogos de la universidad mercantil que solamente podrán ingresar los más aptos y capaces, por lo que se entiende a quienes puedan pagar, que pertenecen a las diversas fracciones de las clases dominantes. Esto no quiere decir que se deje completamente de lado a los pobres, ya que se les concibe como integrantes de otro nicho de mercado, más barato y de rápida circulación, en concordancia con las posibilidades que tengan de endeudarse.

Al aplicar estos nuevos dogmas en la vida real, las universidades públicas se convierten en instituciones regidas por los parámetros de los negocios, lo cual las transforma radicalmente y bloquea el acceso a importantes sectores de las clases subalternas (pobres y trabajadores) que, en medio de dificultades y problemas, habían podido acceder en forma restringida a la universidad de masas, que se consolidó en el mundo desde la década de 1960. Claramente se busca destronar a los estudiantes de origen popular de la universidad pública, a los que literalmente se les impide el acceso (mediante múltiples mecanismos como alzas de matrículas, evaluación de ingreso, límites a la permanencia...) o se les somete a la «pedagogía de la deuda», la nueva esclavitud del mundo contemporáneo. Para justificar y legitimar este embate contra las clases subalternas se ha cambiado el sentido de lo que son los estudiantes, que ya no son sujetos sociales ni políticos, sino simplemente *clientes*. Como tales se les aplica la *soberanía del consumidor*, sofisma mediante el cual se sostiene en

forma lapidaria que los estudiantes deben limitarse a comprar una mercancía educativa y a exigir que el producto que se les vende los deje satisfechos. En contrapartida, las universidades deben venderles los productos educativos bien empaquetados, con el objetivo de satisfacer el gusto de la clientela. En teoría, el esquema funciona de maravillas, puesto que en el mercado unos venden y otros compran y todos los participantes quedan felices y contentos. En la vida real las cosas no se asemejan a ese esquema, como se aprecia en las universidades públicas del mundo, sometidas a la creciente mercantilización. Allí encontramos a profesores proletarizados, universidades arruinadas y turgurizadas y a estudiantes endeudados de por vida. Estos últimos, en diversos lugares del mundo y de América Latina, se rebelan contra la universidad mercantil, y con eso han vuelto a reivindicar su papel como sujetos activos y pensantes que se niegan a ser clientes.

Los estudiantes soportan de manera directa la ambivalencia de un discurso altisonante sobre los beneficios que traería la universidad mercantil —rápido y seguro ascenso social, ingreso en la sociedad del conocimiento, empleo bien remunerado, éxito laboral y económico...—, que no se corresponde con la dura situación que afrontan la mayor parte de los estudiantes y sus familias, quienes en muchos casos se ven obligados a prostituirse para pagar sus estudios, como medio para cancelar las deudas que contraen con el sistema financiero y con las universidades. Como un ejemplo de esto último, en el Reino Unido se constata desde hace algunos años el aumento en la prostitución de los estudiantes, principalmente jóvenes mujeres:

Según un estudio reciente de Ron Roberts, catedrático de la Universidad de Kingston, las universidades británicas reciben anualmente entre 103 y 355 millones de libras (126 y 436 millones de euros) procedentes de actividades ligadas al sexo, al recurrir más de un 6% del estudiantado al sexo como fuente de financiación de sus estudios universitarios. Y es que el aumento de las tasas universitarias y la eliminación de becas promovidas por el gobierno de Cameron ha provocado que dos terceras partes de los universitarios británicos estén endeudados, cuando este porcentaje era solo de un 5% antes de empezar sus estudios superiores.¹

Algo similar ocurre en Francia, en donde se calcula que 40 mil mujeres y 5 mil hombres venden sus cuerpos para financiar sus estudios, lo que también acontece en Italia, Bélgica, Holanda, Polonia y España.

Universidades del Reino Unido se lucran con la prostitución de sus estudiantes

La explosión de Internet ha simplificado extraordinariamente el modo en que los estudiantes se acercan a la industria del sexo, sin necesidad de acudir a clubs. Con todo y a pesar de los concursos de camisetas mojadas, el sexo telefónico o el cibersexo, lo más habitual es el baile erótico, seguido del *striptease* y servicios de compañía. Tres de cada diez estudiantes conoce directamente a algún compañero que trabaja en la industria del sexo habitualmente para pagar su carrera.

Este superávit en la demanda de empleo ha hecho que la industria del sexo aproveche la coyuntura y los sueldos hayan caído en picado. Se ha pasado de cobrar 284 libras (350 euros) por turno a 232 libras (285 euros). Cifras que requieren de muchos turnos, puesto que las bailarinas pagan al club una cuota de 200 libras (245 euros) cada noche por bailar en su pasarela, más una comisión del 30%. Sanders asegura que «bailes que antes costaban 50 libras (60 euros) ahora tan solo cuestan 10 (12 euros)», lo que propicia que «el 70% de las entrevistadas alguna vez haya terminado el trabajo sin ver una sola libra». La disciplina en algunos de estos locales es rígida, multando con 100 libras (122 euros) a las mujeres que lleguen tarde, comen chicle o utilizan el teléfono móvil durante el trabajo.

El catedrático Roberts se muestra muy tajante al afirmar que «los estudiantes no tienen voz, no están representados absolutamente por nadie». Desde su punto de vista, en la raíz del problema se encuentra el capitalismo, puesto que «las universidades se han convertido en corporaciones y no les preocupa en lo absoluto el bienestar de los estudiantes, solo el negocio que generan». El profesor sostiene que «abordar el problema supondría perjudicar su imagen y, con ello, su negocio».

El diario *The Independent* destapó a la web SponsorAScholar (Apadrina un estudiante), que ofrecía hasta 15 000 libras al año (18 500 euros) a cambio de favores sexuales. La página web presumía de haber conseguido que 1 400 mujeres de entre diecisiete y veinticuatro años hubieran financiado sus estudios gracias a hombres de negocios ricos en busca de «aventuras discretas». La página utilizaba un nombre falso de compañía y un número de IVA perteneciente a la compañía de contactos Match.com. El diario llegó a grabar con una cámara oculta un video en el que un asesor de la web invitaba a la reportera, haciéndose pasar por estudiante, a acudir a un piso cercano para una «evaluación práctica» en la que poder comprobar «el nivel de intimidad» al que está dispuesta a llegar. Una cuestión de «control de calidad», según aseguraba el asesor en la cinta. Esta página web ofrecía pagar el 100% de las matrículas universitarias a cambio de sesiones de dos horas con hombres, en habitaciones de hotel o apartamentos privados, hasta cuatro veces por trimestre.

Fuente: David Bolero: «La subida de matrículas de Cameron instiga la prostitución universitaria en Reino Unido».

Incluso, en universidades de los Estados Unidos (como la de Chicago), famosas por sus niveles de exigencia académica, ya predomina la lógica de convertir a los estudiantes — y a sus padres — en simples clientes y como gancho de atracción se ofrece la reducción del nivel académico, de tal forma que los «clientes-inversores» se sientan incentivados a ingresar a ese claustro y a no abandonarlo ante la primera dificultad que encuentren. El objetivo radica en que como clientes costosos sigan transfiriendo su dinero a las factorías de educación. Este cambio en la conservadora y neoliberal Universidad de Chicago se explica porque ahora se generalizó la idea de sostener que las universidades son fábricas de trabajadores, los estudiantes son clientes y el saber es cosa del pasado. Para atraer más clientes esta universidad ha decidido reducir sus exigencias académicas e impulsar el deporte, la recreación y la venta de servicios:

No sé cuántos alumnos podremos atraer si apuntamos a aquellos que solo están interesados en el aspecto intelectual, declara Michael C. Behrke, el nuevo vicedecano, que está encargado de darle un empuje a los sectores de *marketing* y admisión. Los chicos no están seguros de que aquí puedan hacer una vida equilibrada. Mi trabajo es convencerlos de que esto no es un monasterio.²

En la terminología neoliberal de la universidad corporativa, los clientes son formalmente iguales y su identidad se reduce a la cantidad de dinero que tienen en su billetera o en su banco para pagar sus estudios, por lo que no importaría si esos clientes son blancos, rubios, afros o chinos, jóvenes o viejos, hombres o mujeres. Así como se supone que no existen discriminaciones de género, sexo o edad, tampoco se acepta que existan discriminaciones de clase, por lo que en teoría pueden ingresar al mercado educativo los capitalistas y los trabajadores, los terratenientes y los campesinos, en fin, los ricos y los pobres, porque el mercado sería igualador y democrático. No es difícil descubrir que esta es una falacia discursiva, con la que se oculta la discriminación de clase que impera en la universidad mercantil, en la cual se excluyen de múltiples maneras a los miembros de las clases subalternas, como lo hemos ilustrado con detalle a lo largo de este libro.

Por esta razón, entre los estudiantes existe una nítida segmentación, que se expresa de diversas formas: de acuerdo a la cantidad de dinero que se pague, lo que lleva a que existan clientes de primera y el resto; de acuerdo a la capacidad de endeudarse y de pagar la deuda; de acuerdo a la universidad en que se esté matriculado, en concordancia con el *ranking* en que se ubique a dicha institución; de acuerdo a la carrera que se estudie, porque no es lo mismo pertenecer a una facultad de negocios o administración, que a una facultad de humanidades. También existe una diferencia, que podríamos considerar de índole política, entre aquellos que se ven a sí mismos como clientes y consumidores, que se caracterizan por ser pasivos y se someten a las imposiciones de la mano bien visible del mercado educativo, y otros estudiantes que no aceptan tal condición de clientes, se reivindican como sujetos activos y enfrentan a la mercantilización, porque entienden lo que esta representa en términos de reproducción de la desigualdad social. Cuando los estudiantes se niegan a ser considerados como clientes se ha dado un importante paso hacia su organización y eventual rebelión contra la pretensión de convertir a la universidad pública en una simple corporación educativa o en una fábrica que vende diplomas.

La universidad de los estudiantes precarios

Este *neotaylorismo* educativo permite la mutación del tiempo crítico de potencial transformación en *tiempo alienado* de trabajo: el trabajo de producirse en tanto que futuros precarios. La *expropiación del tiempo de vida* del estudiante constituye el elemento central, forma y contenido, de la nueva condición estudiantil. El dominio sobre el tiempo de vida tiene dos significados: la orientación de los estudios según las exigencias de las empresas, es decir, de las competencias específicas que debe tener la fuerza de trabajo para rápidamente ser vendible [y] el elemento central en la práctica es el disciplinamiento de la futura mano de obra y la eliminación del derecho sobre la organización de la propia vida. Se estudia para aprender a ser precario, disponible para cualquier trabajo.

Fuente: Carlos Sevilla: *La fábrica del conocimiento. La universidad-empresa en la producción flexible*, p. 150.

Para enfrentar a los insumisos y rebeldes en el mundo universitario, y convertirlos en clientes, el capitalismo y el Estado recurren tanto a la propaganda y a la ideología como a la violencia física y simbólica. *Violencia física* mediante el control y represión de los estudiantes, tanto dentro de los cam-

pus universitarios como en las calles y barrios populares. *Violencia simbólica*, con el fin de vaciar las cabezas de los jóvenes para rellenarlas con basura corporativa y crear una *subjetividad sumisa*, en función del consumo y del individualismo extremo.

En la universidad mercantilizada los estudiantes se enfrentan a una dura realidad, en la cual se abandona la idea de valor de uso para optar por el valor de cambio; se olvida la solidaridad y la fraternidad y en su lugar se adopta la competencia, el egoísmo y el individualismo; se sustituye la noción del conocimiento como un bien público y común y se le considera como un servicio privado. Se instaura un sentido común de tipo neoliberal y neoconservador en el seno de las universidades, para aplastar la rebeldía propia de los jóvenes. En este contexto, adquiere importancia la rebelión de aquellos que se niegan a plegarse al valor de cambio y a los bienes privados como razón de ser de la universidad y propugnan por recuperar el carácter público y común de las universidades, tal y como lo ilustramos a continuación.

UNAM, México, 1999-2000: la rebelión de los evaluados

El neoliberalismo llegó con fuerza a México desde comienzos de la década de 1980, a raíz de la crisis de la deuda externa, con lo que en forma paulatina se transformó el modelo heredado de la Revolución Mexicana. En ese modelo, el Estado desempeñaba un papel primordial, puesto que impulsó la nacionalización de los hidrocarburos y de los recursos energéticos e implantó la gratuidad de la educación en todos los niveles. Por esta razón, el neoliberalismo atacó en forma directa a la educación, con el fin de suprimir su carácter público, gratuito y laico. Ese ataque eliminó algunos de las características de la educación mexicana que obstaculizaban su mercantilización plena, al imponer, por ejemplo, la evaluación cuantitativa de estudiantes, escuelas y profesores. Ese retroceso alcanzó a la educación primaria y secundaria y luego se extendió hasta la educación universitaria. México ha sido uno de los países «pioneros» en América Latina en imponer al sistema educativo la evaluación cuantitativa, como las llamadas pruebas ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares), en donde el profesor es evaluado en forma periódica y se le premia en concordancia con los resultados que sus alumnos obtengan en dichas pruebas.

La UNAM y todas las universidades públicas de México soportan la andanada neoliberal desde mediados de la década de 1980. En 1986, se iniciaron las modificaciones internas que apuntaban a crear las condiciones para la posterior transformación de la universidad pública, y se modificaron los reglamentos de exámenes, de inscripciones y de pagos. Con esto se pretendía, bajo el pretexto de la austeridad fiscal, reducir el tiempo de permanencia de los estudiantes, liquidar lo que se llama el pase automático —que permite a los estudiantes matriculados en el bachillerato de la UNAM continuar una carrera en forma inmediata, si alcanzan un determinado promedio académico— y elevar las colegiaturas. Aunque estos planes se esbozaron en la fecha mencionada, solo se intentaron aplicar a finales de la década de 1990. En efecto, en el Plan de Desarrollo 1997-2000 de esa universidad se dispuso que su presupuesto debía diversificarse mediante la generación de ingresos propios, y entre los mecanismos propuestos se consideraba elevar los derivados del servicio de educación (colegiaturas o matrículas). En ese mismo Plan se disponía descentralizar la institución en campus separados, cada uno de ellos con autonomía académica y administrativa, con la evidente intención de que todos se autofinanciaran.

El 11 de febrero de 1999, las directivas de la UNAM anunciaron un incremento en el pago de las inscripciones y las colegiaturas que debían cancelar los estudiantes. Esta decisión fue tomada en secreto y en forma ilegítima, ya que no se convocó a todos los consejeros que podía votar. «El Secretario General de la UNAM, Salvador Malo, aseguró que ese aumento representaba alrededor de un millón por ciento de aumento respecto a las cuotas de 15 y 20 centavos vigentes en el reglamento de 1966», porque se aumentaba de 20 centavos a 1 360 pesos (120 dólares en ese momento).³ Para morigerar el golpe se afirmó que no se le iba a cobrar a los estudiantes de ese momento, sino a los que entrarían después. No era solamente el incremento de las colegiaturas, sino que además en el Reglamento General de Pagos (RGP) se señalaban los servicios que deberían pagar los estudiantes, que hasta ese momento eran gratuitos (cuotas para pago de exámenes, posgrados, trámites de titulación...), y se establecían sanciones y multas a quienes no cumplirían. Esta modificación del RGP era inconstitucional, puesto que violaba el principio de la gratuidad de la educación en México, consagrado en el Artículo Tercero de la Constitución de 1917. Las modificaciones al RGP fueron

bautizadas con el nombre de Plan Barnés, el apellido del Rector de la UNAM que las impulsaba.

Una disposición con un notable sello de clase

El alza en las colegiaturas [...] para la mayoría del estudiantado no era una cuestión ideológica sino un elemento más de presión en sus deterioradas condiciones de estudio. Sobre todo para los que en una ciudad monstruosa debían recorrer todos los días grandes distancias para llegar a la escuela, los que procedían de familias con pocos recursos, quienes mal comían por estar todo el día en la universidad, y los que apenas tenían dinero para transportes y fotocopias. Integrantes de las clases populares, eran también hijos de la creciente depauperada clase media, golpeada por la crisis de 1982 y, más recientemente, de 1995. Por eso el movimiento que muchos veían venir en la UNAM era, más que cualquier otro, una clara confrontación entre dos proyectos de clase, muy distintos acerca del ingreso y permanencia en la universidad. El de las autoridades, que privilegiaba a aquellos con más recursos y más amplias bases culturales y sociales para los estudios (los más «reditables» en términos de la inversión educativa), y el de quienes apenas se mantenían en la universidad pero lograban cursar una carrera profesional, que significaba un cambio importante en sus vidas, a pesar de un ambiente que muchas veces les era hostil y que les exigía un doble esfuerzo para alcanzar los niveles necesarios para continuar. Esto explica en gran parte la radicalidad con que se dio el movimiento.

Fuente: Hugo Aboites: *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia (1982-2012)*, p. 665.

El 15 de abril se realizó una consulta convocada por la Asamblea Estudiantil Universitaria (AEU), en la que 92 355 estudiantes se manifestaron en contra del Plan Barnés. El 20 de abril se constituyó en una asamblea el Consejo General de Huelga (CGH). Ese mismo día el CGH publicó un Manifiesto en donde recordaba que entre «las conquistas más importantes de las luchas revolucionarias de 1910, y de los movimientos estudiantiles de 1929, 1966, 1968, 1987 y 1992» se encontraba la lucha por defender un derecho fundamental: «la gratuidad de la educación».

El pliego de peticiones contenía seis puntos, en los que se recogían las demandas más sentidas de la comunidad estudiantil de la UNAM, y de todo México:

1. *Abrogación del Reglamento General de Pagos y anulación de todo tipo de cobros por inscripción, trámites, servicios, equipo y materiales.* Este fue el punto neurálgico que dio origen a la huelga, porque con la imposición de pagos por colegiaturas y otros trámites se estaba violando uno de los logros emblemáticos

de la Revolución Mexicana, el de la gratuidad de la educación proporcionada por el Estado. Esta no era una reivindicación de tipo económico, sino una demanda de tipo político, ya que no aceptar la imposición de cobros era negarse a que fuera violada la Constitución y eliminado un derecho de todos los mexicanos.

2. *Congreso democrático y resolutivo en el que la comunidad discuta y decida sobre los problemas que enfrenta nuestra universidad y cuyas decisiones tengan carácter de mandato para toda la comunidad universitaria y sean acatadas por las autoridades.* Con este punto se cuestionaba el carácter antidemocrático de las decisiones que adoptan las autoridades universitarias, a espaldas de los estudiantes y en muchos casos contra ellos, como sucedió precisamente con las modificaciones al RGP, que fue aprobado casi en forma clandestina y en un recinto externo de la UNAM. Lo que se proponía era la organización de un certamen en el cual se discutiera pública y abiertamente sobre los grandes problemas de la universidad y se propusieran soluciones que fueran adoptadas en consenso por todos los estamentos.

3. *Derogación de las reformas aprobadas por el Consejo Universitario en junio de 1997. Esto significaba recuperar el pase automático, eliminar los nuevos límites de permanencia a los estudiantes de la UNAM y respetar la elección de carrera dando prioridad al bachillerato de la UNAM.* Esta era una reivindicación muy concreta, puesto que planteaba la defensa de derechos que los estudiantes de la UNAM habían conquistado previamente, entre ellos el llamado pase automático o pase reglamentario, que implicaba que los egresados del Colegio de Ciencias y Humanidades y de la Escuela Nacional Preparatoria tenían seguro su ingreso a la Licenciatura, siempre y cuando hubieran concluido sus estudios en un máximo de cuatro años. También se cuestionaba que se limitaran los tiempos de permanencia, porque, como en el pregrado no hay becas, los estudiantes deben trabajar para estudiar y por lo tanto no pueden programar sus clases en los tiempos estipulados.

Este asunto, que fue debatido durante la huelga dentro y fuera de la UNAM, era visto como un obstáculo a la imposición del neoliberalismo, que se basa en la lógica de conocimientos «útiles» para el mercado y de profesionales que obtengan un cartón en forma rápida.

4. *Desmantelamiento del aparato represivo y de espionaje organizado por las autoridades y anulación de todo tipo de actas y sanciones en contra de maestros estudiantes y trabajadores que participaron en el movimiento.* El régimen político de México, la «dictadura perfecta», heredado de la Revolución, fue profundamente antidemocrático y represivo, aunque hacia afuera presentara una cara amable y tolerante. Nunca dudó en aplicar la mano dura, y recurrió a múltiples formas de asedio, tortura, desaparición, como lo sintieron en carne propia los estudiantes durante los terribles sucesos de 1968, en que fueron asesinados centenas de jóvenes universitarios. Con esos antecedentes, no era extraño que se erigiera un sistema de espionaje y persecución a los principales dirigentes y activistas de la huelga de 1999-2000, como se demostró poco después con la represión que se desató contra los miembros del CGH, muchos de los cuales terminaron en la cárcel.

5. *Ruptura total y definitiva de los vínculos de la UNAM con el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) y la anulación del examen único de ingreso al bachillerato de las universidades y escuelas públicas, así como del Examen Único de Egreso.* Esta solicitud era importante porque demostraba que la huelga no se adelantaba única y exclusivamente por el aumento del monto de las colegiaturas y otros servicios educativos, sino que se atacaba el corazón mismo de las contrarreformas neoliberales que se sustenta en gran medida en la imposición de la evaluación cuantitativa, privada y externa al mundo de las universidades. En México esto lo venía haciendo el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL) desde 1994. Este organismo venía fiscalizando la educación superior a su acomodo, en concordancia con sus intereses mercantiles y privatizadores. En el momento en que estalló la huelga estaba tratando de imponer sus pruebas estandarizadas de evaluación en la UNAM. Con esto se vulneraba la autonomía universitaria y de llegarse a imponer el examen del CENEVAL se establecía un pésimo antecedente para todo el sistema universitario del país.

6. *Recuperación del calendario escolar, con la correspondiente anulación de las clases extramuros.* Esta solicitud era elemental porque se pretendía desde un principio que el tiempo de huelga —la que se extendió durante casi un año— no significara el abandono del calendario académico normal y la imposición de microsemestres, sino que todas las actividades académicas se desarrollaran

normalmente apenas terminara el movimiento de protesta. Eso no sucedió, entre otras cosas, porque muchos estudiantes terminaron en la cárcel.⁴

Desarrollo de la huelga

La huelga se inició el 20 de abril en la casi totalidad de escuelas y facultades de la UNAM, donde miles de estudiantes ondeaban banderas rojinegras. Alrededor de cuarenta asambleas aprobaron el comienzo de la huelga y se decidió que su mecanismo básico de funcionamiento sería el de la Asamblea, como un espacio político democrático, de tipo horizontal, en el que se adoptarían las decisiones, y se acordó que se removerían en forma permanente los delegados a la Sesión Plenaria del CGH. Se ponía en práctica la consigna zapatista de «mandar obedeciendo». Era un mecanismo de democracia directa en el que el CGH permitía la organización a través del carácter rotativo y revocable de sus miembros.

En el transcurso de la huelga se evidenciaron posturas opuestas con respecto a las demandas, al carácter de la lucha estudiantil y al fortalecimiento o debilitamiento del organismo estudiantil. Un primer sector, los «moderados» reducían la lucha a un único punto, el de las colegiaturas, como condición para levantar la huelga, y la circunscribían al espacio de la universidad. Otros, que luego serían denominados en forma despectiva como los «ultras», sostenían que había condiciones para un largo enfrentamiento en defensa del pliego petitorio y que la huelga debía rebasar los marcos de la UNAM y vincularse con otros sectores sociales. La democracia en la universidad fue una de las cuestiones de fondo que salió a relucir en ese momento: los «moderados» sostenían que la transformación democrática debería dejarse para otros momentos y concentrarse en los puntos centrales del pliego, mientras que los «ultras» sostenían que la democratización era una condición para asegurar el retroceso de la política neoliberal. En el seno del CGH predominó la línea radical y por eso este organismo de los estudiantes fue sometido a virulentos ataques de la derecha del país y sus órganos de prensa, de las autoridades de la UNAM y de los intelectuales de izquierda, que se plegaron a los discursos y prácticas políticas de la derecha. Algunos de estos intelectuales, como Carlos Fuentes, Carlos Monsiváis, Octavio Rodríguez Araujo y otros, calificaron a los miembros de la CGH de fundamentalistas, luditas, falsos estudiantes, imbéciles y otros epítetos de

ese estilo. Hasta el subcomandante Marcos se opuso a los «ultras» y se unió al coro de los «moderados». Los intelectuales usaron su pluma para atacar a los estudiantes radicales y prepararon las condiciones para la represión que se desencadenaría después.

Desde antes de que empezara la huelga un mecanismo que utilizaron los estudiantes fue el de realizar consultas en torno a cuestiones álgidas del movimiento y con respecto a sus demandas. Antes de la huelga se les preguntó a los estudiantes si estaban de acuerdo con la ilegitimidad del Reglamento General de Pagos, y concretamente se les preguntó: «2. ¿Estás de acuerdo en que la educación pública media superior y superior debe ser gratuita y, por lo tanto, el Reglamento General de Pagos deberá abrogarse?». Asimismo, se hicieron preguntas sobre la democratización de la UNAM. Participaron 109 mil estudiantes, de los cuales el 70% estuvo en contra del RGP y de acuerdo con la gratuidad de la educación. El 27 de mayo se efectuó una segunda consulta abierta, en la que participaron estudiantes y población en general: 650 935 participantes dieron su opinión en las 2 000 mesas que se instalaron en toda la ciudad de México sobre las seis preguntas que se les formularon, que versaban sobre los pagos, la gratuidad, la eliminación del examen único como mecanismo de evaluación, las demandas de los estudiantes, el diálogo entre los estudiantes y las autoridades universitarias y la privatización del patrimonio cultural de la nación. El 26 de octubre se efectuó una tercera consulta, en la que participaron 378 122 personas, entre ellas 94 077 universitarios. Allí se preguntó sobre la continuidad del Rector, el diálogo para resolver el conflicto, el aumento del presupuesto para educación y la privatización del patrimonio cultural. Una última consulta se efectuó entre el 18 y 19 de enero de 2000, justo un día antes del plebiscito convocado por la Rectoría de la UNAM. En esta ocasión participaron 657 649 personas, entre ellas 122 666 estudiantes universitarios, y se hicieron tres preguntas, que fueron respondidas afirmativamente por el 89% de participantes:

1. ¿Estás de acuerdo en que el pliego petitorio del CGH, que defiende y garantiza la gratuidad, la autonomía y la transformación democrática de la UNAM, debe resolverse ya para levantar la huelga?
2. ¿Estás de acuerdo en que la rectoría y el CGH deben regresar al diálogo para construir la solución al conflicto?

3. ¿Estás de acuerdo en que la propuesta impulsada por el gobierno y la rectoría busca confrontar a los universitarios e imponer una salida de fuerza al conflicto?⁵

El 10 de diciembre se firmó un acuerdo entre el CGH y la Rectoría de la UNAM, en donde se indicaba que el diálogo era la única vía posible para solucionar el conflicto, se establecía una agenda de diálogo basada en los seis puntos del pliego petitorio, y se establecían unas pautas para resolver el conflicto. Luego de que el acuerdo fuera publicado en la *Gaceta de la Universidad* se levantaría la huelga. Estos acuerdos fueron desconocidos por las autoridades de la UNAM. Como no podía faltar, los medios de desinformación se dieron a la tarea de calumniar y desprestigiar a la huelga y en especial al CGH, al que calificaban como el responsable de la situación de la universidad, y no al neoliberalismo.

A comienzos de 2000 y cuando la huelga se prolongaba más de lo que las autoridades universitarias creían que podía durar, la Rectoría convocó un plebiscito con la finalidad de deslegitimar ante la opinión pública a los huelguistas y en especial al CGH. En ese plebiscito se proponía que se dejara sin efecto el RGP, se definiera la relación con el CENEVAL y se gestionara la no persecución a los huelguistas, siempre y cuando estos pusieran fin a la protesta. Este plebiscito, que contaba con el peso de la burocracia universitaria a su favor, fue un fraude —algo que, por lo demás, no es raro en la historia electoral de México—, porque fue realizado con la participación de una empresa encuestadora de carácter privado, y como no existía ningún padrón de la comunidad universitaria se podía votar más de una vez, el conteo de los votos se hizo a puerta cerrada, y solo participó un 8% de los estudiantes matriculados. Por su carácter fraudulento, el resultado del plebiscito fue favorable a la oficialidad de la UNAM, ya que el 90% votó porque se levantara la huelga de acuerdo a la propuesta de la Rectoría. Con esto simplemente se dio vía franca para la entrada de La Policía Federal Preventiva, que irrumpió en forma violenta en la sede de la UNAM el domingo 6 de febrero de 2000 y detuvo a 700 estudiantes, que pertenecían al denominado sector «ultra» del CGH. La sede de la UNAM fue ocupada por 3 000 policías que permanecieron en sus instalaciones hasta el 23 de abril.

Como es típico en los países latinoamericanos de democracias de opereta, se recurre a la violencia oficial cuando no se tiene la capacidad de afrontar la justeza de las reivindicaciones populares, como sucedió con las peticiones de los estudiantes. De esta forma, se quebró el movimiento estudiantil, la Rectoría incumplió el acuerdo que había firmado en diciembre del año anterior y nunca realizó el congreso al que se había comprometido.

Alcance y sentido de la huelga

Podría pensarse que por la interrupción violenta del movimiento huelguístico este fue un completo fracaso, pero no hay tal, si se mira con perspectiva histórica lo que aconteció durante los doscientos ochenta y ocho días que duró la huelga. Su primer logro radicó en que cuestionó en la práctica las políticas educativas de tipo neoliberal y se enfrentó al Estado, defendiendo un modelo de universidad distinto al mercantilista. En ese modelo de universidad se reivindicó el carácter público, gratuito, popular y laico de la educación, que era concebida como un derecho. Por ello, uno de los logros del movimiento del CGH fue de tipo político, puesto que dejó al descubierto el carácter antipopular y mercantil de las «reformas» en curso y desnudó el sentido antidemocrático de las universidades en México. En este debate de ideas, académico e intelectual, el CGH nunca fue derrotado, y como no pudo ser doblegado, el Estado, con ayuda de los medios de comunicación y el grueso de la intelectualidad mexicana —de derecha y de izquierda— decidió actuar militarmente, algo para lo que no estaban preparados ni podían enfrentar los jóvenes huelguistas de la UNAM.

Su segundo logro consistió en mantener la gratuidad de la enseñanza en la UNAM, ya que la huelga puso de manifiesto la impopularidad de elevar las colegiaturas y de cobrar por todos los servicios educativos. Como tercer logro, quizá el más importante a mediano plazo, se evitó que penetrara en el seno de la UNAM el mecanismo de evaluación del CENEVAL y se rompieron los vínculos entre la universidad y esa institución privada.

Como un elemento destacado, la huelga fue protagonizada por la generación X, apelativo con el que se designaba a los jóvenes cooptados e influidos por el neoliberalismo, y entre quienes predominaba la apatía, el escepticismo, el individualismo y el conformismo. En contra de lo que creían los tecnócratas, con el aumento de las colegiaturas sucedió lo inesperado, ya que

los estudiantes no solamente protestaron sino que se organizaron y llevaron a cabo la huelga más importante en la historia de la universidad mexicana, después de 1968.

Puede decirse que los estudiantes no soportaron los agravios acumulados y que uno más rebasó la copa y despertó la dignidad, porque tocó una de las conquistas más importantes de la Revolución Mexicana: el carácter gratuito de la educación a todos los niveles. Que se quisiera abolir la gratuidad resultó una medida insoportable, arbitraria y antidemocrática que catalizó el rechazo de la mayoría de los estudiantes. En otras palabras, el conflicto estudiantil estalla en medio de un contexto marcado por la imposición de políticas de ajuste neoliberal que habían erosionado las condiciones de vida de gran parte de la población, entre las que se encontraban la disminución de los salarios reales, empobrecimiento generalizado, privatización de las empresas públicas, desempleo, imposición de una economía maquilera, efectos nefastos del TLC. Este es el nivel macro de la lucha, en el que se desenvuelve el nivel micro, el de la aprobación de «reformas» en los sistemas de pago, que se implantaron en forma unilateral y sin la participación de los estudiantes. En consonancia, resuenan todavía en México algunas de las consignas que se agitaron durante esta prolongada huelga: «La universidad debe ser de todos los mejicanos», «Ser cultos para ser libres», «Mandar obedeciendo», «Sin la raza, ¿cómo hablará el espíritu?».

La rebelión de los estudiantes precarizados

Muchos de los estudiantes que hicieron el movimiento, además de jóvenes, provienen de un entorno social conflictivo y difícil. Las condiciones de pauperización, aumento de la delincuencia y violencia doméstica y callejera que se han ido asentando en la ciudad de México son parte de su cotidianidad. [...]

La situación socioeconómica de los estudiantes es reflejo de las condiciones que priman en el país. El bajo nivel de escolaridad es indicador de la precariedad de condiciones materiales y culturales en las que se desenvuelven más de la mitad de los jóvenes universitarios, muchos de los cuales son protagonistas de este movimiento en contra del despojo de las pocas expectativas que albergaban de mejoramiento de su condición social.

Esa precariedad cultural, que en su paso por la Universidad intentan remontar, es la que el neoliberalismo ha ido sembrando en el conjunto social. La rebelión estudiantil por la educación gratuita, por eso, es una rebelión desde las profundidades de la sociedad ampliamente compartida por los sectores populares. No requiere mayor explicación frente a la clase trabajadora, pero no logra ser comprendida por sectores de mayores ingresos, relativamente privilegiados.

Es cierto que esta misma composición del estudiantado ha hecho muy difícil su comunicación con una parte importante de la sociedad que de diversas maneras representa la autoridad, las instituciones, el poder o la generación de los padres. Todo aquello que los oprime y les impide expresarse, formular sus propias interpretaciones y construir sus propios caminos. La rebelión es simultáneamente contra los acuerdos del gobierno mexicano con el Banco Mundial para elitizar la educación y contra el sistema que los ahoga, contra los mayores y su autoritarismo, contra un mundo que, recordando la célebre frase del presidente Carlos Salinas, «ni los ve, ni los oye».

Este movimiento estudiantil tendrá que aprender no solo a crearse un espacio propio sino a mantenerlo estableciendo una relación respetuosa con el conjunto social. Ha sido un movimiento con grandes dificultades, ¿cuál no lo es?, pero la defensa de la soberanía cultural y educativa de la nación que han llevado adelante estos jóvenes, en contra del rechazo y desprecio de muchos de sus profesores, en contra de un Estado que los encarcela y los golpea, y a pesar de no lograr siempre explicarse a sí mismos, es un llamado a la conciencia ética, histórica y moral de la sociedad y un indicador de que la exclusión promovida por los grandes poderes mundiales tiene remedio en los sujetos colectivos que empiezan a brotar por todos los rincones. El conocimiento que es generado por la sociedad no puede ser privatizado, nos pertenece a todos.

Fuente: Ana Esther Ceceña: «Rebelión en la UNAM», p. 15.

Chile: la rebelión de los clientes (2011)

En Chile se presentó una verdadera contrarrevolución social, económica, política y cultural con la dictadura de Augusto Pinochet (1973-1990), aunque como parte del lenguaje orwelliano que se ha impuesto se diga que esa ha sido la «revolución neoliberal por excelencia». A partir del 11 de septiembre de 1973 se liquidó brutalmente una experiencia socialista y democrática, que había significado importantes logros para las clases subalternas en materias de salud, cultura, trabajo, educación y dignificación como sujetos sociales, fundamentado en la solidaridad, la fraternidad, la ayuda mutua y el bien común. En su lugar se implantó un modelo individualista, competitivo, basado en el culto al mercado y en la abolición de las conquistas sociales que habían obtenido los pobres de Chile.

El modelo fue diseñado por los «Chicagos Boys», los economistas neoliberales de Chile que habían sido alumnos de Milton Friedman y Arnold Harberger en los Estados Unidos, quienes aprovecharon el terror producido por los militares en las jornadas de septiembre y meses subsiguientes, para aplicar su «doctrina del shock», con la cual se suprimieron los derechos sociales que beneficiaban a las grandes mayorías de la población, y se privatizaron

y se cedieron al capital privado las empresas públicas y los principales activos del país. También se liquidaron las organizaciones gremiales, sociales y políticas de los trabajadores y se persiguió a quienes hubieran apoyado a la Unidad Popular de Allende o fueran militantes de izquierda. Lo que después de 1973 empezó a denominarse con el apelativo de neoliberalismo se puso en práctica por primera vez en Chile bajo un régimen criminal, porque un modelo que pregona la libertad económica se basa en la liquidación de las libertades políticas, como lo ejemplifica la experiencia de ese país.

El régimen de Pinochet destruyó el proyecto de la Unidad Popular que impulsaba una educación popular, democrática y rigurosa. El ataque contra ese modelo educativo era primordial para generar el nuevo sentido común, egoísta y competitivo del capitalismo salvaje que se implantó en Chile. En 1981, la dictadura realizó una «reforma» que liquidó la educación pública, laica y gratuita mediante la promulgación de La Ley General de Universidades, con cuatro tópicos principales: facilidades al sector privado para que organizaran nuevas universidades; impulso a los institutos de educación superior no universitarios; disminución radical de la financiación de las universidades estatales; y racionalización de las universidades públicas que existían hasta ese momento.

Objetivo de la educación pinochetista: formar al buen consumidor

La dictadura militar chilena, mediante la imposición del sistema económico neoliberal, ejerció una enorme presión al sistema educacional, generando una de las mayores transformaciones autoritarias. Las metamorfosis educativas, experimentadas y aplicadas a sangre y fuego con base en los principios ortodoxos del capitalismo más brutal y los valores más extremos de la religiosidad católica, perseguían formar un «buen ciudadano consumidor», acrítico, individualista, patrioter. Sin embargo, la resistencia al sistema y a los nuevos marcos legales —normativos— no se hicieron esperar: movilización de estudiantes y profesores, protestas, huelgas y tomas de liceos y universidades se hicieron, a cuenta de perder la propia vida en ello, formas de lucha contra la dictadura, el modelo de mercado impuesto y la Constitución Política, leyes y decretos de Pinochet.

Fuente: Grupo J.D. Gómez Rojas: «La crisis educacional chilena: el modelo se les viene a pique».

Uno de los ideólogos de esa reforma, el derechista Jaime Guzmán, sostenía que «la competencia constituye un poderoso estímulo de superación personal en el ser humano» porque «la llamada solidaridad, al margen de estímulos competitivos, siempre ha redundado en mediocridad y fracaso». Por ello,

para superar la baja calidad de muchas escuelas o sedes universitarias actuales se hace [...] indispensable someterlas a un desafío competitivo que las obligue a elevar sus niveles docentes si desean salir airoso. Y nada mejor para ello que entregarle la decisión al usuario, en este caso al postulante universitario, el cual solo podrá ser atraído por medio de la calidad académica.

Asimismo, se atacaba la idea de gratuidad que prevaleció en Chile durante cerca de un siglo, al decir que la llamada «educación universitaria gratuita» era un eufemismo «para ocultar la verdadera realidad, ya que todos saben que ningún servicio social —ni mucho menos el de brindar educación superior— puede ser realmente gratuito. Su costo lo paga alguien, y ese alguien es el Estado». Según ese ideólogo pinochetista, esto

implicó que muchos chilenos de menores recursos financiaban la formación profesional de personas de ingresos más elevados, que en numerosos casos estaban en condiciones de pagar sus estudios. La injusticia se agudizaba por el hecho de que el título profesional así obtenido facultaba a su poseedor para percibir ingresos periódicos superiores al promedio de los contribuyentes chilenos. La decisión de terminar con esta injusticia social, y que cada persona pague el valor de su educación superior, alcanza la mayor importancia ética dentro del camino hacia una sociedad más justa.⁶

En este documento se esbozó el argumento que se replicó después en diversos lugares del mundo (incluido Colombia) sobre las razones que justifican la privatización, entre las cuales se resalta —con bastante cinismo— que esa medida favorece a los más pobres.

En la mencionada Ley General de 1981 se sostenía que las universidades públicas existentes debían abrirse a la competencia para cooptar alumnos y enfrentarse a nuevas universidades e institutos de educación superior de carácter privado. El estudiante dejaba de recibir servicios gratuitos que pasaban a ser financiados por él mismo o por su familia. Como lo decía el mencionado ideólogo educativo de Pinochet: «Esto se traduce en un mayor compromiso del alumno con sus estudios y, al mismo tiempo, lo hace un elemento que demanda y urge más y mejor servicio docente».⁷

En conclusión, el neoliberalismo aplicado a la educación universitaria en Chile se basa en la competitividad feroz (donde la oferta y la demanda supuestamente aseguran la mejor calidad) entre instituciones públicas y privadas, sin que estas últimas estén en desventaja frente a las primeras, ya que se abandona la idea de un «estado docente» que financia suficientemente a las instituciones universitarias y se le convierte en una especie de «árbitro neutral», que fomenta la competencia entre universidades para que se impongan las más «capaces».

Un mediocre y costoso sistema educativo

Los efectos de la contrarreforma pinochetista se hicieron sentir en forma inmediata en la educación universitaria, puesto que se abandonó la financiación de la oferta por parte del Estado y se dio paso al subsidio a la demanda, con lo cual se implantó el «libre mercado» en la educación. No sorprende que haya caído la inversión estatal en educación, con respecto al PIB, que pasó de 7,5% en el gobierno de Allende a un 2,6% en la dictadura de Pinochet. El Estado entró a subvencionar al sector privado y renunció a ejercer algún control de la educación, bajo el supuesto de que los entes privados son responsables y compiten armoniosamente en el mercado. Para imponer su nuevo modelo educativo, la dictadura de Pinochet recurrió a la violencia directa contra todos aquellos que encarnaban otro modelo de educación, al control de los estudiantes, a la vigilancia y a la delación, como se ha revelado en miles de documentos secretos que han sido conocidos en los últimos años, porque el objetivo fundamental consistía en moldear una juventud adicta al régimen y garante incondicional del sistema neoliberal.⁸

Como resultado de la contrarreforma se disparó el número de universidades en Chile, que pasaron de 8 en 1973 a más de 60 al final de la dictadura (1990), se fundaron 82 institutos profesionales y 168 centros de formación técnica, en su gran mayoría privados, y las universidades públicas abandonaron su política de gratuidad y comenzaron a cobrar elevadas matrículas. Un dato es revelador de la transformación: en 1990, cuando terminó la dictadura, el 52,4% de los alumnos estaban matriculados en universidades e institutos privados que no recibían fondos públicos y en ese mismo año el Estado financiaba solamente el 27% del costo educativo, cuando en 1973 financiaba el 100%. En el mismo sentido fue drástica la

reducción del presupuesto dedicado a la educación superior, que pasó de 2,11% en 1973, a 0,47% en 1987 y a 0,6% en 1996.⁹

Con la transformación educativa se buscaba transformar la composición social de las universidades, con un claro propósito de clase, para que a ellas pudieran ingresar quienes tuvieran capital económico para financiar las costosas matrículas. A las universidades más prestigiosas solamente podían llegar los hijos de los ricos, mientras que al resto ingresaban sectores de la clase media, sometidos ahora a la esclavitud por deudas, ya que se creó un sistema de créditos que beneficia en forma directa al sector financiero, mientras que quien incumpla los pagos puede ser suspendido de clase y los jueces lo pueden procesar penalmente.

Al analizar el sistema universitario de Chile resulta legítimo aplicarle las categorías de eficiencia económica, de que tanto presume el neoliberalismo y el darwinismo pedagógico. Al respecto, la educación superior de Chile es la más costosa del mundo, si se compara el precio de matrícula que en promedio paga un estudiante en relación con el PIB del país. En concordancia con el gasto por parte de las familias, que pagan elevadas tasas para que sus hijos estudien, era de esperarse que las instituciones educativas les compensaran esos esfuerzos con una formación de nivel, pero no sucede tal cosa. Por el contrario, la educación que venden las universidades e institutos de educación superior de Chile puede considerarse como la peor del mundo, como se demuestra con hechos elementales: universidades tugurizadas, tanto públicas como privadas; instituciones que no cuentan con la dotación necesaria para el estudio, hasta el punto en que se encuentra mayor diversidad bibliográfica en la sala de espera de un centro médico o de una peluquería que en una de sus «bibliotecas», en las que en promedio, léase bien, se encuentran seis libros por estudiante. Si el asunto es de este tenor, vale preguntarse en qué invierten las universidades el dinero que reciben de sus «clientes». Esta pregunta es fundamental porque se trata de averiguar si es cierto que en las instituciones privadas y públicas existen incentivos para que inviertan en lo necesario para prestar una buena educación. Todo indica que los ingresos que perciben las universidades no se destina al mejoramiento de la educación, porque

Si en Chile existiese una correspondencia entre lo que las familias pagan por educación, y la calidad de la educación que reciben, nuestras universidades debiesen contar con los mejores académicos del mundo, enseñando en las sedes mejor equipadas del mundo, y contando con las bibliotecas mejor provistas del mundo. Esto, ya que los aranceles universitarios chilenos son los más altos del mundo.¹⁰

Se supone que en universidades tan costosas deberían encontrarse profesores bien remunerados y con condiciones adecuadas para enseñar e investigar, pero eso tampoco es cierto, porque los profesores son académicos taxis, pagados por horas. Desde cualquier parámetro que se le mire, el sistema neoliberal universitario de Chile es terriblemente ineficiente, aunque sus defensores digan lo contrario a partir de la variable de cobertura, puesto que esta sí que ha aumentado y hoy la educación superior acoge a 900 mil estudiantes, 300 mil de ellos en la universidad. Decir que la cobertura muestra la eficiencia del sistema es pensar, por ejemplo, que una ciudad es agradable porque cuenta con una mayor cantidad de automóviles circulando por sus calles, o que un hospital es de buen nivel por el número de pacientes que por allí pasan, sin averiguar cuántos se agravan o cuántos se mueren. No podía ser de otra forma, porque aparte del subsidio a la demanda, mediante el cual se transfieren recursos del Estado a la educación privada, esta última no está obligada a rendir cuentas ni a aclarar en qué gasta sus ingresos.¹¹

Entre paréntesis, el mercado de la educación superior involucra a cerca de 1 millón de clientes, cada uno de los cuales paga en promedio 3 mil dólares, lo que demuestra la magnitud de recursos financieros que circulan en ese mercado, que puede alcanzar la cifra de 3 mil millones de dólares al año.¹² En este sentido, la contrarrevolución educativa de Pinochet ha sido todo un éxito para aquellos a los que estaba dirigida, que no eran propiamente los miembros de las clases subalternas, sino un reducido círculo de las clases dominantes del país. Entre los que ganaron con la privatización y mercantilización de la educación en Chile se encuentran corrientes religiosas vinculadas al Opus Dei o a los Legionarios de Cristo, partidos políticos de derecha, como la Unión Demócrata Independiente y la Democracia Cristiana, empresarios chilenos y extranjeros.

La conversión de la educación en un vulgar negocio se encuentra reglamentado en la Constitución de 1980 (la de Pinochet), que sigue vigente, en donde se afirma que la educación no es una función primordial del Estado, sino que en su lugar los padres «tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos», mientras que al Estado le corresponde «otorgar especial protección al ejercicio de este derecho» (artículo 19, no. 10). Al mismo tiempo, se establece la libertad de enseñanza como «el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales», y la decisión de los padres de escoger el establecimiento donde quieren educar a sus hijos (artículo 19, no. 11). Adicionalmente, se plantean cuatro derechos de propiedad económica: «derecho a desarrollar cualquier actividad económica» (artículo 19, no. 21), «derecho a no ser discriminado por el Estado y sus organismos en materia económica» (artículo 19, no. 22), «derecho a la libertad para adquirir el dominio de toda clase de bienes» (artículo 19, no. 23) y el «derecho de propiedad en sus diversas especies sobre toda clase de bienes corporales e incorporales» (artículo 19, no. 24).¹³ Todos estos «derechos» son individuales, porque no se reconocen derechos colectivos, ni ningún derecho de participación. En términos constitucionales los estudiantes no son sujetos políticos sino clientes.

Como la lógica dominante es la de la competitividad, se ha establecido un escalafón de universidades para mostrar en público los diferentes niveles de calidad, y la medición se centra en el rendimiento cuantitativo de los alumnos. Con este instrumento se busca atraer a un mayor número de clientes, como sucede en cualquier actividad comercial. Pero los clientes no son iguales, porque se han acentuado las desigualdades de clase, como resultado de lo cual se configuró un *apartheid educativo*. En los espacios educativos solamente se relacionan los adinerados con los adinerados, y los pobres con los pobres. De esta manera, los miembros de una clase solamente se vinculan con sus pares, lo que genera una segmentación socioeducativa que prolonga las diferencias externas a la escuela y a la universidad, las legitima y reproduce. Los clientes se definen por su capacidad de pago, y no por sus aptitudes y mucho menos por su sapiencia. En ese *apartheid educativo* predomina la competencia entre universidades, entre docentes por obtener un mejoramiento individual en sus paupérrimos salarios, entre los estudiantes por acceder a lo que creen son «mejores instituciones», entre los padres de familia interesados en que sus hijos ingresen a las universidades que se

encuentran en los primeros lugares del *ranking*... En fin, es el darwinismo pedagógico en todo su esplendor, que causaría las delicias de un Herbert Spencer y los darwinistas sociales del siglo XIX. El éxito o fracaso educativo en el caso de Chile se reduce a ser una cuestión individual, es un problema de cada cliente. El modelo educativo de Pinochet no ha sido modificado en los veinticinco años que han pasado desde que terminó la dictadura, pues los gobiernos posteriores a 1990 solo se han limitado a hacerle ajustes para hacerlo más perverso, si eso fuera posible.

Las luchas de los estudiantes

Durante mucho tiempo se llegó a pensar que este modelo, aparentemente exitoso y terriblemente despolitizador, no iba a generar ningún tipo de oposición, en la medida en que el sentido común neoliberal se había impuesto en forma violenta en la sociedad chilena, empezando por la juventud. Pero nunca fue así, porque desde la década de 1980, cuando se implementó la contrarreforma educativa, los estudiantes estuvieron al frente de la resistencia contra el régimen dictatorial.

En 2006, cuando se produjo la «revolución de los pingüinos» (nombre que hace alusión a los colores del uniforme de los alumnos de secundaria), los estudiantes se movilizaron en forma masiva, como no sucedía desde el fin de la dictadura, y con ello se evidenciaron los límites del modelo educativo pinochetista. Esos estudiantes cuestionaron la lógica empresarial y competitiva de la educación que se les había impuesto, criticaron el individualismo y clamaron por una ética social y solidaria que sustentara la lucha colectiva organizada. La movilización de los estudiantes de secundaria conmovió a importantes sectores de la sociedad chilena, como los profesores y los padres de familia, y tuvo influencia nacional, puesto que «tras la desarticulación del tejido social y la disolución de la conciencia de “lo público”, promovida por la dictadura y consolidada en los gobiernos democráticos, el movimiento social por la educación pública comienza a remontar su camino y a recuperar en su conciencia y en sus propuestas una escuela para todos».¹⁴

Este movimiento exigía un nuevo sentido para la educación, distinto al de la competencia y la lucha individual del neoliberalismo, que el Estado se hiciera cargo de las escuelas y asumiera su financiamiento, y se permitiera a las comunidades participar en forma activa en las decisiones sobre

la educación. Con ello se abría camino a la lucha de los universitarios que estalló con plenitud en 2011.

Razones y causas de las movilizaciones de 2011

La protesta de los estudiantes de secundaria en 2006 dio inicio a una lucha prolongada contra la mercantilización educativa en Chile, como lo demostró el siguiente episodio, que se inició en 2011, y que aún no ha concluido. En este segundo momento de protesta participaron estudiantes de todos los niveles, junto con diversos sectores de la población chilena.

Todo comenzó con la llegada a la presidencia del derechista Sebastián Piñera, quien designó como Ministro de Educación al empresario y también derechista Joaquín Lavín, ligado en forma directa con los negociantes de la educación privada. En forma casi sincronizada con los anuncios de política educativa del gobierno de Piñera, el 4 de abril unos 6 000 estudiantes del Instituto Nacional realizaron un paro indefinido en el que exigían la renuncia del presidente de la Junta Directiva. Esta protesta era sobresaliente porque se cuestionaba por primera vez el tema del lucro, que se convirtió en una de las banderas centrales del movimiento.

A finales de abril de 2011, Lavín presentó un proyecto encaminado a mercaderizar aún más a la educación, lo que se constituyó en la señal de alerta para el movimiento estudiantil. En mayo se iniciaron las discusiones en el Congreso Nacional de un nuevo proyecto que pretendía modificar la educación, pero no con el fin de superar el modelo pinochetista sino de reforzarlo, porque planteaba aumentar el precio de las matrículas, y eliminar la escasa financiación por parte del Estado de la educación secundaria y preparatoria. Estas modificaciones fueron presentadas por el gobierno como un paso en dirección de lograr una «educación eficiente y competitiva», con el argumento de que era necesario que el Estado dejara de invertir en educación.

Como respuesta, el 12 de mayo los estudiantes organizaron un paro nacional por la educación pública, y realizaron una gigantesca marcha contra las medidas del gobierno. El 26 de mayo los estudiantes afiliados a la Confederación de Estudiantes de Chile (CONFECH) le entregaron una carta al Ministerio de Educación con un pliego de exigencias que esperaban fueran respondidas por el gobierno antes del primero de junio. Ese petitorio solicitaba: garantizar la educación como un derecho social; incrementar los aportes

oficiales a las universidades públicas, y especialmente a las regionales; eliminar el financiamiento a la educación por parte de la banca privada; terminar con el lucro en la educación; diversificar el acceso a la educación superior; garantizar una educación de calidad; suprimir las trabas legales que impedían la organización y participación de los estamentos; crear una carrera docente, con mejores sueldos y estabilidad laboral para los profesores; desmunicipalizar la educación básica y media; crear un sistema descentralizado de educación pública, dependiente del Ministerio de Educación; terminar con el financiamiento compartido que fundamenta la segregación educativa.¹⁵

Ese mismo día, el Ministro Joaquín Lavín presentó una propuesta de reforma educacional al Consejo de Rectores de doce puntos, en donde no se proponían modificaciones de fondo, sino paliativos encubiertos con la retórica tecnocrática y neoliberal que es habitual, tales como: reprogramación de los créditos educativos; disminución de las tasas de interés; aumento en el número de becas para la educación técnica profesional; «crear centros de clase mundial para innovación»; «creación de una agencia que administre las becas de Capital Humano Avanzado»; «mejorar el sistema de acreditación» y la formación de profesores, entre los principales asuntos. Nada de fondo, ni sustancial, porque no se tocaba el corazón de la universidad mercantil, como lo es la privatización y la ganancia, mientras que los estudiantes ya planteaban la necesidad de impulsar una reforma estructural. Tampoco se consideraban las solicitudes de democratización, con la participación de profesores y estudiantes en órganos administrativos.

A partir del 2 de junio, y como respuesta a la iniciativa gubernamental, miles de estudiantes decretaron la huelga, que se prolongó durante varios meses en todo Chile. Esta huelga tuvo su primer mártir el 26 de agosto, cuando el joven Manuel Gutiérrez Reinoso, de dieciséis años, fue asesinado por los carabineros.

El 12 de junio, el Ministro de Educación reconoció que había obtenido ganancias en sus inversiones en la Universidad del Desarrollo, con lo que se reafirmó la idea que las instituciones privadas sí se lucraban, algo que siempre se había negado en los círculos del gobierno. A partir de ese instante, en la agenda del movimiento estudiantil se planteó la lucha porque la educación fuera considerada como un derecho y no un negocio.

El 21 de junio, el Ministro de Educación presentó una nueva propuesta a la CONFECH, en la que, como novedad, se indicaba que el Estado velaría para que se cumpliera la ley que establecía que las universidades debían operar como entidades que no buscaban el lucro y se prometían rebajas de intereses en los préstamos. Seis días después los estudiantes rechazaron esta propuesta y plantearon por primera vez una educación gratuita y de calidad para todos. El 18 de julio fue sustituido el Ministro de Educación, lo que podía considerarse como un triunfo para el movimiento, que adquirió más fuerza en las semanas siguientes. El 4 de agosto se realizaron las marchas más grandes, a pesar de que no estaban autorizadas, en la que se movilizaron miles de estudiantes. En apoyo a los estudiantes se presentaron cacerolazos en algunos barrios de Santiago, con la participación de amplios sectores de la sociedad, como expresión de que las reivindicaciones por otra educación iban más allá de los estudiantes. También se efectuaron acciones con los sindicatos, entre ellas un paro conjunto los días 24 y 25 de agosto. Como resultado de la movilización, el gobierno conformó una mesa de diálogo con los estudiantes, pero allí reafirmó sus tesis sobre la reforma educativa, que no significaban ningún cambio importante del modelo existente.

El 28 de agosto, los dirigentes de la CONFECH aprobaron el diálogo directo con el gobierno, que fracasó por la intransigencia de este último que se negó a aceptar la gratuidad de la educación. El 8 de octubre se efectuó un plebiscito sobre los derechos de la educación, convocado por varias organizaciones, entre ellos el Colegio de Profesores y la Confederación de Estudiantes de Chile. Votaron cerca de un millón y medio de personas, y un 87% de los cuales estuvo de acuerdo en que la educación debía ser gratuita y había que poner fin al lucro derivado de esa actividad.¹⁶

Como suele ser habitual, cuando el régimen no puede contener la protesta social recurre a la represión, a la calumnia y a la criminalización de los manifestantes. Y el gobierno de Sebastián Piñera no fue la excepción a esta regla sociológica, puesto que se dedicó a desgastar el movimiento, perseguir a los participantes, calumniarlos públicamente y amenazar con un dispositivo jurídico de nuevas leyes que justificaran la persecución de los jóvenes. En el mes de octubre se habló de un proyecto de ley que buscaba criminalizar las protestas, y convertir en delito penal la toma de colegios o universidades. Se proponían por parte del gobierno nuevos delitos, que estaban

relacionados directamente con los estudiantes, tales como bloqueo del libre tránsito, interrupción de servicios públicos, uso de bombas incendiarias y la utilización de capuchas.

A finales de octubre y principios de noviembre, los estudiantes universitarios decidieron volver a clases ante el riesgo de perder las becas, y terminar el semestre en tres meses. No todos estuvieron de acuerdo, puesto que hubo estudiantes de liceo que se mantuvieron en paro hasta el mes de enero de 2012.

Durante esta huelga los estudiantes utilizaron diversos repertorios de protesta, entre los cuales se destacaron la toma y ocupación de liceos de secundaria y de la sede principal de la Universidad de Chile. Allí los estudiantes enarbolaron pancartas en las que se destacaba la consigna «La lucha por la educación es de toda la sociedad». Un grupo de estudiantes, la mayor parte menores de edad, realizó una huelga de hambre que se prolongó durante setenta días (agosto-septiembre) y se alojaron en carpas situadas en La Alameda, la principal avenida de Santiago. Este movimiento estudiantil, con mucha creatividad e iniciativa, reivindicó la horizontalidad en las asambleas, la participación directa de todos los estudiantes interesados, la revocabilidad de los cargos, la adopción de decisiones colectivas. Sobresalió un espíritu carnavalesco y festivo en cada una de las marchas y movilizaciones, en las que participaron miles de personas.¹⁷

Logros del movimiento

Este movimiento planteó ante el conjunto de la sociedad chilena la imperiosa urgencia de liquidar la educación mercantil e impulsar otro modelo, laico, gratuito y riguroso. Esta vasta protesta dejó en el tapete de la discusión una pregunta de fondo: ¿qué educación quieren los chilenos?, que en sí misma cuestionó la educación mercantil, con su carácter individualista, competitivo y discriminatorio.

Los estudiantes demostraron que la lucha constituye la mejor experiencia de educación, y en esa escuela práctica han conocido por primera vez todos los valores que el mercado niega y descalifica, tales como el compañerismo, la solidaridad, discutir colectivamente, votar en asambleas populares, hablar libremente y sin miedo, lo cual es un gran avance que rompió con uno de

los legados más perversos de la dictadura pinochetista y su continuadora, la dictadura del mercado.

Uno de los logros de mayor calado por parte del movimiento estudiantil radicó en activar una transformación subjetiva, que se opuso al conservadurismo imperante en la sociedad y en la educación de su país, porque se atrevió a cuestionar la mercantilización, privatización y competencia como mecanismos básicos que rigen la vida cotidiana en ese país. En su lugar propusieron una educación gratuita para todos los estudiantes.

En un modelo educativo neoliberal y mercantil, la lucha que plantearon los estudiantes de Chile en 2011 adquirió una clara connotación política, porque lo que se dibujó de fondo no fue arreglar este o aquel asunto, sino la construcción de otro tipo de educación, no mercantil. Esa fue una lucha política porque para que esa transformación sea posible debe cambiarse la constitución pinochetista y porque, además, superó el imaginario neoliberal y las formas de vivir que este ha impuesto. En esa medida, ni siquiera fue un clásico movimiento estudiantil, porque al atacar el núcleo del modelo educativo mercantil interpeló al conjunto de la sociedad y la convocó para participar en el rechazo al modelo existente y construir uno nuevo.

La movilización caló hondo en el conjunto de la sociedad, hasta el punto de que durante las elecciones de 2013 uno de los temas centrales del debate presidencial fue el de la educación y la candidata Michelle Bachelet, quien a la postre ganó las elecciones, anunció que impulsaría la gratuidad de la educación superior en el curso de los próximos seis años. En esa misma contienda se presentaron como candidatos al Congreso Nacional varios dirigentes estudiantiles (Camila Vallejo y Karol Cariola por el Partido Comunista de Chile, Giorgio Jackson por Revolución Democrática y Gabriel Boric por Izquierda Autónoma, entre otros), los cuales obtuvieron curules al Congreso. Desde este punto de vista se puede sostener que «los universitarios organizados han cumplido en cierta forma el rol de un *partido político* distinto del tradicional, formulando planteamientos sociales que finalmente son recogidos por el sistema político y cultivando dentro de sí diversas tendencias que empujan los cambios en una u otra dirección, tal como los clásicos partidos».¹⁸ Era difícil imaginar, antes de los sucesos de 2011, que los estudiantes universitarios, provenientes de diversas fracciones de la izquierda, pudieran ser elegidos como diputados o miembros del Congreso. Con este hecho

quedó en evidencia que «la organización universitaria no solo puede abrir la puerta a la participación de los jóvenes en la política [...] sino que en determinadas coyunturas históricas (por ejemplo, cuando en el seno del movimiento estudiantil se juegan asuntos socialmente cruciales, como la cuestión del *derecho a la educación* en el Chile actual) puede constituir *en sí misma* una formación política consistente y *partidista* en un sentido amplio».¹⁹

Los estudiantes lograron un éxito político porque instalaron como un asunto central de reflexión y debate de toda la sociedad chilena los temas de la mercantilización educativa, del autoritarismo y la falta de democracia, un logro simbólico e histórico. En este sentido, el movimiento social de los estudiantes chilenos actuó como profeta de un tiempo que vendrá.

Los consumidores y los endeudados alzan la voz

A menudo, entre los alcances de treinta años de neoliberalismo, la élite empresarial y política destaca la alta cobertura de la educación superior como expresión de democratización social. No deja de ser irónico que sean esos mismos jóvenes los protagonistas del malestar. Hoy los «emergentes», los consumidores y los endeudados alzan la voz. ¿Están siendo mal agradecidos? [...]

Hemos venido, simplemente, a exigir que tales promesas se cumplan. Ese es el reclamo de los cientos de miles que hoy protestan: se prometió igualdad, pues que la haya. Se prometió un desarrollo sustentable, pues que sea efectivo. Se nos prometió una educación de calidad, se nos hizo endeudarnos, disfrazarnos detrás de formularios de acreditación para exigir un derecho: acá estamos, queremos lo que es nuestro, no vamos a seguir pagando ni endeudándonos por lo que son derechos humanos. Nos prometieron democracia, igualdad, libertad. No pedimos nada más, pero tampoco nada menos.

[...] Las masivas marchas ya no expresan el descontento de sectores específicos en resistencia, sino la queja actual del nuevo Chile, transversal a millones. En ese trayecto, tres grandes aprendizajes han sido esenciales para los nuevos movimientos: asumir los dilemas políticos en sus propias manos, ante el desprestigio de la clase política; construir alianzas sociales amplias en pos de objetivos comunes, sobre todo capaces de convocar a sectores no tradicionalmente organizados; y promover una mayor democracia y participación directa de la gente. [...]

En conjunto con reformas profundas al modelo social y económico, entre las que destaca una sólida educación pública que produzca mayor igualdad, más cultura, y más ciencia y tecnología para un desarrollo real, tal horizonte político es parte de los anhelos más avanzados hoy expresados en la calle, en las tomas, en las anónimas conversaciones de apoyo que recibe el movimiento. Una nueva democracia que no se agota en remozar un bipartidismo más o menos limitado.

Sobre todo, nuevas fuerzas sociales y también políticas que la construyan. Su desarrollo, su capacidad para expresar afirmativa y constructivamente el malestar actual, será la verdadera ganancia de estos movimientos. La sociedad chilena ya se cansó de mirar cómo una pequeña

élite lucra, toma las decisiones y además pretende dar lecciones de moral al resto; allí reside la verdadera exclusión. Es hora de comenzar el difícil camino de hacerse presente en la cancha grande donde se define el destino del país.

A pesar de que es lógico y positivo que los actores busquen mejoras parciales en su situación, lo central acá no está en más o menos becas, más o menos recursos, si quiera en una reforma educacional de fondo: se trata de trabajar por un nuevo ciclo de luchas políticas, que vuelva posible lo que hoy el estrecho marco neoliberal presenta como imposible.

Firman: estudiantes chilenos.

Fuente: «Carta de los estudiantes a la sociedad».

Puerto Rico: huelgas en el patio colonial de los Estados Unidos (2010-2011)

Puerto Rico es una colonia de los Estados Unidos, aunque en forma rimbombante y demagógica sea presentado como un «Estado Libre Asociado», ya que desde el mismo momento en que fue invadido en 1898 perdió su soberanía e independencia. Desde ese momento su territorio y sus habitantes viven, como dijo Luis Rafael Sánchez, en «un país con forma de isla, [que] es un país con forma de cárcel». Y en esta gran prisión, cada lucha que se libra en cualquier terreno cuestiona el poder colonialista de los Estados Unidos. Como expresión de esa opresión colonial, Estados Unidos ha sometido a Puerto Rico a un desangre poblacional, que se manifiesta en una aberración demográfica: viven más boricuas en territorio estadounidense (4 millones y medio) que en la isla (donde se encuentran 3,7 millones de personas).

Como parte del protectorado que es Puerto Rico, hay una política universitaria subordinada a los designios imperialistas, como se manifestó a comienzos de 2010 cuando una directiva de la calificadora de universidades de Estados Unidos ordenó que fuera reducido el presupuesto de las universidades de la isla. Tanto a Estados Unidos como a sus súbditos puertorriqueños que quieren la anexión siempre les ha resultado incómoda la existencia de una universidad pública, que ha sido baluarte en la defensa de la cultura, la lengua y las tradiciones nacionales. Para preservar los valores de su nacionalidad, los estudiantes de la universidad pública han llevado a cabo memorables huelgas en 1973, 1976, 1981, 1990, 1992 y 2005, como parte de la defensa de lo público y también contra la dominación colonial. Algo similar sucedió con las sendas huelgas de estudiantes de la Universidad de Puerto

Rico (UPR), la principal casa de estudios de la isla, en 2010-2011, cuya movilización, organización y determinación conmovieron no solo al neoliberalismo reinante sino a la misma dominación extranjera.

Puerto Rico: colonia de los Estados Unidos

Si usted quiere conocer una nación que haya sido invadida, sometida a bombardeo, crimen político selectivo y colectivo; que haya obligado al 65% de su población a irse del país, otorgando al resto una —ciudadanía de segunda que no le permite votar, pero sí enrolarse en el ejército; que se le haya expropiado sus tierras y despedazado su tejido social, desempleado a su población sumiéndola en la pobreza, intentado eliminar su cultura y su idioma, imponiendo las del dominador, así como su sistema económico y sus valores, costumbres y música, entonces no debe ir a buscar a esa nación a Gaza, el «gueto» de Israel contra los palestinos, sino a unos cuantos kilómetros de México: se trata de Puerto Rico, que en nombre de un supuesto «destino manifiesto», fue invadido por Estados Unidos el 25 de julio de 1898.

Fuente: Héctor Lerín Rueda: «Puerto Rico, autonomía universitaria y dominación colonial».

Causas y razones de la huelga

En el año 2010 la situación económica de la isla era particularmente difícil, ya que más de once mil pequeños y medianos comercios quebraron —a un promedio de mil por mes— y como consecuencia se presentó una oleada de despidos, que elevaron el desempleo al 16%. Puerto Rico es gobernado por una especie de virrey, que recibe el apelativo de Gobernador General, y que depende por completo de los Estados Unidos. En 2010 ese gobernador era Luis Fortuño, quien impulsó un programa neoliberal, como resultado del cual fueron expulsados 30 mil empleados públicos de sus puestos de trabajo, medidas similares que han pretendido aplicarse a la universidad, con el argumento de que quienes allí estudian son privilegiados, porque «el 81% de los gastos de la universidad lo pagamos nosotros los contribuyentes y el gobierno federal. Eso quiere decir que este año la UPR le cuesta \$726 a cada contribuyente en Puerto Rico». Emplear la palabra costo cuando se habla de la educación es suponer que es un gasto inútil, lo que no se usa cuando se refieren a los gastos dedicados a mantener a la policía y a la represión.²⁰

La Presidenta del Consejo de Síndicos, Ygri Rivera, representaba a la derecha extrema y había sido colaboradora de gobiernos represivos desde la década de 1970, un hecho que evidenciaba el papel de la administración colonial durante la huelga, que además era responsable de la creciente

desfinanciación, puesto que dejó de recaudar millones de dólares por deudas que diferentes organismos gubernamentales tenían con la UPR, así como la denominada Ley 7, del gobernador Luis Fortuño, recortó fondos a la universidad. Con esa Ley se disminuyó la financiación en un 9,6% de los recaudos que legalmente le eran concedidos a la UPR, con el objetivo de quebrar a la institución, y facilitar su rápida privatización, detrás de la cual se encontraban los capitalistas de Wall Street, a los que supuestamente la UPR les adeudaba 700 millones de dólares. Por ello, una de las demandas de los estudiantes se centraba en que se dieran a conocer las cuentas cifradas y se mostraran los libros contables, algo a lo que se negó la administración.²¹ Esta decidió recortar 100 millones de dólares en el presupuesto de la institución y el 24 de febrero de 2010 aprobó, mediante la Certificación no. 38, la eliminación de los beneficios de exención a la matrícula de los estudiantes que formaban parte de los equipos deportivos, artísticos y del cuadro de honor académico.

Un asunto que resultaba chocante en medio de los anuncios de recortes fiscales y aumento de matrículas, justificados en el creciente déficit del presupuesto central de la colonia, estribaba en que al mismo tiempo se conocían informaciones sobre derroche y despilfarro de funcionarios administrativos de alto nivel, así como de cuantiosas inversiones en proyectos con capitales privados, como la construcción de una Plaza Universitaria, un complejo arquitectónico para albergar negocios de particulares, con la perspectiva de convertirla en un club privado, al que solo podrían acceder aquellos que tuvieran dinero suficiente para pagar la cuota de entrada.

En ese marco, la huelga que comenzó el 21 de abril presentaba seis peticiones básicas:

1. Que se mantengan las exenciones de matrícula sin distinción por clase social a aquellos estudiantes que participan de los equipos deportivos, artísticos y del cuadro de honor.
2. Que se abran públicamente los libros financieros de la Universidad, con el fin de ayudar a buscar una solución adecuada al problema financiero de la Universidad.

3. Que se garantice que no habrá sanciones a quienes ejecutan la democrática decisión del estudiantado de irse a huelga.
4. Que no hayan ni ventas ni alianzas público-privadas (APP) en las instalaciones universitarias del Pueblo.
5. Que no haya una nueva alza en la matrícula.
6. Que se retome el diálogo entre la administración universitaria y los representantes estudiantiles.²²

Estas peticiones recogían el sentir de la mayor parte de la comunidad de estudiantes, que veía cómo las imposiciones de las autoridades universitarias transformaban a la universidad, y apuntaban a convertirla en un lugar exclusivo de las élites locales, al tiempo que expulsaba en forma silenciosa, por medio de disposiciones económicas, a un importante número de estudiantes de origen popular.

Desarrollo de las huelgas

El 13 de abril se efectuó un paro de cuarenta y ocho horas y el día 21 se inició la huelga, luego de que una Asamblea de Estudiantes la decretara y formara un Comité de Negociación, dotado del pliego de solicitudes de seis puntos señalado previamente. La protesta se inició en el recinto principal de la UPR, el de Río Piedras, y luego se sumaron otros recintos. Durante los dos meses que duró esta huelga los estudiantes se apoderaron de las instalaciones de la UPR, algo que sorprendió a las autoridades universitarias y políticas de la isla, quienes optaron por la represión de los estudiantes. Dieron la orden de cortar la luz y el agua del campus, impedir el ingreso de alimentos y medicinas, y de ocupar militarmente el barrio estudiantil de Río Piedras. La represión y arbitrariedad de la policía llegó hasta el punto de prohibir a los padres que llevaran comida a sus hijos y detuvo a varios de los que no acataron esa disposición. A raíz de este asedio, los estudiantes, respondiendo con una notable creatividad, sembraron sus propias hortalizas, como mecanismo simbólico de resistencia. Pusieron en funcionamiento la Radio Huelga y mediante un blog mantenían sus comunicaciones con los estudiantes, los profesores y la ciudadanía en general.

Carta de los estudiantes de Puerto Rico

Querido País:

Hoy te escribimos esta carta porque, cuando abras tus ojos, nos verás en plena acción de paro. Al despertar seguramente habrás escuchado al gobernador Luis Fortuño Bursset, al superintendente José Figueroa Sancha y a tantos otros funcionarios referirse a nosotros como «revoltosos» que «no quieren estudiar», para censurar nuestras voces.

Pedimos que nos escuches pues te hablaremos honestamente. No te dejes engañar, no creas que no queremos estudiar. Claro que queremos, pero también buscamos que tú, pueblo de Puerto Rico, puedas estudiar. Por nuestro derecho a la educación, y por el tuyo, hoy realizamos este paro.

El gobierno pretende utilizar la confrontación como cortina de humo en los medios para desviar la atención de los responsables reclamos y propuestas que hemos hecho. Porque queremos estudiar nos indignamos ante los recortes que atentan contra: el ofrecimiento académico regular y de verano, las exenciones, el costo de la matrícula y los servicios fundamentales para el funcionamiento de la Universidad. La administración de la UPR, controlada por la Junta de Síndicos, pretende entorpecer la educación de miles de estudiantes que se preparan académica y profesionalmente para servirte. Una universidad pública tiene la función de democratizar la educación, de asegurar que la mayor cantidad de ciudadanos puedan educarse adecuadamente para luego servir a la sociedad como profesionales. A pesar de que tenemos propuestas concretas para atender el déficit y que hemos buscado negociar constantemente, la administración de la UPR ha cerrado las puertas del diálogo en repetidas ocasiones.

La Universidad es reflejo de la realidad que enfrenta el País. Denunciamos que el deterioro de tus condiciones de vida y nuestras condiciones de estudio son producto de la mala administración, despilfarro y corrupción.

Como ves, realizamos este paro porque lo más que queremos es estudiar para poner en práctica nuestros conocimientos. Lo hacemos porque, aunque algunos nos graduamos pronto, nos siguen multitudes de estudiantes que aspiran a recibir la mejor educación que se ofrece en nuestro país. Esa educación peligra cuando la administración de la UPR y el gobierno, favoreciendo los intereses privados, procuran reducir el ambiente educativo a una mera transacción entre cliente y comerciante. Paramos porque queremos que nuestros hijos e hijas, nietos y nietas tengan una educación pública superior como la hemos tenido nosotros gracias a ti.

Atentamente,

Los y las estudiantes de la Universidad de Puerto Rico

Fuente: «Carta al país».

La solidaridad popular fue inmediata y eso obligó a la policía a aflojar el cerco, lo cual se ratificó con la prohibición de un juez a que se bloqueara la entrada de alimentos y medicinas. Los estudiantes elaboraron pancartas en las que se decía: «Perdone los inconvenientes, estamos construyendo una Universidad pública», en alusión sarcástica al proyecto de quebrarla para

luego privatizarla. La huelga fue tomando fuerza por el concurso solidario de la ciudadanía, lo que obligó a las directivas universitarias a entablar el diálogo con los estudiantes, como resultado del cual el 16 de junio se estableció un acuerdo que consideraron como un éxito. A la salida del encuentro, los estudiantes cantaban en forma jubilosa «¡Victoria, victoria, victoria para la historia!» y «¡Once recintos, una UPR!». Fueron aceptadas las cuatro principales demandas de los estudiantes: se eliminaba la Certificación no. 98; no serían privatizados los recintos de la UPR; no se tomarían represalias contra los estudiantes, profesores y trabajadores que participaron en la huelga; y no se impondría una cuota especial en el mes de agosto, que significaba doblar el costo de la matrícula. Aunque en este punto, la administración de Síndicos haya anunciado que esa cuota sí sería aplicada a partir de enero de 2011, los estudiantes señalaron que se opondrían a cualquier intento de incrementar las matrículas.²³

En diciembre estalló una nueva huelga, que debe considerarse como una continuación de la de abril-junio, que se desencadenó en forma directa contra la disposición de la Resolución no. 7, en la cual el gobernador y las autoridades universitarias (diez de sus treces síndicos son nombrados en forma directa por el gobernador) aprobaron una cuota de 800 dólares por encima del costo de la matrícula. Al mismo tiempo, se anunció una disminución de cien millones de dólares en el presupuesto previsto para 2011, así como la eliminación de las exenciones en el pago de la matrícula y su incremento. Esto constituía una clara traición a los acuerdos firmados con motivo del movimiento de abril-junio. A la huelga de los estudiantes pronto se sumó la mayoría de asociaciones de profesores, y 72 sindicatos, hasta el punto de que se organizó un paro nacional, que recordaba lo que se vivía con los indignados en algunos países del mundo (como Grecia, España, Egipto...). Inmediatamente, los estudiantes aprobaron un paro de cuarenta y ocho horas a realizarse los días 7 y 8 de diciembre, luego de un semestre de protesta, en que se había realizado un referendo que en un 90% de sus participantes repudió esa cuota. En esta ocasión se emplearon métodos de lucha más directa, entre ellas la desobediencia civil. La respuesta oficial no se hizo esperar, y con saña se reprimió a los estudiantes y se persiguió en forma selectiva a los principales líderes y dirigentes, que luego fueron sometidos a procesos penales. Uno de esos dirigentes, Ibrahim García, fue expulsado de la UPR.

El 12 de diciembre se realizó una marcha de miles de estudiantes, profesores y ciudadanos del común reclamando la abrogación del aumento de la cuota universitaria en un 300% y de la cuota especial de 800 dólares. Como no hubo respuesta alguna, los estudiantes iniciaron la huelga el 14 de diciembre, la que se prolongó hasta febrero de 2011. A la huelga se sumaron la Asociación de Profesores Universitarios y la Confederación Nacional de Asociaciones de Profesores Universitarios. Las demandas de esta segunda huelga incluían la derogación de la cuota de 800 dólares, retiro de la policía de los predios universitarios y que no se persiguiera a los huelguistas; también se solicitaba que un fondo de becas fuera transferido directamente a la UPR. Es comprensible el nivel de movilización, porque el aumento decretado significaba excluir a unos 10 mil estudiantes de los 62 mil que tiene la universidad, con lo que también se abría camino a la privatización de la misma.

El Tribunal Supremo declaró ilegal la huelga de los estudiantes, y el campus fue militarizado por la policía que desde 1970 no entraba a ese recinto. Ante esa ocupación, los estudiantes abandonaron el campus y optaron por la huelga, que involucraba al 95% de estudiantes y profesores, y de allí se extendió a otras de las sedes de la UPR.

Las asambleas se convirtieron en uno de los repertorios preferidos de la protesta estudiantil, porque eran espacios abiertos en los que se hablaba, opinaba, proponía y se llegaba a acuerdos, todo lo cual era recogido por el Comité Negociador de Huelga. A raíz de esto, en la legislatura se empezó a promover la aprobación de una ley que prohibiera las reuniones públicas, entre ellas las asambleas de estudiantes. Con todos estos ingredientes, aunque la huelga se había iniciado por razones económicas, en el camino se convirtió en un movimiento en defensa de la autonomía y la educación pública, contra la privatización, la política neoliberal, y también contra la opresión colonial.²⁴

Aunque en ese momento los estudiantes no pudieron lograr que fuera eliminada la cuota de 800 dólares anuales, a comienzos de 2013 la Junta de Síndicos aprobó su derogación, a partir del año fiscal de 2014, lo que puede considerarse como un logro diferido por algunos años y resultado directo de las huelgas de 2010-2011.

Logros y alcances del movimiento

Como uno de los repertorios de protesta más interesantes que desarrollaron los estudiantes huelguistas tenemos que durante los sesenta días en que estos pernoctaron en el recinto de Río Piedras establecieron unas reglas de convivencia y disciplina interna, así como normas de seguridad, limpieza y alimentación. Uno de los hechos más novedosos radicó en que sembraron y cuidaron dos huertos caseros, en los que cultivaron maíz, berenjenas, habichuelas y otros productos. Asimismo, implementaron un rústico sistema de riego por gota que consistía en emplear botellas llenas de agua con un pequeño agujero que eran enterrados en la tierra del huerto.²⁵

En la primera huelga, entre abril y junio, se consiguieron logros importantes, tales como enmendar la Certificación no. 98 con la que se buscaba restringir las exenciones a las matrículas para estudiantes sobresalientes o, más exactamente, se reconocía la matrícula pero se omitían gastos adicionales, como compra de libros, hospedaje, alimentación. Se aceptó concederles a los estudiantes recursos económicos tanto para la matrícula como para otros gastos. Con esto se posibilitaba que los estudiantes pobres que ingresaban a la UPR pudieran proseguir sus carreras.

Como otro logro, la Junta de Síndicos se comprometió a no firmar contratos con entes privados sobre el manejo de los servicios de la UPR, que se habían propuesto por el gobernador Fortuño en el marco de la iniciativa de alianzas público-privadas. De la misma forma, la Junta de Síndicos se comprometió a no vender ninguna de las sedes de la universidad al sector privado.

Debe destacarse la solidaridad que se generó entre los diversos recintos de la UPR, pero también de gremios de trabajadores y ciudadanos, que aportaron energía, tiempo y dinero para ayudarlos. Un esfuerzo de trascendencia fue el de crear un Frente Nacional Universitario como método de organización y de presión ante los síndicos, con lo cual se juntaron las reivindicaciones individuales en un programa común que fue acogido por un Comité Negociador Nacional. Esto significó un notable avance, porque una de las consecuencias más nefastas del neoliberalismo ha sido la de romper cualquier sentido comunitario e imponer las agendas individuales, que se manifiestan en que cada estudiante se esfuerza por graduarse rápido, sin relacionarse con sus compañeros en términos políticos o gremiales, e incorporarse en forma

inmediata al mercado laboral como fuerza de trabajo especializada. En esta lógica poco importa lo que le suceda a la universidad, porque lo que se trata es de abandonarla en poco tiempo, con lo que no hay ninguna visión de futuro, más allá de las aspiraciones individuales. En esta lucha se rompió con dicha concepción y se plantearon las reivindicaciones generales del estudiantado con una perspectiva histórica, con el fin de defender la única universidad pública de Puerto Rico.

Otro aporte valioso se encuentra en el uso creativo de la tecnología y otros medios digitales, ya que diversos colectivos de estudiantes crearon Radio Huelga, a través de la cual rompieron el cerco informativo y difundieron sus propios puntos de vista sobre la huelga y la lucha. También se creó el blog *Desde adentro*, en el cual se enviaban documentos, videos y otro tipo de materiales sobre la huelga. Estos medios fueron directamente autogestionados por los estudiantes.²⁶

La huelga recibió el apoyo de artistas, escritores e intelectuales tanto de Puerto Rico, como del exterior. Al respecto se destacan los conciertos de apoyo de artistas locales, como Ricky Martín y Calle 13, y las cartas públicas de respaldo de Eduardo Galeano, Paco Ignacio Taibo II. El compositor Carlos Esteban Fonseca compuso la pieza musical «Aquí están los estudiantes», cuya letra dice:

Hay códigos que no puedo entender/ Y si alguien me lo explica se lo voy a agradecer./ Que si digo lo que siento provoco la violencia./ Que soy un terrorista/ si te toco la conciencia.

Que pa' arreglar las cosas/ hay que estudiar menos./ ¿Qué dirían de esto/ Einstein y John Lennon?

Pero se están levantando/ jóvenes que luchan/ caminando y aportando.

Gente que ha dicho/ ¡ya no aguanto más!/ y hoy cantan a coro/ frente a la Universidad.

(Coro)/ Reparando todo/ con ideas brillantes/ aquí están los estudiantes/ (Se repite)

Si quiero dialogar/ tú me cierras la puerta/ pero en lo que tú impones/ quieres mente abierta.

Dices que el problema/ son las finanzas/ muéstrame la sábana/ y yo te digo si alcanza.

Porque se están levantando/ jóvenes que luchan/ caminando y aportando.

Gente que ha dicho/ ¡ya no aguanto más!/ y hoy cantan a coro/ frente a la Universidad.

(Coro) Reparando todo/ con ideas brillantes/ aquí están los estudiantes (bis)/ aquí están los estudiantes,/ aquí están los estudiantes,/ aquí están los estudiantes.

Por su parte, Silvio Rodríguez en mayo de 2010 les dedicó la canción «El escaramujo». En esa ocasión se hizo famosa la frase del cantante cubano: «Si saber no es un derecho, seguro será un izquierdo».

Carta de Eduardo Galeano a los estudiantes de Puerto Rico

Mis queridos hermanos puertorriqueños:

Los pueblos que no escuchan los reclamos de sus estudiantes corren el peligro de quedarse sin futuro. La ciudadanía estudiantil es la que custodia el fuego sagrado de la esperanza de los pueblos, y la guardan con su arrojo, con su temeridad, con su inviolable capacidad de soñar. Hay que escuchar a los estudiantes, aguzar el oído, mirarlos a los ojos y leer lo que nos dicen con sus actos, pero sobre todo con el deseo encendido de su mirada. Cuando el resto claudica y se recoge en la madriguera cómoda de la conveniencia, los estudiantes se alzan. Cuando el resto piensa hoy no, mañana quizás, los estudiantes dicen: ahora. Cuando el resto se acostumbra a lo que hay, los estudiantes nos muestran el sendero luminoso del porvenir.

En momentos como este, cuando esta Latinoamérica nuestra sufre, con el resto del mundo, las consecuencias nefastas del desplome de la avaricia del capitalismo salvaje, hoy más que nunca, no nos podemos dar el lujo de darles la espalda a nuestros estudiantes. Hay una comunidad internacional que observa con interés el desarrollo de este movimiento. Esperamos, de las autoridades universitarias y gubernamentales, el mayor respeto. Desistan del uso de la fuerza. Siéntense a negociar con ellos en paz, de igual a igual. Escúchenlos. Sean generosos. No están dentro del recinto, atrincherados en el campus, por puro capricho. Están allí porque ellos son el corazón, la llama viva de la universidad.

Fuente: Eduardo Galeano: «Los pueblos que no escuchan los reclamos de sus estudiantes corren el peligro de quedarse sin futuro (mensaje a Puerto Rico)».

Colombia: freno temporal al neoliberalismo en la universidad (2011)

La Constitución de 1991 legitimó al neoliberalismo en la educación al señalar que esta es responsabilidad del Estado, de la sociedad y de la familia (artículo 67) y al sostener que la educación es un servicio público que puede ser prestado por el Estado y los particulares (artículos 67 y 68). A pesar de que en la constitución se afirma que la educación es un derecho, eso se quedó en el papel porque La Ley 30 de 1992 impuso la lógica neoliberal en el terreno de la educación superior. Este neoliberalismo educativo se manifiesta en el quehacer cotidiano de las universidades que se siguen denominando públicas, pero que de tal solo conservan el nombre, porque la privatización ha avanzado en muchos terrenos: en el alza de matrículas, en el cambio en la composición social de los estudiantes, en la creación de dos o tres universidades diferentes en el seno de la Universidad Pública — una para posgrados, otra en donde se venden todo tipo de servicios educativos y otra para pregrados —, en la autofinanciación de las instituciones.

Para explicar los problemas de la universidad pública es necesario considerar su desfinanciación crónica y, por ende, la transformación de su estructura presupuestal, como se evidencia con el aumento de los recursos propios y la disminución de los recursos suministrador por el Estado. Esto es una consecuencia directa de la política general del Estado colombiano, plasmada en la Ley 30 de 1992, con la cual se determinó que el aumento anual del presupuesto de las universidades públicas iba a estar pegado al Índice de Precios al Consumidor (que en la práctica mide la inflación) y cuyos resultados son nefastos, porque no se incluyeron los nuevos costos que asumieron las universidades en materia de expansión de sus actividades y de aumento de la cobertura.

El asunto es todavía más grave porque ni siquiera se había aplicado esa Ley y el Estado no le había entregado a las universidades lo que le correspondía, y había acumulado una deuda de 721 millones de pesos en 2011.²⁷ Según la Contraloría General de la República, mientras en 2000 las transferencias del Gobierno a las universidades públicas fueron de 1,73 billones de pesos, en 2009, y a precios de ese año, fueron de 1,6 billones, de donde se desprendía un dilema: «se desfinancian progresivamente las universidades públicas, pero al mismo tiempo se les exige cada vez más, y las ganancias en eficiencia

tienen un límite».²⁸ En tercer lugar, se aprecia un aumento de los costos por matrícula y la instauración de la lógica mercantil de vender servicios (cursos de inglés, seminarios, conferencias, diplomados, consultorías y contratos con empresas privadas), todo como parte de la búsqueda de recursos propios. Es obvio que esto transforma el sentido de la universidad, determinado ahora por búsqueda insaciable de negocios que generen rentabilidad económica.

El aumento del número de estudiantes ha sido suicida para las universidades estatales, porque no se corresponde con un incremento proporcional del presupuesto público, ni de la ampliación de infraestructura, ni de la contratación de más personal docente y administrativo. Por el contrario, ha significado un aumento en el trabajo del personal disponible y la superpoblación de la escasa planta física de las universidades, con lo cual se desmejoró la vida cotidiana en el aula de clase y fuera de ella, hasta el punto en que, como en las escuelas públicas, predomina la «lucha de clases» entre estudiantes y profesores para conseguir un pupitre o un aula.

En el mundo académico universitario se implantó la flexibilización laboral, como se evidencia en la reducción del personal docente de planta de las universidades públicas, que está siendo reemplazado por profesores ocasionales y catedráticos. Y lo más preocupante, esta tendencia se acentuó en el mismo momento en que aumentó la cobertura. Las cifras son dicientes en cuanto al tiempo de dedicación, que no es sinónimo de tipo de vinculación: mientras en el año 2002, de los 83 342 docentes de las Instituciones de Educación Superior (IES), 19 745 eran de tiempo completo, 9 289 de medio tiempo y 54 309 de hora cátedra, en 2008, de los 111 253 docentes, 34 707 eran de tiempo completo, 14 177 de medio tiempo y 62 369 de hora cátedra. Esto muestra el aumento del personal docente de hora cátedra, sobre el que en la actualidad reposa en gran medida el crecimiento de la cobertura en el pregrado de las universidades.

Contrarreforma neoliberal en la educación superior

El neoliberalismo educativo se pretendió reforzar en 2011 con el proyecto de Ley 112, que no atacaba la crisis financiera y presupuestal de la universidad pública, en la medida en que no proporcionaba recursos públicos suficientes para garantizar su funcionamiento, y ni siquiera le entregaba

los 721 mil millones de pesos que el Estado les adeudaba en ese momento a las universidades.²⁹

Con ese proyecto se buscaba reducir al máximo los aportes del Estado a la universidad pública, para que un presupuesto menguado fuera repartido entre un mayor número de instituciones, las cuales se iban a destrozar por obtener un mayor pedazo del reducido pastel de la educación superior. El problema lo creaba el gobierno y el Ministerio de Educación Nacional (MEN) porque en lugar de darles un presupuesto propio a las instituciones técnicas y tecnológicas las ponía a competir con las universidades y por los mismos recursos.

Una de las figuras que desde el principio motivó, con toda razón, los resquemores de la comunidad universitaria, fue el de las empresas educativas con ánimo de lucro, que fueron promocionadas como un mecanismo de las «alianzas exitosas» entre el capital privado e instituciones estatales, porque se enfatizaba que el objetivo era atraer «recursos frescos» del sector privado que quisieran nutrir la educación pública en convenios de tipo productivo, en los que se asociarían las empresas y las universidades.

Además, en el proyecto desapareció la concepción de la educación como un derecho, aunque se le mencionaba solo una vez en forma retórica y para guardar las apariencias en las primeras palabras del articulado, y se proclamaba de manera reiterada (artículos 5, 15, 19, 21, 22, 36) que era un «servicio público». Este no era un cambio puramente nominal, como podría suponerse, sino una modificación de fondo. Una cosa es tener un derecho y otra bien distinta es tener acceso a un servicio, así se le denomine como público. La diferencia estriba en que cuando se habla de servicio se le puede aplazar o incluso negar, mientras que un derecho es una obligación que es exigible y está reconocida legalmente. El servicio, además, está mediado por su venta, así sea por parte del Estado, y está condicionado al poder adquisitivo del comprador, porque si alguien no tiene dinero para pagar sencillamente no disfruta del servicio, un hecho que refuerza la desigualdad económica y social. Para darse cuenta de la supresión del derecho a la educación superior en Colombia, solo bastaba con conocer el título del Proyecto de Ley 112 «por la cual se organiza el Sistema Nacional de Educación Superior y se regula la prestación del *servicio público* de la educación superior». En la lógica neoliberal de vender mercancías educativas no existen derechos sino servicios, que

pueden ofrecer distintos productores, entre ellos los poderosos señores del mercado educativo, nacionales y transnacionales.

Esto se rubricaba en el artículo 152, en el cual se anuncia la transformación del Fondo de Desarrollo de la Educación Superior (FODESEP) «en una sociedad de economía mixta de carácter nacional [...], constituida como sociedad anónima», a la cual se le atribuían, entre otras funciones, las de operar como un «fondo de garantías para los créditos otorgados a instituciones de educación superior estatales y privadas». Se disponía que una entidad privada podría emitir acciones y cotizar en la bolsa, con lo que se le concedía al capital financiero el control de la educación pública, y dicha entidad sería la encargada de determinar si se le hacían préstamos o no a las universidades. Algo similar sucedía con La Financiera de Desarrollo Territorial S.A. (FINDETER), que se convertía en una sociedad anónima, regida por el derecho privado, encargada de financiar, es decir, hacer préstamos, para infraestructura de las universidades y para financiar al ICETEX, que funcionaría como un banco privado (artículo 154).

Se trataba de reforzar un procedimiento que viene funcionando desde 2005, cuando el ICETEX fue transformado en un banco de crédito educativo. Incluso, se sostenía que era necesario «un mayor énfasis en la financiación de los estudiantes» y «con el fin de apoyar la permanencia de los estudiantes, se implementa, a través del ICETEX, un programa de crédito en el cual los beneficiarios retoman el dinero prestado en un largo plazo: se concede a los estudiantes un año de gracia después de terminar los estudios y el doble de tiempo de estudios para el pago». En pocas palabras, se trataba de endeudar a los estudiantes y a sus familias, para que después pagaran con creces.³⁰

Esto es lo que se pretendía generalizar con la Reforma, como se indicaba de manera expresa en los artículos 155 a 161, en donde, como «gran novedad» para reforzar la concepción bancaria de la educación (en el sentido literal de la palabra) se creaba un Fondo para la Permanencia Estudiantil en la Educación Superior, cuyos recursos «se asignarán mediante créditos o subsidios para los estudiantes de la educación superior estatales y privadas del país destinados al cubrimiento parcial de sus gastos de manutención de acuerdo con los instrumentos de focalización que defina el gobierno nacional, priorizando a las poblaciones vulnerables» (artículo 156). Neoliberalismo puro y duro, que pone en marcha una de sus características centrales, los

préstamos, aunque a veces enmascarados como subsidios y becas, ahora ya no solo para el pago de matrículas, sino para que los estudiantes se mantuvieran y no desertaran de la Universidad, con lo cual, en lugar de solucionarse el problema de la desigualdad social, se agravaba porque el Estado abandonaba su responsabilidad de proporcionar estudio gratuito y endeudaría a los estudiantes por partida doble, porque les presta para la matrícula y para sus gastos de manutención. No por azar en el artículo 159 se dice sin rodeos que el ICETEX «podrá ejercer el cobro coactivo para hacer efectivo el pago de sus créditos». Este es el típico «paquete chileno» de endeudamiento perpetuo.

Además, el subsidio a la demanda (a los estudiantes y sus familias) significa el subsidio a la oferta pero de las universidades privadas, hacia donde se transfiere el dinero público, porque con los préstamos gran cantidad de estudiantes se matricularán en dichas instituciones. Para completar, el Estado financiaría a las IES privadas, al mismo tiempo que justificaba la desfinanciación de la universidad pública por la supuesta carencia de recursos económicos. Al respecto era ofensivo que en un artículo del Proyecto de Ley se señalara que el «Gobierno Nacional podrá destinar recursos con criterios objetivos de elegibilidad a las Instituciones de Educación Superior privadas, orientadas al mejoramiento de servicios, a través de fondos competitivos o convenios de desempeño» (artículo 101). Ni siquiera se hablaba de préstamos a las entidades privadas sino de donaciones, con lo que se demostraba la obsecuencia del régimen santista con lo privado y su mezquindad con lo público.

Como resultado de la desfinanciación, en las universidades públicas se generalizó el trabajo precario, porque los profesores son contratados por hora cátedra o por contratos de corta duración. Con la propuesta de Ley esta situación se perpetuaba porque allí se indicaba que los profesores de cátedra y los docentes ocasionales no eran «servidores públicos ni trabajadores oficiales» (artículo 31). En ninguna parte se dejaba claro qué vendrían a ser los catedráticos y ocasionales, que constituyen el grueso del profesorado de las universidades públicas. ¿No son ciudadanos con derechos? ¿Son esclavos docentes? ¿Qué tipo de nebulosa figura laboral representan? En cuanto al personal administrativo el panorama no es mejor por el aumento de la carga laboral, el incremento de la tercerización y el peligro real de que desaparezca la carrera administrativa.

La autonomía de las universidades es un derecho constitucional (artículo 69 de la Constitución Nacional) que, sin embargo, nunca ha operado en realidad porque los Consejos Superiores son controlados por el gobierno de turno y los rectores tienen la concepción de que son funcionarios de esos gobiernos y no los representantes de las comunidades universitarias. En esa perspectiva, en la Ley 30 se estableció una composición antidemocrática y ajena a la realidad de la Universidad, puesto que la mayoría de miembros de los Consejos Superiores no pertenece a la Universidad. Esto fue ratificado en el Proyecto de Ley 112, en su artículo 48. Además, la autonomía se restringió al máximo en la medida en que el gobierno y el MEN condicionaban el presupuesto a la ampliación de cobertura y otros requisitos (con lo cual limitaban la autonomía financiera) y creaban el Sistema de Calidad de la Educación Superior, mediante el cual se determinaba la Acreditación de Alta Calidad y se autorizaba el uso del nombre y denominación de «Universidad». Para completar, se establecía que el título de pregrado se le concedería a los estudiantes solo si aprobaban un Examen de Estado de Educación Superior en el que se evaluarían las competencias genéricas y específicas, «de acuerdo con el criterio que establezca el gobierno nacional» (artículo 68), algo que ni siquiera sucede en el bachillerato, porque si alguien pierde el examen del ICFES de todas formas se le entrega su título de Bachiller. De esa manera, se perdía la autonomía académica y la libertad de enseñanza de las universidades, porque los planes y programas debían estar sujetos a los criterios de competencias fijadas por el gobierno, que se basaban en discutibles indicadores cuantitativos de rendimiento y evaluación fijados por el mercado y por los arbitrarios *rankings* de clasificación de las universidades.

La respuesta de los estudiantes

Desde el mismo momento en que se anunció la reforma a la Ley 30 y se presentaron versiones preliminares de la nueva propuesta, en las universidades públicas y privadas se inició un interesante proceso de reflexión y discusión, con una amplia participación de los estudiantes. Un importante grupo de estudiantes de las universidades públicas se había preparado desde mediados de 2011 con la consigna de impulsar un paro nacional, como rechazo a la reforma propuesta por el Ministerio de Educación Nacional. Esta consigna respondía tanto a la situación colombiana como al impacto simbólico

de la movilización de estudiantes en Chile. El 5 de octubre fue radicada la propuesta definitiva del gobierno en la Comisión Sexta de la Cámara de Representantes y de manera inmediata estudiantes de la mayor parte de las universidades públicas convocaron al paro nacional, que se hizo efectivo y se prolongó durante varias semanas. La fuerza fundamental del movimiento eran estudiantes, a los cuales se sumaron algunos profesores y trabajadores.

Por primera vez en mucho tiempo emergió, ante una coyuntura concreta, la posibilidad de construir movimiento estudiantil, porque se crearon espacios de organización y de coordinación a escala nacional, como la Mesa Amplia Nacional Estudiantil (MANE), en la que participaron delegados de las treinta y dos universidades públicas del país. Como resultado de las deliberaciones y debates se diseñó un Programa Mínimo de la lucha de los estudiantes de las universidades públicas, cuyos aspectos fundamentales estaban referidos a una *financiación* por parte del Estado, en la que se reconociera a la educación como un derecho y no una mercancía, y se les concedieran los recursos necesarios a las universidades públicas; a la *reivindicación de Democracia y Autonomía*, que permitiera a las universidades dotarse de sus propias formas de dirección, y que las mayorías de las comunidades universitarias tuvieran representación; a un mejoramiento del *Bienestar Universitario*, que debería ser proporcionado por el Estado y no por terceros; a otra *calidad de la educación*, término discutible con el que se exigía la dignificación de las condiciones laborales de los docentes, aumento de cobertura con financiación adecuada, y rechazo a las pruebas de Saber-Pro; a la garantía de que se *respetaran las libertades democráticas* en el seno de las comunidades universitarias; a *replantearse la relación universidad-sociedad* con referencia a problemas cardinales del pueblo colombiano, tales como incidir en el mercado interno y apostarle a la solución negociada al conflicto armado que vive el país.³¹

En la movilización de los estudiantes se dibujaba una comprensión del problema central de la universidad colombiana, como era el de enfrentar a fondo la mercantilización y privatización, y de ahí la consigna de archivar el proyecto de ley del gobierno. Los estudiantes que participaron en el paro tenían claro que el asunto no era de arreglar este o aquel artículo, de poner o quietar una coma, o de suponer, como dijeron algunos «brillantes rectores» que la propuesta actual del gobierno era mejor que nada. Estas eran bagatelas, porque lo esencial, lo que estaba en juego, era la disputa de dos modelos

de universidad, una, la mercantil, la de convertirla en un bazar comercial (como ya se puede apreciar en Medellín, ver recuadro), y otra que estuviera regida por la idea de que la educación es un derecho y debe ser proporcionada por el Estado en condiciones dignas y sin el afán de convertirla en un vulgar negocio.

¿Esta es la universidad que queremos?

Centro comercial con disfraz de universidad

La Institución Universitaria Esumer tiene desde el pasado jueves una sede en el Centro Comercial Premium Plaza. Este es el único ejemplo en todo el país de una universidad en un centro comercial. Una de las razones que la institución tuvo para poner la sede en ese lugar es el ahorro que representa no tener que construir nuevas instalaciones. «La infraestructura está lista, todos los servicios necesarios están listos, hay parqueaderos suficientes y el centro comercial en un punto central de la ciudad», dijo Romeiro Serna, rector de la institución educativa que tiene su sede central en Robledo Villaflores, al lado de la facultad de minas de la Universidad Nacional.

El espacio, ubicado en el cuarto piso del centro comercial, es de 446 metros cuadrados, en los que hay 13 aulas, sala de profesores, auditorio y zonas comunes. Un total de 300 estudiantes podrán cursar sus estudios de maestría en mercadeo y negocios internacionales, programas que recibieron hace poco el registro calificado del Ministerio de Educación Nacional.

Unos 3 mil millones de pesos fue el monto de la inversión en el espacio y la adecuación del mismo en Premium Plaza. El sostenimiento de las instalaciones al mes tendrá un costo aproximado de 10 millones de pesos, y la administración, de unos 3 millones. «Para el centro comercial es una oportunidad de expandir el portafolio de servicios. Es algo muy importante porque además de diversión y esparcimiento se incluye la educación en un centro», dijo Patricia Jaramillo, directora de Mercadeo de Premium Plaza.

El caso de esta institución posiblemente genere polémica en estos tiempos de inconformismo con la reforma de la Ley 30 en la que se habla de la educación como objeto de consumo, pero los administradores de Esumer dicen no preocuparse por esto porque lo que están haciendo es diversificar sus servicios para obtener mejores resultados. «Mientras los estudiantes están en clase sus familias pueden disfrutar de los servicios del centro comercial», dijo Serna enumerando solo una de las ventajas del sitio.

Fuente: Juan Pablo Valderrama: «La universidad Esumer inauguró sede en centro comercial Premium Plaza».

En la medida en que se desarrollaba el paro afloraron las contradicciones de los estudiantes con otros sectores que tienen diversos intereses, no siempre en defensa de la universidad pública. En primer lugar, con el Sistema de Educación Superior (SUE), una instancia que agrupa a los rectores de las

universidades públicas y que aceptaba el proyecto gubernamental y presionó al Parlamento para que le diera trámite legislativo de manera rápida, con el objetivo de debilitar la protesta. El SUE y la totalidad de los rectores, quienes actuaban como si fueran funcionarios del gobierno, consideraban al Congreso de la República como el «espacio democrático» (¡que pésimo chiste!) más apropiado para discutir la propuesta oficial, cuando la Comisión Sexta de la Cámara estaba constituida de manera abrumadora por adeptos al gobierno de Santos. Todos los rectores rompieron su ambigüedad retórica, con la que a veces daban la impresión de respaldar la protesta y, como si el problema no fuera con ellos, se negaban a apoyar la justa causa de la movilización estudiantil.

Otro sector que asumió un comportamiento ambivalente fue el de los profesores. Una gran mayoría de ellos tenía la convicción, terriblemente equivocada y elitista, de que no existía ningún problema en la universidad pública colombiana y la propuesta del gobierno no iba a afectarla y por eso, en forma soterrada, aplaudían la reforma, sin conocerla. Incluso, una gran porción de profesores, dando muestras de un impresionante analfabetismo político, veía a los estudiantes como sus enemigos y adoptó medidas represivas para obligarlos a regresar a clases.

Esta postura del profesorado se explica por diversas razones, entre las que pueden mencionarse, en el caso de los profesores de planta, su conservadurismo que lleva a achacarles siempre a los estudiantes la culpa de los problemas de las universidades, dizque porque no quieren estudiar, son vagos y perezosos. Esos mismos profesores tienen intereses particulares como investigadores, consultores o profesores de posgrados, actividades mercantiles y privatizadas que se vieron afectadas por el paro estudiantil. En cuanto al profesorado de cátedra y ocasional, su situación era más complicada por los contratos-basura, en razón de lo cual temía que en cualquier momento las universidades lo expulsaran. Esta misma situación material de los profesores, unos de planta y la mayoría catedráticos y ocasionales, ponía de presente la contradicción real que han ido generando las universidades para atomizar y dividir al gremio docente, y hacer mucho más difícil su lucha conjunta.

En general, los profesores quedaron a la zaga y fueron superados por la imaginación y creatividad de sus alumnos. Este hecho práctico y concreto puso de relieve la actualidad de la célebre afirmación de Carlos Marx en

el sentido que «el propio educador necesita ser educado» (Tercera Tesis sobre Feuerbach). Claro que hoy más que nunca el educador necesita ser educado, aún más, debe ser alfabetizado políticamente, porque como nos lo recuerda Bertolt Brecht: «El peor analfabeto es el analfabeto político. Él no oye, no habla, ni participa en los acontecimientos políticos». Y quienes más contribuyen a la alfabetización política de los profesores son todos aquellos estudiantes que desbordan el control y el autoritarismo propio del docente conservador y emergen como voces críticas y reflexivas, en medio del desierto intelectual y académico que ha generado el neoliberalismo, entre cuyas principales víctimas y cómplices, a la vez, se encuentran los profesores universitarios. Con sus acciones, consecuentes en defensa de la universidad pública, los estudiantes, ¡vaya paradoja!, se convirtieron en los maestros que les impartían lecciones de dignidad a sus profesores. Fueron los estudiantes comprometidos en la lucha cotidiana en este paro quienes demostraron que enseñar y educar es una forma de intervenir en el mundo.

La protesta estudiantil logró sensibilizar a muchos jóvenes que con esmero y dedicación volvieron a leer, en este caso, el texto de la reforma y otros escritos complementarios. Así mismo, efectuaron un gran despliegue de imaginación en cuanto a los repertorios de protesta, porque se movilizaron en las calles, en nutridas manifestaciones que contaron con la participación de miles de estudiantes y evidenciaron que la contrarreforma educativa era contraproducente para la universidad pública colombiana. Asimismo, realizaron asambleas por facultades y programas académicos, y asambleas generales, en las que tomaron decisiones sobre las acciones a seguir durante una o dos semanas. Efectuaron plantones y mítines en plazas, parques, estaciones de buses y otros lugares de las ciudades. Igualmente, convocaron a sus padres de familia a que los apoyaran y con ellos realizaron eventos públicos en varias universidades del país.

Para los estudiantes, la solución del conflicto estaba en manos del gobierno, a quien se le exigía el retiro de la propuesta de la Cámara de Representantes, o que esta corporación la archivara. Para algunos «teóricos y pedagogos» de escritorio que pontifican sobre los problemas de la educación colombiana, como expertos que ven desde afuera los procesos sociales y no se involucran con la «ruidosa muchedumbre», el movimiento estudiantil era maximalista, estaba siendo manipulado por sectores políticos y, al usar el

bloqueo de los edificios y entradas, impedía la discusión democrática, una argumentación que no está nada distante del macartismo oficial del régimen.

Como no podía faltar y como característica de esta seudodemocracia de baja intensidad, el gobierno, ayudado por los rectores y los órganos administrativos y académicos de las universidades públicas, no dudó en amenazar, calumniar y reprimir la protesta de los estudiantes. Por ello, en algunas universidades los estudiantes fueron desalojados a la fuerza de sus respectivos campus universitarios (como en Pamplona y en Tunja), en otros lugares fueron violentamente reprimidos (como en Cali y Pereira), e incluso en Cali fue asesinado el estudiante Gian Farid Shang Lugo, en extrañas circunstancias. En otras universidades se canceló el semestre (Universidad de Cundinamarca), para desmovilizar a los estudiantes, aunque después tuvieron que revertir esa medida arbitraria.

El gobierno de Santos, ante la fuerza que adquirió el movimiento y que cuestionó la legitimidad de la Ministra de Educación, procedió a reprimir las protestas pacíficas de los estudiantes, so pretexto de que no era un movimiento reivindicativo y había sido infiltrado por el «terrorismo». Esta es una de sus estrategias, típica por lo demás del terrorismo de Estado a la colombiana, pero también recurrió al soborno de una parte de los estudiantes, como lo hizo en simuladas mesas de diálogo en la que aparecían fantasmales representantes de los universitarios colombianos, que en las universidades nadie conocía ni había visto. Se intentó chantajear al movimiento estudiantil con la promesa de retirar el proyecto si los estudiantes regresaban a clase, como se anunció de manera oportunista por boca del propio Juan Manuel Santos el 9 de noviembre, un día antes de la promocionada toma de Bogotá y otras ciudades del país por parte de los estudiantes y de diversas organizaciones sociales. Era obvio que esta oferta demagógica solo pretendía dividir y desmovilizar a los estudiantes, con la finalidad de evitar las manifestaciones del 10 de noviembre, pero tuvo el efecto contrario, porque en lugar de aquietar la protesta la radicalizó y en el día anunciado las marchas fueron extraordinarias. A pesar de la lluvia y el frío, en Bogotá se movilizaron unas cien mil personas. En la práctica, se contrarrestó el chantaje del gobierno y se demostró que los estudiantes mantenían su exigencia fundamental de derogar el proyecto de reforma a la educación superior y de participar activamente en la construcción de una nueva propuesta, articulada a un nuevo modelo de

universidad. Lo que finalmente se consiguió, porque ante la radicalidad de la protesta Juan Manuel Santos retiró el proyecto de Ley 112, que había originado la protesta.

Si algo distinguí al movimiento estudiantil de las universidades públicas fue su carácter pacífico. Si en las universidades se recurrió al bloqueo de las instalaciones, eso no se hizo ni contra los profesores, ni contra los administradores, sino como una forma de convocar a la discusión sobre el proyecto de ley, y ese bloqueo fue efectivo porque en muchas instituciones permitió que se aglutinaran importantes sectores de la comunidad universitaria. En virtud de la experiencia histórica reciente y lejana, los estudiantes tenían claro, a diferencia de tantos analistas y pedagogos de oficina, que lo único que posibilitaba derrotar el proyecto del gobierno era la movilización y protesta activa en las calles y plazas de las ciudades del país, así como la participación solidaria de otros sectores de la sociedad colombiana, afectados por la contrarreforma de manera directa (padres de familia, por ejemplo) o indirecta.

Por toda la discusión que se propició sobre el modelo de universidad que necesita la sociedad colombiana y por la crítica argumentada del mercantilismo y la privatización en la educación superior, la movilización de los estudiantes durante este paro ha dejado muchas más enseñanzas reales, sobre lo que es la universidad y la pedagogía, que cientos de aburridas disquisiciones académicas de los acomodados de siempre, que ahora son burócratas académicos de poca monta o simples tecnócratas universitarios. ¿Por qué negarnos a participar en la lucha que los jóvenes estudiantes colombianos adelantan para defender la universidad pública? ¿Por qué aquellos profesores que no tienen ni el valor ni la convicción de involucrarse en las luchas para preservar lo poco de público que le queda a la universidad estatal en Colombia no se hacen a un lado, en lugar de estorbar y/o reprimir a quienes tienen el coraje de pelear por defender el legítimo derecho a educarse? ¿Los estudiantes y nosotros los profesores debemos renunciar a pensar en otro tipo de universidad, verdaderamente pública, y solo aceptar en someternos pasivamente a la idea de convertirnos en una «empresa educativa y cultural» de tipo mercantil?

Canadá: «la primavera de arce» o cuando los estudiantes tumban un gobierno (2012)

Queremos terminar este breve recorrido por algunas de las luchas de estudiantes universitarios que se han dado en varios países de América con el recuento de lo sucedido no en un país de la periferia capitalista (como México, Chile, Puerto Rico y Colombia) sino en un país central, como lo es Canadá, en donde se llevó a cabo una masiva huelga de estudiantes en la provincia francófona de Quebec, que duró seis meses y se selló con un rotundo triunfo por parte de los huelguistas. Lo acontecido en Canadá indica que el neoliberalismo educativo no es una cuestión específica de lo que antes se denominaba el «mundo subdesarrollado» sino que también se aplica con fuerza en las metrópolis capitalistas.³²

El origen de la protesta

En Canadá existe una forma de organización política y administrativa de tipo federal, por lo que cada Provincia determina su política económica y educativa y elige a su propio gobierno. A comienzos de 2012 el gobierno estaba en manos del Partido Liberal, encabezado por el Primer Ministro Jean Charest, quien implementó políticas de ajuste neoliberal, lo que significó el despido de miles de trabajadores públicos, el aumento de la edad de jubilación a sesenta y siete años, y el incremento en la tasa de hidrocarburos en un 20%. En cuanto a la educación superior se refiere, en los primeros meses de 2012 el gobierno decidió elevar el costo de las matrículas para los próximos cinco años. En concreto se pasaba de una matrícula de 2 168 dólares por año (que corresponde a 10 cursos de 3 créditos) a 3 800 en 2017, con un alza de un 75%. En Quebec, la educación primaria y secundaria es gratuita, pero no así la universitaria, que se financia con préstamos a los estudiantes. Un 60% de estos quedan endeudados al terminar sus carreras, debiendo en promedio 15 mil dólares. Por esta razón, un 80% de los estudiantes se ven obligados a trabajar para contribuir a pagar las matrículas y sus gastos personales.

Las políticas que se vienen adelantando desde hace algunos años en Canadá rompieron con el pacto socialdemócrata que se había gestado desde la década de 1960, basado en altos impuestos sobre la renta, como fuente principal de ingresos públicos. Eso empezó a cambiar con las políticas neo-

liberales, centradas en el cobro de impuestos a los usuarios y en exenciones al capital. En el terreno educativo, durante la hegemonía socialdemócrata se consiguió que la educación fuera gratuita, con excepción de la universidad, pero siempre se prometió que cuando fuera posible serían eliminadas las matrículas en ese nivel educativo. Aunque esto nunca se llevó a la práctica, durante varias décadas las matrículas se mantuvieron iguales. Desde la década de 1980 el gobierno de Quebec comenzó a imponer restricciones presupuestales, que incidieron en el gasto educativo, y en el aumento de las matrículas, así como en el financiamiento privado de las universidades públicas, que crearon sus propias cátedras y centros de investigación. De esta forma, se tornó dominante la visión neoliberal en la educación, con restricciones fiscales, reducción de impuestos al capital, e introducción de tarifas a los usuarios, en este caso a los estudiantes de la universidad. Desde 1990 se descongelaron las matrículas de 540 dólares por año, que habían sido establecidas en 1968, y fueron elevadas a 1 668 dólares. Posteriormente, en 2007, el gobierno de Jean Charest (centro derecha) incrementó las matrículas a 2 168 dólares. En abril de ese mismo año, el TD Bank, uno de los cinco grandes bancos del país, en un documento titulado «Plan para la prosperidad» recomendó el alza de matrículas en la universidad, y anunció que destinaría una mayor cantidad de capital para endeudar a los estudiantes, con lo cual, como es el argumento trillado, se prepararían las condiciones para que la educación postsecundaria ofreciera educación e investigación de talla mundial.³³ No sorprendían estos anuncios, si se tiene en cuenta que la financiación pública de la universidad había ido descendiendo y representaba solo el 57%, mientras que dos décadas antes constituía el 84%, con lo que se incrementaba la privatización y mercantilización de la educación superior.

Un elemento que pesa sensiblemente sobre los universitarios en Quebec es el nivel de endeudamiento que deben asumir para costear sus estudios. Así, en febrero de 2011 la deuda promedio de una familia de Canadá era de 100 mil dólares, una cifra que correspondía al 150% de sus ingresos. La gente está endeudada por hipotecas, tarjetas de crédito, préstamos de diversa índole y préstamos escolares. Además, una gran cantidad de familias se han atrasado en sus pagos, y los puestos de trabajo creados en los últimos años no ocupan a los jóvenes, que salen de la universidad, sino

a mayores de cincuenta y cinco años, porque los jubilados no pueden sobrevivir con sus devaluadas pensiones.

La deuda de los estudiantes de la educación superior al Gobierno Federal alcanzó la cifra de 13 mil millones de dólares en 2009 y en ese momento su montó crecía en 1,2 millones diariamente, mientras que adeudaban 5 mil millones de dólares a los gobiernos provinciales, y eso sin incluir las deudas con bancos, compañías de tarjetas de crédito o las contraídas por los padres. En ese mismo año, en promedio un canadiense graduado tenía una deuda de 26 680 dólares, mientras que la deuda promedio de los graduados de los *colleges* era de 13 600 dólares. Entre 1990 y 2005 aumentó en un 57% el número de estudiantes que requerían préstamo para poder estudiar. En 2011, 2 millones de canadienses tenían alguna deuda relacionada con la educación.

Estudiantes del primer mundo, cada vez más pobres y endeudados

La deuda promedio de cada hogar canadiense es más de 100 000 dólares y la deuda promedio de un graduado universitario en Canadá es más de 26 000 dólares, y casi un millón de canadienses dependen de los bancos de alimentos para su alimentación; la pobreza y la desigualdad están aumentando, la falta de vivienda está en aumento mientras los ricos se hacen más ricos y todos los demás se hacen pobres o más pobres, y tenemos un horrible mercado laboral con pocos empleos disponibles, y mucho menos disponibles para los jóvenes. Así que la «solución» —nos dicen— para el supuesto «problema» de la «competitividad» en nuestras universidades... es aumentar la carga, el costo y la deuda de los estudiantes, las familias y la población en general, aumentando la matrícula y deuda de los estudiantes, para aumentar las tasas de interés de todas las deudas, y consumir a la población en la pobreza extrema.

Fuente: Andrew Gavin Marhsall: «Movimiento estudiantil, dominación por deudas y lucha de clases en Canadá».

Según palabras del Presidente Nacional de la Federación de Estudiantes: «La realidad es que el mercado de trabajo es sombrío y los estudiantes se enfrentan a sus primeras entrevistas con una deuda hipotecaria gigantesca».³⁴ Esto supone que su vinculación al trabajo se hace con la finalidad de pagar los intereses y reembolsar los préstamos, con lo que se está regresando a la época de la esclavitud por deudas. Por todo ello, la juventud canadiense está en bancarota o, como se popularizó durante la huelga, su saldo está en rojo, lo cual explica que el rojo fuera el color distintivo de la protesta.

Desarrollo de la huelga

El aumento de matrículas se convirtió en el hecho que precipitó la protesta, ya que varias organizaciones de estudiantes convocaron a la huelga el 13 de febrero de 2012 y en los días siguientes se fueron sumando otras organizaciones y miles de estudiantes. El movimiento exigía el congelamiento de la matrícula, y que fuera abolida el alza de 1 778 dólares anunciado para los próximos siete años. En medio de la protesta emergió la reivindicación de la gratuidad para la educación superior, señalando como inaudito que mientras se concedían prerrogativas a los grandes empresarios, mediante entrega de subvenciones, se recortaban los presupuestos de salud y educación. Los estudiantes también se sumaron a la lucha contra las alzas en las tarifas de los servicios públicos, tales como la electricidad, y junto con los pueblos indígenas denunciaron el Plan Norte, un gigantesco proyecto de explotación de los bienes naturales y minerales.

Desde un comienzo, se reprimió a los estudiantes, con cientos de detenidos, heridos y contusos, ya que los manifestantes fueron atacados por las unidades de choque de las brigadas antidisturbios con porras, gas pimienta y gas paralizante, bombas aturdidoras y balas de plástico. En un principio, el gobierno de Jean Charest decidió no negociar y acudir a las vías de hecho para tratar de liquidar la protesta. Ante la fuerza que adquirió el movimiento se vio obligado a negociar, pero no con el fin de darle una respuesta positiva a las demandas de los estudiantes, sino simplemente para dividirlos, llamando a los estudiantes que se oponían a la huelga para que la boicotearan. El aparato judicial apoyó a los rompohuelgas, con el beneplácito del régimen, ya que estuvo de acuerdo en amparar el «derecho individual al estudio», y señalar que los profesores deberían impartirles clase a los estudiantes que quisieran, así asistiera un solo alumno, o de lo contrario serían juzgados penalmente por desacato. Dado el carácter masivo y radical del movimiento esa táctica tampoco funcionó y la Ministra de Educación renunció el 14 de mayo y abandonó su escaño en La Asamblea de Quebec. Para los estudiantes esto representó una primera victoria.

Como la táctica de cooptación y divisionismo no dio resultado, el régimen acudió nuevamente a la violencia, y decretó la Ley 78, un estatuto antiterrorista que no tenía nada que envidiarle a los que se aplican en América Latina. Justamente, en esa ley se defendía el «derecho individual al estudio», como

expresión de la lógica neoliberal, y se adoptaban disposiciones represivas de control social.

La Ley 78 no logró su objetivo de terminar con la huelga, obligar a los profesores a impartir clase y generar pánico y temor entre los estudiantes. Por el contrario, se convirtió en un incentivo que avivó la lucha por derogar el alza de matrículas, pero también contra el estado policial que estaba en ciernes con la aprobación de ese decreto represivo. El mismo día en que fue aprobada la Ley se realizaron manifestaciones en Montreal y en otras ciudades de la Provincia.

Represión a los estudiantes en Canadá

La Ley 78 ordena a los profesores a retomar el trabajo y a cumplir todos los deberes relacionados con sus funciones, sin interrupción, retraso, reducción o alteración de sus actividades normales. Se prohíbe que una asociación de asalariados, sus dirigentes, incluyendo a los portavoces y a sus miembros, participen en una acción concertada que implique el incumplimiento de estas obligaciones. Se estipula que nadie puede, por acto u omisión, interferir el derecho de un estudiante a recibir la enseñanza y prohíbe toda forma de reunión en el interior de un edificio donde se proporcionen estos servicios, así como en un radio de cincuenta metros de las instalaciones. La ley decreta que una asociación, o una federación de asociaciones, es solidariamente responsable de los perjuicios causados por los miembros que la incumplan y establece la obligación de indemnización en materia de responsabilidad civil según los daños supuestos.

La Ley 78 prevé que, si una asociación de estudiantes es declarada culpable de alguna traba en el funcionamiento normal de las actividades educativas, será privada de sus locales, de su mobiliario y de otras ventajas, así como de las cotizaciones retenidas, a razón de un trimestre por cada día de interrupción. La Ley 78 vulnera la Ley de acreditación y financiación de asociaciones de estudiantes que desde los años 1960 ha dado reconocimiento oficial a las asociaciones de estudiantes. Es la misma existencia de asociaciones de estudiantes lo que se encuentra así amenazado por la ley de excepción.

En caso de infracción de cualquier disposición de la ley, esta establece multas que van de 1 000 a 5 000 dólares para un individuo, de 7 000 a 35 000 dólares para un dirigente o portavoz de una asociación y de 25 000 a 125 000 dólares para una asociación. Estas sumas son dobladas en caso de reincidencia.

Mucho más allá del objetivo de la reanudación de las clases, la ley regula toda forma de manifestación limitando a cincuenta el número de personas más allá del cual se debe obtener un permiso para organizarla. Una demanda a este efecto debe entregarse a la policía al menos ocho horas antes y el itinerario debe ser desvelado, lo que convierte en ilegal toda manifestación espontánea desencadenada por cualquier motivo y por cualquier organización. El cuerpo policial que recibe la demanda tiene el poder de modificar este itinerario. En esta misma línea la ciudad de Montreal adoptó un reglamento obligando a los organizadores de manifestaciones que desvelaran

sus itinerarios, de lo contrario se considerarían ilegales. También decretaron como ilegal llevar máscaras en las manifestaciones.

Fuente: Louis Gill: «La huelga estudiantil en Quebec. Una primavera arce de cuadros rojos».

Un aspecto importante de la protesta fue su solidaridad con otros sectores. Por ejemplo, los estudiantes participaron el 8 de marzo en la celebración del día de la mujer trabajadora y el 15 del mismo mes en el día contra la brutalidad policial. Durante los seis meses que duró la huelga, los estudiantes fueron muy creativos en sus repertorios de protesta, entre los que sobresalían las marchas carnavalescas, las movilizaciones nocturnas, el bloqueo de las entradas a las universidades y la utilización de cacerolas, algo propio de los países latinoamericanos.

La huelga de 2012 en Quebec fue exitosa desde todos los puntos de vista. En primer lugar, porque se mantuvo durante seis meses, tiempo durante el cual se movilizaron miles de estudiantes, que participaban en marchas, asambleas, debates y otras actividades. En segundo lugar, porque sorteó la represión del gobierno y no se dejó someter por la andanada jurídica, que se materializó en la Ley 78. En tercer lugar, se colocó en el escenario del debate público el tema del acceso gratuito a la educación universitaria, una reivindicación de vieja data de los movimientos estudiantiles de Canadá. En cuarto lugar, el éxito más notable fue haber logrado la congelación de la matrícula, que era el objetivo prioritario de la protesta, pero esto tuvo además un alcance político inesperado, ya que la fuerza del movimiento obligo a renunciar a la Ministra de Educación y, lo más importante, forzó al desprestigiado gobierno de Jean Charest a convocar elecciones anticipadas, y en las mismas sufrió una estruendosa derrota. Ese era un resultado de la lucha estudiantil, como lo tuvo que reconocer el gobierno entrante, que decidió atender las solicitudes de los estudiantes al congelar la matrícula, revocar la odiosa Ley 78 y abrir un espacio de consulta sobre el futuro de las universidades y la forma de financiarlas. Además, la lucha de varios meses en la que participaron de manera cotidiana miles de estudiantes se convirtió en otra universidad: la de la vida, en la que se alcanzaron amplios niveles de politización por parte de importantes sectores de la población de Quebec.

A manera de conclusión

Después de este recorrido sintético por algunas de las luchas estudiantiles más representativas contra la universidad mercantilizada, pueden extraerse algunas conclusiones. Llama la atención, en primer lugar, la generalización del mismo modelo de universidad en todos los casos estudiados, lo que pone de presente que la mercantilización educativa crea idénticos problemas donde quiera que se implante. Entre las principales características de ese modelo se evidencia el aumento en los costos de ingreso, puesto que el alza de matrículas es un mecanismo del Estado para trasladar la financiación de las universidades a los estudiantes y sus familias. Como en la práctica ese aumento solo puede ser costeado por un sector de la población, a la mayor parte de estudiantes se les ofrece la «pedagogía de la deuda» por parte del capital financiero, que entra en escena al mundo académico para imponer sus propias condiciones e intereses. Con este mecanismo se financiariza la educación universitaria, mediante lo cual se lucran directamente los bancos, y se mantiene a la población encadenada a las deudas durante años. Esto cambia tanto el perfil socioeconómico de los estudiantes como su actuación política, debido a que viven encadenados a los préstamos.

El aumento en los precios de las matrículas no solamente es un asunto económico, puesto que eso modifica toda la lógica de la universidad pública, en la medida en que establece un criterio mercantil para ofrecer servicios educativos, a la par con generar un nuevo sentido común entre la población, que empieza a aceptar que la educación ya no es un derecho sino un servicio mercantil, por el que hay que pagar. Esto genera una segmentación educativa entre los que tienen, pueden y quieren pagar, mientras que la mayor parte de la sociedad queda al margen del «mercado universitario», y cuando mucho se les ofrece una instrucción para pobres, entre lo que se incluyen los institutos tecnológicos.

De lo anterior se desprende un cambio en el rigor académico interno en las instituciones de educación superior, que es determinado por la idea del lucro, con lo que se generaliza el prejuicio que la universidad debe estar regida por las leyes del mercado. A partir de allí, las universidades, en lugar de garantizarles una formación integral a los estudiantes, les ofrecen un menú de ofertas que se guían por el criterio de satisfacer las necesidades de

los clientes, a partir del sofisma de la soberanía del consumidor. Los estudiantes son reducidos al papel de meros clientes y dejan de ser considerados como sujetos, esto es, se les concibe como compradores de servicios educativos. Sin embargo, esta indignidad ha sido respondida por parte de los estudiantes quienes, en muchos lugares del mundo —incluyendo a la cuna del modelo, a Chile—, se han rebelado contra la mercantilización educativa. En el camino han emprendido la lucha por otro tipo de universidad no mercantil, que les sirva a la sociedad y, sobretodo, a los sectores populares.

Una característica común de los casos examinados se encuentra en similares procedimientos de respuesta por parte del Estado, que siempre opta por desgastar los movimientos mediante la calumnia mediática y la violencia simbólica, pero que también reprime y criminaliza a los jóvenes estudiantes y a quienes los apoyen. Pero las protestas no han podido ser detenidas, porque importantes sectores de la juventud han entendido que la privatización y mercantilización de la educación aumenta la desigualdad social, la discriminación de clase y fortalece a los grandes bancos y las multinacionales. Por eso, como lo hemos visto en este capítulo, han efectuado importantes luchas, con las cuales marcan el sendero de otra educación que vaya más allá del mercado y la competencia y alumbran el camino por otra universidad, diferente a la universidad de la ignorancia que se ha impuesto en el capitalismo actual.

Notas

Introducción

1. Karl Polanyi: *La gran transformación. Crítica del liberalismo económico*, p. 260.
2. *Ibidem*, pp. 26 y 396.
3. Joe O'Shea, diplomado de Filosofía de la Universidad de la Florida, citado en Nicholas Carr: *Superficiales. ¿Qué está haciendo internet con nuestras mentes?*, p. 21.
4. Carlos Hoevel: «La bolsa o la vida: la Universidad bajo el imperio del mercado global», en <http://firgoa.usc.es/drupal/node/41336>.
5. Citado en Carlos Hoevel: ob. cit.
6. Javier Mayoral: «Profesor, investigador, burócrata», en <http://blogs.publico.es/otrasmiradas/1680/profesor-investigador-burocrata/>.
7. Citado en Derek Bok: *Universidades a la venta. La comercialización de la educación superior*, p. 112.
8. Sergio Bologna: *Crisis de la clase media y posfordismo*, pp. 204-205.
9. Ver al respecto los diversos análisis que se realizan en *Educación y Cultura*, no. 102, marzo de 2014, consagrados al tema «¿Evaluar o medir? Límites de la prueba PISA».

1. La mercantilización de la educación y del conocimiento

1. Carlos Marx: *El capital. Crítica de la economía política. Libro primero. El proceso de producción de capital*, p. 43.
2. Anselm Jappe: *Crédito a muerte. La descomposición del capitalismo y sus críticos*, p. 29.
3. Cfr. Natasha Walter: *Muñecas vivientes. El regreso del sexismo*, p. 31 y ss.
4. Citado en Clive Hamilton: *Réquiem para una especie. Cambio climático: por qué nos resistimos a la verdad*, p. 109.
5. Cfr. «Nació el primer bebé con genes "perfectos" y ya hay polémica», en <http://noticias.terra.com.ar/nacio-el-primer-bebe-con-genes-perfectos-y-ya-hay-polemica,c5e0f8f78a610410VgnVCM5000009ccceb0aRCRD.html>.
6. Cfr. Johari Gautier Carmona: «Michael J. Sandel se pronuncia en contra de la perfección genética», <http://www.ellibrepensador.com/2010/05/05/michael-j-sandel-se-pronuncia-en-contra-de-la-perfeccion-genetica/>.
7. Anselm Jappe: ob. cit., pp. 153-154.
8. *Ibidem*, pp. 149-150.

9. Carlos Marx: ob. cit., p. 89.
10. Wu Ming: «Fetichismo de la mercancía digital y explotación oculta: los casos de Amazon y Apple», <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=139132>.
11. «¿Qué son los bienes comunes? Apuntes para periodistas sobre la defensa ciudadana de nuestros recursos», disponible en http://www.boell-latinoamerica.org/downloads/carpeta_bienes_comunes.pdf. Palabras de Silke Helfrich, socióloga alemana y exdirectora para México y Centroamérica de la Fundación Heinrich Böll Stiftung.
12. *Ídem*.
13. Stephen Gudeman: *The Anthropology of Economy: Community, Market, and Culture*, Blackwell, Oxford, 2001. Citado en Silke Helfrich: «Commons: ámbitos o bienes comunes, procomún o "lo nuestro". Las complejidades de la traducción de un concepto», en Silke Helfrich (comp.): *Genes, bytes y emisiones: bienes comunes y ciudadanía*, p. 47.
14. *Ídem*.
15. Silvia Rodríguez: «Los bienes comunes de la ciencia. La monopolización del conocimiento universitario. Un asalto a los valores de la academia», en Silke Helfrich (comp.): *Genes, bytes y emisiones: bienes comunes y ciudadanía*, p. 163.
16. Carlos Marx: *El capital*, t. 1, vol. 3, p. 976.
17. Ariel Petrucci: *Ensayo sobre la teoría marxista de la historia*, p. 34.
18. Cfr. *Ibidem*, p. 36.
19. Carlos Marx: *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política: borrador*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 1972, p. 249.
20. Carlos Marx y Federico Engels: *La ideología alemana*, p. 77.
21. Jürgen Habermas: *Ciencia y técnica como «ideología»*, p. 56.
22. Cfr. Naomi Klein: *La doctrina del shock y el capitalismo del desastre*, Paidós, Barcelona, 2007.
23. Juan Francisco Martín Seco: *¿Para qué servimos los economistas?*, pp. 116-117.
24. Carlos Montemayor: «Universidad pública y privatización del conocimiento», <http://firgoa.usc.es/drupal/node/33482>.
25. Cfr. Martín Khor: *El saqueo del conocimiento. Propiedad intelectual, biodiversidad y desarrollo sostenible*.
26. Citado en Patricia Gascón Muro y José Luis Cepeda Dovala: «De la mercantilización a la transnacionalización de la educación superior», en *Revista Reencuentro*, pp. 31-40. También puede encontrarse en <http://www.redalyc.org/pdf/340/34004004.pdf>.
27. John Daniel: «Editorial» de *Educación Hoy*, http://www.unesco.org/education/education_today/educacion_hoy_3.pdf.
28. Cfr. John Comaroff y Jean Comaroff: *Etnicidad S.A.*

2. Reestructuración capitalista y división internacional del trabajo educativo

1. Cfr. Ricardo Antunes: *¿Adiós al Trabajo?*
2. Cfr. David Harvey: *Breve historia del neoliberalismo*.
3. Cfr. Mike Davis: *Planeta de ciudades miseria*.

4. Cfr. Erik Reinert: *La globalización de la pobreza. Cómo se enriquecieron los países ricos... y por qué los países pobres siguen siendo pobres*, p. 167 y ss.
5. Cfr. Naomi Klein: *La doctrina del shock. El auge del capitalismo del desastre*.
6. Jaime Osorio: *Explotación redoblada y actualidad de la revolución. Refundación societal, rearticulación popular y nuevo autoritarismo*, p. 214.
7. Cfr. Gary Gereffi: «Las cadenas productivas como marco analítico para la globalización», en *Problemas del Desarrollo*, no. 125, vol. 32.
8. Jaime Osorio: ob. cit., p. 217.
9. Erik Reinert: ob. cit., p. 109.
10. *Ibidem*, p. 111.
11. Hugo Aboites: *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia (1982-2012)*, pp. 234-235.
12. *Ibidem*, p. 235.
13. *Ibidem*, p. 237.
14. *Ibidem*, p. 238.
15. Volantes de propaganda de Instituto Ingabo, Bogotá, s.f., y de la Fundación Universitaria del Área Andina-Convenio SENA, Bogotá, 2013.
16. Hugo Aboites: ob. cit., p. 251.
17. Erik Reinert: ob. cit., pp. 115-116.
18. Eduardo Fernández Rodríguez: «El sistema-mundo del capitalismo académico: un análisis crítico de la universidad emprendedora», en *Opciones Pedagógicas*, no. 39, p. 33.

3. Sociedad del conocimiento: el pretexto para justificar la mercantilización educativa

1. Daniel Bell: «The Social Framework of the Information Society» (1979). Citado en Armand Mattelart: *Historia de la sociedad de la información*, pp. 85-86.
2. Bill Gates: *Camino al futuro*, p. 180.
3. *Ibidem*, p. 245.
4. http://es.wikipedia.org/wiki/Sociedad_de_la_informaci%C3%B3n.
5. ONU, ITU: *Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información*, p. 9.
6. Rosa María Torres: «Sociedad de la información/Sociedad del conocimiento», en <http://www.ub.edu/prometheus21/articulos/obsiberprome/socinfocon.pdf>.
7. Gonzalo Zavala Alardín: *La sociedad informatizada: ¿una nueva utopía?*, p. 67.
8. Robert E. Lane: «The Decline of Politics and Ideology in a Knowledgeable Society», *American Sociological Review*, no. 5, vol. 21, Nueva York, octubre de 1966, p. 650. Citado en Daniel Bell: *El advenimiento de la sociedad post-industrial. Un intento de prognosis social*, p. 207.
9. Daniel Bell: ob. cit., pp. 207-208.

10. Peter Drucker: *The Age of Discontinuity: Guidelines for Changing Society*, Harper & Row, Nueva York, 1969. Citado en Guido Stein: «Peter Drucker (II). Sobre empresa y sociedad», *Cuadernos Empresa y Humanismo*, no. 74, Pamplona, p. 21.
11. Peter Drucker: *The New Realities: In Government and Politics, in Economics and Business, in Society and World View*, Harper & Row, Nueva York, pp. 209-210. Citado en Guido Stein: ob. cit., p. 25.
12. Citado en Thomas Friedman: *La tierra es plana. Breve historia del mundo globalizado del siglo XXI*, pp. 171 y 79.
13. UNESCO: *Hacia las sociedades del conocimiento*, http://www.dhl.hegoa.ehu.es/ficheros/0000/0423/Hacia_las_sociedades_del_conocimiento.pdf.
14. Citado en «Concepto», *Eulaks*, http://www.eulaks.eu/concept.html@_lang=es.html.
15. UNESCO: *De la sociedad de la información a las sociedades del conocimiento*, en <http://www.umcc.cu/boletines/educede/Boletin%2017/informe%20soc%20conoc.pdf>.
16. Grupo del Banco Mundial: «Estrategias», en <http://www.bancomundial.org/estrategia.htm>.
17. Dulce María Herrera Guilhou: «La Economía basada en el Conocimiento: su conceptualización en México», en <http://www.ur.mx/LinkClick.aspx?fileticket=5qcjgDF1g7Q%3D&tabid=2636&mid=7523&language=en-US>
18. Cfr. http://www.observatorioabaco.es/post_conocimiento/banco_mundial.
19. Manuel Castells: «La ciudad de la nueva economía», *La Factoría*, disponible en <http://www.revistalafactoria.eu/articulo.php?id=153>.
20. Andrea Fumagalli: *Bioeconomía y capitalismo cognitivo. Hacia un nuevo paradigma de acumulación*, pp. 96-97.
21. *Ibidem*, p. 98.
22. Jorge Luis Borges: «La biblioteca de Babel», en *Obras Completas*, p. 468.
23. Citado en Antoni Brey: «La sociedad de la ignorancia. Una reflexión sobre la relación del individuo del conocimiento en el mundo hiperconectado», en Gonçal Mayos y Antoni Brey (eds.): ob. cit., p. 47.
24. Daniel Bell: ob. cit., pp. 65, 145, 251 y 261.
25. Peter Drucker: *La sociedad poscapitalista*, pp. 197 y 203.
26. Bill Gates: ob. cit., p. 181.
27. *Ibidem*, pp. 191-192.
28. Cfr. David Brooks: «La gran disputa en Estados Unidos. La guerra contra la educación pública», *La Jornada*, p. 2. También puede consultarse en <http://www.jornada.unam.mx/2013/01/03/politica/002n1pol>.
29. Manuel Castells: «Internetfobia», en <http://www.caffereggio.net/2013/06/01/internetfobia-de-manuel-castells-en-la-vanguardia/>.
30. Manuel Castells: «¿Estudiar, para qué?», en <http://www.radical.es/historico/informacion.php?iinfo=4196>.
31. Manuel Castells: «Internetfobia».
32. *Ídem*.

33. Estas posturas bastante elitistas se pueden apreciar en Manuel Castells: «La universidad a debate», *La Vanguardia*, 29 de noviembre de 2008. También puede consultarse en <https://reggio.wordpress.com/2008/11/29/la-universidad-a-debate-de-manuel-castells-en-la-vanguardia/>.
34. Para esta síntesis nos hemos basado en: Andrea Fumagalli, *Bioeconomía y capitalismo cognitivo*; Yann Moulier Boutang: *La abeja y el economista*; Carlo Vercellone: *Capitalismo cognitivo. Renta, saber y valor en la época posfordista*; Edu-Factory y Universidad Nómada (comps.): *La universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber*; Yann Moulier Boutang et al.: *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*; Sandro Mezzadra: *Derecho de fuga. Migraciones, ciudadanía y globalización*; Cristina Morini: *Por amor o por la fuerza. Feminización del trabajo y biopolítica del cuerpo*.
35. Carlo Vercellone: «Capitalismo cognitivo. Releer la economía del conocimiento desde el antagonismo capital-trabajo», en <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00969302/document>.
36. Ídem.
37. Ídem.
38. Andrea Fumagalli: «Doce tesis sobre el capitalismo cognitivo y la bioeconomía», en http://salonkritik.net/08-09/2009/03/doce_tesis_sobre_el_capitalism.php.
39. Antonio Negri y Michael Hardt: *Imperio*, p. 273.
40. Paolo Virno: «El intelecto "just in time"», en http://www.uruguaypiensa.org.uy/noticia_12_1.html.
41. Carlo Vercellone: «Capitalismo cognitivo. Releer la economía del conocimiento desde el antagonismo capital-trabajo»; ver además, del mismo autor, *Capitalismo cognitivo. Renta, saber y valor en la época posfordista*.
42. Xulio Ferreiro Bahmonde: «Mercantilización y precarización del conocimiento: el proceso de Bolonia», en Edu-Factory y Universidad Nómada (comps.): *La universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber*, p. 125.
43. Gigi Roggero: «La autonomía del trabajo vivo en la universidad-metrópolis», en <http://eipcp.net/transversal/0707/roggero/es/print>.
44. Coordinamento dei Collettivi della Sapienza de Roma: «12 tesi per l'università. In attesa della próxima mareggiata», diciembre de 2008. Citado por Monserrat Galcerán: «La educación universitaria en el centro del conflicto», en Edu-Factory y Universidad Nómada (comps.): ob. cit., p. 36.
45. Gigi Roggero: ob. cit.
46. Ídem.
47. Cfr. Sergio Bologna: *Crisis de la clase media y posfordismo*, p. 128.
48. Cfr. «De Silicon Valley a los falsos autónomos», en *Eldiario.es*, http://www.eldiario.es/quehacemos/trabajo_emprendedores_que_hacemos_6_117998222.html.
49. Sergio Bologna: ob. cit., pp. 106-107.
50. Esto se observa, por ejemplo, en algunos de los textos que están reunidos en Edu-Factory y Universidad Nómada (comps.): *La universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber*.

51. Alberto Toscano: «Los límites de la autonomía. El capitalismo cognitivo y las luchas universitarias», en Joseba Fernández, Miguel Urbán y Carlos Sevilla (coords.): *De la nueva miseria. La universidad en crisis y la nueva rebelión estudiantil*, p. 87.
52. C. Arruzza y A. Montefusco: «Cómo perderé la aureola», citado por Alberto Toscano: «Los límites de la autonomía. El capitalismo cognitivo y las luchas universitarias», en Joseba Fernández, Miguel Urbán y Carlos Sevilla (coords.): ob. cit., pp. 97-98.
53. Giulio Calella: «La fábrica de precarios», en Joseba Fernández, Miguel Urbán y Carlos Sevilla (coords.): ob. cit., p. 116.

4. La universidad empresarial y mercantil

1. Jeanne Meister: *Universidades empresariales*, p. xi.
2. Henry Etzkowitz: «The norms of entrepreneurial science: cognitive effects of the university-industry linkages», *Research Policy*, vol. 27, 1998, pp. 823-833; «The evolution of the entrepreneurial university», *International Journal of Technology and Globalisation*, no. 1, 2004, pp. 64-77.
3. Bill Readings: *The University in Ruins*, p. 131.
4. Palabras de Charles Young, citadas por Carlos Hoevel: «Ante la llegada de la *business University*», *Valores en la sociedad industrial*, disponible en <http://200.16.86.50/digital/658/revistas/vsi/hoevel6-6.pdf>.
5. Jeanne Meister: ob. cit., p. 34 y ss.
6. Cfr. Jeannette Cabán Morales: «Universidades corporativas y universidades empresariales: nuevos proveedores de la educación terciaria», *Revista Paideia Puertorriqueña*.
7. Citado en Monserrat Galcerán: «La educación universitaria en el centro del conflicto», en Edu-Factory y Universidad Nómada (comps.): *La universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber*, p. 24.
8. Sheila Slaughter y Leslie Larry: *Academic capitalism. Politics, policies, and the entrepreneurial university*, p. 9.
9. Ídem, p. 11.
10. «Peligroso, el avance del capitalismo académico en universidades de países desarrollados», *Universia* (México), 21 de abril de 2005, en <http://noticias.universia.net.mx/vida-universitaria/noticia/2005/04/21/97677/peligroso-avance-capitalismo-academico-universidades-paises-desarrollados.html>.
11. Ben Goldacre: *Mala farma. Cómo las empresas farmacéuticas engañan a los médicos y perjudican a los pacientes*, p. 42.
12. Eduardo Ibarra Colado: «Capitalismo académico y globalización: la universidad reinventada», *Educação & Sociedade*, pp. 148 y ss. También puede consultarse en http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000300017.
13. Ídem.
14. Robert Leher: «Por una reforma radical de las universidades», en Robert Leher (comp.): *Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas*, p. 45.
15. Ídem, p. 45 y ss.
16. Ben Goldacre: ob. cit., pp. 262, 265 y 270.

17. Jeffrey Williams: «La pedagogía de la deuda», en Edu-Factory y Universidad Nómada (comps.): ob. cit., pp. 80-81.
18. Jordi Mir Garcia y Paula Veciana: «El precio de las carreras: ¿Un muro para acceder a la universidad?», *Eldiario.es*, en http://www.eldiario.es/catalunya/diarieducacio/precio-carreras-muro-acceder-universidad_6_157544259.html.
19. Martha Nussbaum: *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, p. 174 y ss.
20. Andrea Fumagalli: *Bioeconomía y capitalismo cognitivo. Hacia un nuevo paradigma de acumulación*, p. 103.
21. Carlos Hoevel: «La bolsa y la vida: la Universidad bajo el imperio del mercado global», *Firgoa*, disponible en <http://firgoa.usc.es/drupal/node/41336>.
22. Ídem.
23. Cfr. Thomas Friedman: *La tierra es plana. Breve historia del mundo globalizado del siglo XXI*.
24. Citado en Carlos Hoevel: «La bolsa y la vida: la Universidad bajo el imperio del mercado global».
25. Ídem.
26. Theodor W. Adorno: *Intervenciones. Nueve modelos de crítica*, pp. 43-44.
27. Carlos Fernández Liria: «Introducción», en Luis Alegre y Víctor Moreno (coords.): *Bolonia no existe. La destrucción de la universidad europea*, pp. 10-11.
28. Citado en Tomas Maldonado: *Memoria y conocimiento. Sobre los destinos del saber en la perspectiva digital*, p. 184, nota 4; citado en David Buckingham: *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*, p. 35.
29. Citado en Marcos Fontela: «El futuro de la educación estará asignado por la tecnología», *Catholic.net*, en <http://es.catholic.net/op/articulos/22122/el-futuro-de-la-educacion-estar-asignado-por-la-tecnologia.html>.
30. Laura Chamorro Gálvez: «Bill Gates promueve la escuela digitalizada», *Educación en el Siglo XXI*, en <http://siglo21edu.blogspot.com/2013/03/bill-gates-promueve-la-escuela.html>.
31. «La visión de Steve Jobs sobre la educación y los libros digitales», *Hipertextual*, en <http://hipertextual.com/archivo/2012/01/la-vision-de-steve-jobs-sobre-la-educacion-y-los-libros-digitales/>.
32. Citado en David Buckingham: ob. cit., p. 75.
33. Cfr. Francisco Piedrahita Plata: «¿Gran inversión de las Universidades con ánimo de lucro? Una ilusión».
34. «El fracaso de la educación pública en América Latina» (charla con José Joaquín Brunner Ried), *El Espectador*, en <http://www.elespectador.com/noticias/actualidad/vivir/el-fracaso-de-educacion-publica-america-latina-articulo-422239>. El énfasis es mío.
35. «"La educación superior gratuita contribuye a la desigualdad"», *El Espectador*, Bogotá, 17 de agosto de 2012, en <http://www.elespectador.com/brasil/educacion-superior-gratuita-contribuye-desigualdad-articulo-368321>. El énfasis es mío.
36. «Directiva Presidencial sobre Educación Nacional», *El Mercurio*, 5 de marzo de 1979. Citado en Carlos Ruiz Schneider: «Educación, mercado y privatización», *Firgoa*,

- Universidad de Santiago de Compostela, 28 de enero de 2003, en firgoa.usc.es/drupal/node/4979.
37. Daniel Iberri y Alfredo Almendro: «Bolonia y la pedagogía. El controvertido papel de la pedagogía como bisagra imprescindible en el desmantelamiento neoliberal de la educación pública», en Luis Alegre y Víctor Moreno: ob. cit., p. 45.
 38. José Joaquín Brunner: *Prologo e introducción al debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y al mercado de trabajo en España*, p. 33. El énfasis es mío.
 39. Miguel Valcárcel: «El factor humano en la preparación del EEE5», disponible en <http://www.unican.es/NR/rdonlyres/9913FECO-7441-4E2F-A709-8977B0638575/0/valcarce.pdf>.
 40. Citado en Naomi Klein: *No logo. El poder de las marcas*, p. 120.
 41. Ídem, p. 125.
 42. Ídem, p. 127.
 43. Martha Nussbaum: ob. cit., p. 43.
 44. Michael Gould-Wartofsky: «Universidad de la represión, clase 2012», *Rebelión*, en <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=147411>.
 45. Gastón Pardo: «El FBI en las universidades norteamericanas», *Uni-pluri/versidad*. Versión digital en http://www.google.com.cu/url?sa=t&rc=tj&q=&esrc=s&source=web&ccd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CBwQFjAA&url=http%3A%2F%2Faprendeenlinea.udea.edu.co%2Fvistas%2Findex.php%2Funi%2Farticle%2Fdownload%2F11931%2F10813&ei=fb7sVN_ILsXjsATEvoKICQ&usq=AFOjCNGWrn0rsP_-4WCNBLQzYbQ61nbICQ&sig2=dpZSk6zvgcWc0xAA4LUj9g&bvui=bv.86475890,d.ZWU.
 46. Alan Goodman: «David Horowitz y los nuevos camisas pardas», *Revolución*, en <http://www.revcom.us/a/042/profesores-horowitz-nuevos-camisas-pardas-s.htm>.

5. El lenguaje mercantil se impone en la educación universitaria

1. Milton Friedman: *La tiranía del statuo quo*, p. 184.
2. Milton Friedman y Rose Friedman: *Libertad de elegir. Hacia un nuevo liberalismo económico*, pp. 236-237.
3. Me he basado en Martha Verónica del Rosario Quiroga: «El "bono escolar": financiación por la demanda, desfinanciación de la educación pública».
4. Ídem.
5. Milton Friedman: «Privaticemos las escuelas».
6. CEPAL: «5. Conclusiones».
7. Efrén Alberto González García: «¿Eficacia universitaria? Avances teóricos de un modelo. Primera parte».
8. Federico Valle Rodríguez: «Educación y productividad».
9. Juan Carlos Yáñez Velazco: «Notas para un debate sobre "calidad de la educación"».
10. Carlos Alberto Torres: «Nation at Risk. La educación neoconservadora», nota 6. Disponible en http://www.nuso.org/upload/articulos/1416_1.pdf.

11. Antonio Viñao Frago: «El concepto neoliberal de calidad de la enseñanza: su aplicación en España (1996-1999)».
12. Ministerio de Educación y Cultura, 1997. Citado en Antonio Viñao Frago: ob. cit.
13. Antonio J. Carretero: «La calidad educativa o la escuela como producción y consumo».
14. Gerardo Bianchetti: «Educación de calidad: uno de los dilemas fundamentales para las políticas educativas que se propongan demostrar, que "otro Mundo es Posible"».
15. Ídem.
16. Ídem.
17. Cfr. Carlos Hoevel: «Ante la llegada de la *business University*».
18. Rosa María Torres: *Itinerarios por la educación latinoamericana: cuadernos de viajes*.
19. «Principios y líneas de acción para nuestra excelencia».
20. Palabras de John Naisbitt, teórico de la gerencia, citadas en Jeanne Meister: *Universidades empresariales. Cómo crear una fuerza laboral de clase mundial*, pp. 102-103.
21. John Naisbitt, citado en ibidem, pp. 103-104.
22. Palabras de Peter DiToro, citadas en ibidem, p. 120.
23. Citado en ibidem, p. 9. El énfasis es mío.
24. S. Heymeman y I. Fagerling: «University Examinatios and Standirzet Testing», *Informe Técnico Banco Mundial*, no. 78, 1988. Citado en Hugo Aboites: *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia (1982-2012)*, p. 51.
25. Barbara Ehrenreich: *Sonríe o muere. La trampa del pensamiento positivo*, p. 213 y ss.
26. Alex Rovira citado en Clara Valverde: «El lenguaje positivo como "sentido común" o el consentimiento del neoliberalismo», p. 36.
27. Carlos Prieto: ob. cit.
28. Cfr. Clara Valverde: «El lenguaje positivo como "sentido común" o el consentimiento del neoliberalismo».
29. «Coaching educativo».
30. J.F. Bou-Pérez: *Coaching para docentes*, Editorial Club Universitario, Madrid, 2007, p. 13. Citado en José Humberto Lárez: «El *coaching* educativo como estrategia para potenciar el éxito durante la etapa de desarrollo y culminación del trabajo especial de grado», p. 225.

6. La evaluación: instrumento central para mercantilizar la educación

1. Charles Darwin: *El origen del hombre*, parte I, pp. 68-69.
2. Stephen Jay Gould: *La falsa medida del hombre*, p. 91; Alexander Alland Jr.: *Race in Mind, Race, IQ and Other Racisms*, p. 80 y ss.
3. Richard Milner: *Diccionario de la evolución. La humanidad a la búsqueda de sus orígenes*, pp. 285-287.
4. Citado en Stephen Jay Gould: ob. cit., p. 100.
5. Citado en Stephen Jay Gould: ob. cit., p. 120.

512 La universidad de la ignorancia...

6. Louis Chevalier: *Classes laborieuses et classes dangereuses* (primera edición de 1958).
7. María Montessori: *Antropología pedagógica*.
8. Cesare Lombroso: *Los criminales*, Centro Editorial Presa, Barcelona, 1900. Citado en Stephen Jay Gould: ob. cit.
9. Citado en Richard Milner: ob. cit., p. 194.
10. Stephen Jay Gould: ob. cit., p. 126.
11. Cfr. Cesare Lombroso: *Los anarquistas*.
12. Enrico Ferrí: *Sociología criminal*, Editorial Góngora, Madrid, 1944. Citado en Stephen Jay Gould: ob. cit., p. 149.
13. María Montessori: ob. cit.
14. Stephen Jay Gould: ob. cit., p. 159.
15. Citado en ibidem, pp. 169-170.
16. Citado en Stephen Jay Gould: ob. cit., p. 187.
17. Citado en ibidem, pp. 189-190.
18. Citado en Stephen Jay Gould: ob. cit., p. 191 y 183.
19. Citado en ibidem, p. 235.
20. Hugo Aboites: *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia (1982-2012)*, p. 289. Una crítica a los test se encuentra en Miguel de Zubiria Samper: *El mito de la inteligencia. Los peligros del Cociente Intelectual CI*.
21. Hugo Aboites: ob. cit., p. 319.
22. Richard Lewontin et al.: *No está en los genes. Crítica del racismo biológico*, p. 104 y ss.
23. «El genetista James Watson afirma que la inteligencia no es igual en todas las razas».
24. «Calificaciones, más genética que educación».
25. Citado en Owen Jones: *Chavs. La demonización de la clases obrera*, p. 20. El énfasis es mío.
26. Antonio Gago Huguet: «La certificación de los profesionales», *Rompan Filas*, vol. 5, no. 21, México, D.F., 1995.
27. Cfr. Hugo Aboites: ob. cit., p. 115.
28. Ibídem, p. 91.
29. «Por presunto plagio, renunció ministra de Educación y Ciencia alemana».
30. Asa Cristina Laurell: «Los puntos negros de la academia».
31. Donald Winkler: *Higher Education in Latin America. Issues of Efficiency and Equity*, Banco Mundial, 1998. Citado en Hugo Aboites: ob. cit., p. 51.
32. Citado en Hugo Aboites: ob. cit., p. 193.
33. Sergio Bologna: *Crisis de la clase media y posfordismo*, p. 194.
34. Citado en Hugo Aboites: ob. cit., p. 499.
35. José Carlos Bermejo Barrera: *La maquinación y el privilegio. El gobierno de las universidades*, p. 95.
36. Ibídem, p. 87.
37. Ibídem, p. 89.

38. Cfr. Robert K. Merton: «The Matthew Effect in Science. The reward and communication systems of science are considered», *Science*, vol. 159, no. 3810, Nueva York, 5 de enero de 1968.
39. Yojana Sharma: «Revistas cuestionables engañan a científicos».
40. Ídem.
41. Donald Winkler: ob. cit. Citado en Hugo Aboites: ob. cit., p. 54. El énfasis es mío.
42. Cfr. Thomas Friedman: «Que empiece la revolución».
43. Hugo Aboites: ob. cit., p. 98.
44. Enrique Moradiellos: «Primero aprende y solo después enseña».
45. Margret Buchman, citado en Enrique Moradiellos: ob. cit.
46. Citado en Hugo Aboites: ob. cit., pp. 203-204.
47. Citado en íbidem, p. 208.
48. Citado en íbidem, p. 74. El énfasis es mío.
49. Citado en íbidem, p. 189. El énfasis es mío.

7. Las múltiples máscaras de la mercantilización educativa

1. Bruce Johnstone, Alka Arora y William Experton: *Financiamiento y gestión de la enseñanza superior, informe sobre los progresos de reforma en el mundo*, p. 3.
2. Banco Mundial: *Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria*, p. xxv. En adelante, las citas de esta sección («La máscara de la reforma y la modernización») corresponden a este documento.
3. Ídem.
4. Ver última parte de este capítulo.
5. Alejandra Falabella: «Necesitamos entender e investigar la lógica de la privatización. Entrevista a Stephen Ball», p. 10.
6. Cfr. Stephen Ball y Deborah You: *Privatización encubierta de la educación pública*.
7. Ídem.
8. Citado en Alex Callinicos: ob. cit.
9. Cfr. Richard Sennet: *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*.
10. Anthony Giddens: «Mejorar las universidades europeas». El énfasis es mío.
11. Alejandra Falabella: ob. cit., p. 13.
12. Citado en Stephen Ball y Deborah You: ob. cit., p. 48.
13. Ídem.
14. Norberto Bobbio: *Estado, Gobierno y Sociedad. Por una teoría general de la política*, p. 28.
15. Panagiotis Sotiris: «Teorizando la universidad-empresa. Preguntas abiertas y algunas posibles respuestas», en Joseba Fernández, Miguel Urbán y Carlos Sevilla (coords.): *De la nueva miseria. La universidad en crisis y la nueva rebelión estudiantil*, pp. 61-62. El énfasis es mío.
16. Terry Eagleton: «La muerte de las universidades», p. 82.

17. Eduardo Ibarra Colado: «Capitalismo académico y globalización: la universidad reinventada».
18. Jaime Ornelas Delgado: «Neoliberalismo y capitalismo académico».
19. Stanislav Andreski: *Las ciencias sociales como forma de brujería*, p. 106.
20. Cfr. «Contraloría pide más recursos para educación superior pública», pp. 1 y 2.
21. Carlos Hoevel: *Ante la llegada de la business University*.
22. Stanislav Andreski: ob. cit., p. 274.
23. Citado en Alex Callinicos: ob. cit.
24. Íbidem. Las palabras fueron pronunciadas por Charles Leadbeater, quien fue asesor del gobierno inglés.
25. Citado en Alex Callinicos: ob. cit.
26. Jacques Delors *et al.*: *La educación encierra un tesoro*, p. 198. El énfasis es mío.
27. Esta interpretación se encuentra, por ejemplo, en Manuel Castells. Véase al respecto: «Internetfobia», y «¿Estudiar, para qué?».
28. «Una universidad de los Estados Unidos obliga a sus alumnos a tener un iPhone».
29. «Kindle: Una biblioteca a la mano que todavía no llegará al Perú», en <http://cronicas-delbasurero.blogspot.com/2009/08/el-kindle-una-biblioteca-la-mano-que.html>.
30. «Maestros robots, a las escuelas japonesas».
31. McNeely Kroupensky: «La escuela del futuro ya llegó: La Academia Khan», en <http://kroupensky.com/?p=2466>.
32. Argelia Tejada Yangüela: «¿Podemos transformar la educación pública?».
33. Véase McNeely Kroupensky: ob. cit.
34. Marius Fort: «Salman Khan, el profesor con cuatro millones de alumnos al mes».
35. Ídem.
36. Salman Khan: «La pedagogía se parece mucho a la economía», en <http://www.elblogdeoscargonzalez.com/2012/12/invitado-del-mes-salman-khan.html>.
37. Ángel San Martín: «La competencia desleal del e-learning con los sistemas escolares nacionales», p. 20.
38. Patricia Fernández de Lis: «En veinte años, cada niño debe tener un portátil» (entrevista con Nicholas Negroponte).
39. «Una forma de imperialismo» (entrevista con Langdon Winner), *Síntesis Educativa*, 25 de enero de 2011. Disponible en <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=132264>.
40. Patricia Fernández de Lis: ob. cit.
41. Citado en Argelia Tejada Yangüela: ob. cit.
42. Ana Gabriela Pérez: «¿Informática para todos o espejitos de colores?».
43. Ídem.
44. Con información procedente de: Ismael Callejas: «Niños etíopes consiguen hackear tablets Android sin conocimientos en cinco meses»; y «¿Qué pasa cuando le das una tableta a un grupo de niños etíopes que no saben leer?».
45. «OLPC: ¿Proyecto educativo o tecnológico?».

46. Andrew Feenberg: «Teoría crítica de la tecnología», en <http://www.sfu.ca/~andrewf/theoriacritica.htm>.
47. Ídem.
48. Ídem.
49. Tomàs Delclós: «¿PowerPoint nos hace estúpidos?».
50. Pascual Serrano: *La comunicación jibarizada. Cómo la tecnología ha cambiado nuestras mentes*, p. 18 y ss.
51. Franck Frommer: *El pensamiento PowerPoint. Ensayos sobre un programa que nos vuelve estúpidos*.
52. Larry Cuban: «Son los maestros los que deben decidir sobre las nuevas tecnologías».
53. Cfr. Bill Readings: *The University in Ruins*.
54. Citado por Miguel Ángel Barrios: *El latinoamericanismo educativo en la perspectiva de la integración regional*, p. 114.
55. *Ibidem*, p. 121.
56. Véanse al respecto: Boaventura de Souza Santos: *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*, p. 49 y ss.; y Sergio de Zubiria Samper: *Universidad, cultura y emancipación en América Latina*, p. 53 y ss.
57. José Martí: *Nuestra América*, p. 84.
58. David Dikson: *Tecnología alternativa*, p. xv.
59. Véase: «Espionaje a negociadores de paz».
60. Henry Giroux: «Educación superior y política de la esperanza en tiempos de autoritarismo: repensar las posibilidades pedagógicas de una democracia mundial». En José Gandarilla Salgado (comp.): *La universidad en la encrucijada de nuestro tiempo*, p. 87.
61. Citado por Ricardo Melgar Bao: «Las universidades populares en América Latina (1910-1925)», p. 47.
62. Eduardo Ibarra Colado: «Presentes persistentes de la Universidad y sus futuros (in-) imaginados: ¿Es posible soñar en la no-universidad del futuro?». En José Gandarilla Salgado: ob. cit., p. 229. El énfasis pertenece al original.
63. Julio Antonio Mella: «Tres aspectos de la reforma universitaria», p. 271.
64. «"Elegir entre la dignidad y la obediencia": Eduardo Galeano habla sobre el mundo actual».
65. Gene Bunin nació en Moscú, Rusia, y emigró a Boston, EE.UU., cuando tenía ocho años. Obtuvo su Licenciatura en Ciencias en Ingeniería Química en la Universidad de Tufts en Medford, Massachusetts. Después de su graduación en 2007, pasó dos años en la República Popular de China, donde se desempeñó como profesor de inglés. En 2009, comenzó su trabajo en el Laboratoire d'Automatique de la EPFL.

8. Flexibilización laboral y proletarianización docente en la universidad

1. Para la redacción de este apartado nos hemos basado en una bibliografía significativa sobre el tema, entre la que se destaca: Ricardo Antunes: *¿Adiós al trabajo?*; Ricardo Antunes: *Los sentidos del trabajo*; Robert Castel: *Les métamorphoses de la question social*;

- Robert Castel: *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*; Gunter Wallraff: *Con los perdedores del mejor de los mundos*.
2. Ronaldo Munck, *Globalización y trabajo. La nueva «gran transformación»*, p. 103; Richard Sennet: *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, p. 47 y ss.
3. Patrick Cuninghame: «"EduFactory": precarización de la producción del conocimiento y alternativas», pp. 11-24.
4. Brigitte Young: «La señora y la criada en la economía globalizada», p. 63 y ss.
5. Monica Fokkelman: «Los abusos de las multinacionales»; «Bangladesh: cuando la codicia de las marcas textiles mata»; Francesca Gargallo: «El feminicidio en la república maquiladora».
6. Christian Marazzi: *El lugar de los calcetines. El giro lingüístico de la economía y sus efectos sobre la política*, p. 31.
7. Carlos Marx: *El capital. Crítica de la economía política. Libro primero. El proceso de producción de capital*, p. 89.
8. Joaquín Arriola y Luciano Vasopolo: *Flexibles y precarios. La opresión del trabajo en el nuevo capitalismo europeo*, p. 117.
9. Massimo de Angelis: «Hayek, Bentham y la máquina global del trabajo: la aparición del panóptico fractal», en Ana Dinerstein y Michel Neary (comps.): *El trabajo en debate. Una investigación sobre la teoría y la realidad del trabajo capitalista*, p. 146.
10. Citado en Ronaldo Munck: *Globalización y trabajo. La nueva «gran transformación»*, p. 244.
11. Harry Cleaver: «El trabajo todavía es la cuestión central. Palabras nuevas para mundos nuevos», en Ana Dinerstein y Michel Neary (comps.): ob. cit., p. 167. El énfasis pertenece al original.
12. Elmar Alwater y Birgit Manhkopf: *La globalización de la inseguridad. Trabajo en negro, dinero sucio y política informal*, p. 112, nota 1.
13. Ronaldo Munck: ob. cit., pp. 244-245.
14. Berta Chulvi: «Christophe Dejours: "No hay trabajo neutral para nuestra salud mental"».
15. Christophe Dejours: *Trabajo y sufrimiento. Cuando la injusticia se hace banal*, pp. 198-199.
16. *Ibidem*, p. 39.
17. *Ibidem*, p. 130. El énfasis es mío.
18. *Ibidem*, p. 184.
19. Ulrich Beck: *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*, pp. 57-58 y 62-66.
20. Terry Eagleton: *Por qué Marx tenía razón*, p. 165.
21. Antonio Gramsci: *Cuadernos de la cárcel*, pp. 355-356.
22. Harry Braverman: *Trabajo y capital monopolista*, p. 485 y ss.
23. Marta Esther Jiménez Jaen: «Los enseñantes y la relación de trabajo en la educación. Elementos para una teoría de la proletarianización de los enseñantes», p. 235.
24. Ídem.

25. Michael Apple: *Educación y poder*, p. 157.
26. Michael Apple: *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*, p. 40.
27. *Ibidem*, p. 40, nota 3.
28. José Contreras: *La autonomía del profesorado*, pp. 32-33.
29. André Gorz: «Técnicos, especialistas y lucha de clases», p. 176.
30. Ricardo Donaire: *Los docentes en el siglo XXI. ¿Empobrecidos o proletarizados?*, p. 58.
31. *Ibidem*, p. 47.
32. Carlos Marx: *El capital, Libro I, capítulo VI (inédito)*, p. 80. El énfasis pertenece al original.
33. *Ibidem*, pp. 84 y 89. El énfasis pertenece al original.
34. *Ídem*.
35. Paola Floresta: citada en Gabriel Carrizo: «Discurso, neoliberalismo y educación. La precarización laboral de los docentes: revisando los 90's», p. 197.
36. Kate Mayers et al.: «¿Escuelas fracasadas y sistemas fracasados?», pp. 163-164.
37. Hugo Aboites: *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia (1982-2012)*, p. 153. Véase también: Silvia Tamez González y Josué Federico Pérez: «El trabajador universitario: entre el malestar y la lucha».
38. Derek Bok: *Universidades a la venta. La comercialización de la educación superior*, pp. 27-28.
39. Citado en Derek Bok: ob. cit., p. 114.
40. José Luis Rocha: «Se alquilan burócratas. La rentable industria de las consultorías».
41. José Luis Rocha: «Intelectuales y consultores en precarismo laboral: No pienso... luego existo».
42. Alejandro Gómez Valencia: «La desdicha de ser un profe que vive por hora».
43. Aparecida Neri de Sousa: «Professores, modernizacao e precarização», en Ricardo Antunes (coord.): *Riqueza e miseria do trabalho no Brasil II*, p. 221.
44. Danièle Linhart: «Modernisation et précarisation de la vie au travail», p. 3.
45. Aparecida Neri de Sousa: ob. cit., p. 224.
46. «Los mejores países para ser profesor universitario».
47. Richard Sennet: ob. cit., p. 25.
48. Sobre México véase: Hugo Aboites: «Estrés e Investigación»; sobre Colombia: Pablo Arango: «La farsa de las publicaciones universitarias»; sobre Argentina: Eduardo Saguier: *La Nomenclatura Académica en la Cultura Argentina (era M-K). Examen de las principales pistas en la novela negra de las ciencias y las humanidades criollas*.
49. Richard Sennet: ob. cit., pp. 118-119.
50. Beverly Silver: *Fuerzas de trabajo. Los movimientos obreros y la globalización desde 1870*, pp. 51-52.
51. *Ibidem*, p. 131.
52. *Ibidem*, p. 136.

53. Sergio Antunes de Almeida y Simone Wolff: «A Industrializacao da educacao na dinamica do capitalismo contemporaneo. Novas tecnologias e o trabalho docente sob o ensino a distancia», en Ricardo Antunes (coord.): *Riqueza e miseria do trabalho no Brasil II*, p. 234.
 54. *Ibidem*, p. 237.
 55. *Ibidem*, pp. 241-242.
 56. Citado en Carlos Marx: *El capital*, t. 1, vol. 2, p. 517.
 57. Richard Sennet: ob. cit., p. 61.
 58. Sergio Antunes de Almeida y Simone Wolff: ob. cit., p. 243.
 59. Josep Fontana: *Por el bien del imperio. Una historia del mundo desde 1945*, p. 11.
 60. Terry Eagleton: ob. cit., p. 12.
 61. Owen Jones: *Chavs. La demonización de la clase obrera*, p. 58.
 62. *Ibidem*, p. 66.
 63. Citado en Josep Fontana: *El futuro es un país extraño. Una reflexión sobre la crisis social de comienzos del siglo XXI*, p. 21. El artículo de Shmshon Bichler y Jonathan Nitzan: «The asymptotes of power», está publicado en *Real-World Economics Review*, no. 60, junio de 2012, pp. 18-53. La curva mencionada es la no. 17, p. 50.
 64. Cfr. Sergio Bologna: *Crisis de la clase media y posfordismo*; Beverly Silver: ob. cit.
 65. David Harvey: *El enigma del capital y las crisis del capitalismo*, p. 78.
 66. «Más niños y menos maestros: un reciente estudio de la UNESCO y la OIT estima que la escasez de docentes afecta a la calidad de la educación».
 67. «Compendio mundial de la educación, 2010. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo».
 68. Ursula Huws: «A construo de um cibertariado? Trabalho virtual num mundo real», en Ricardo Antunes y Ruy Braga (coords.): *Infoproletarios. Degradação real do trabalho virtual*, p. 47 y ss.
 69. Owen Jones: ob. cit., p. 346.
 70. Terry Eagleton: ob. cit., p. 47.
- 9. Contra la mercantilización de la universidad: la rebelión de quienes no quieren ser clientes**
1. Alfredo 'Ay_Menon': «La subida de tasas y la disminución de becas multiplican el endeudamiento de los estudiantes universitarios».
 2. Ethan Bronner: «Cambios en la Universidad de Chicago. Los estudiantes como clientes».
 3. Citado en Adrián Sotelo Valencia: *Neoliberalismo y educación. La huelga de la UNAM a finales de siglo*.
 4. Tesiu R. Xelhuantzi: «La experiencia del pliego petitorio», en Yaim Waldo Moreno et al.: *Yo soy huelguista y soy de la UNAM. Análisis y reflexiones sobre el movimiento universitario de 1999-2000*, pp. 43-54.
 5. *Ídem*.

6. Citado en Jaime Retamal: «Lavín, Guzmán, Pinochet y la revolución universitaria del 81».
7. Ídem.
8. Araceli Viceconte: «La dictadura de Pinochet espía a escolares y alentó la delación».
9. Cfr. Rita Cancino: «El Modelo Neoliberal y la Educación Universitaria en Latinoamérica. El caso de la universidad chilena».
10. Ignacio Cassorla: «La "caja negra" de la educación universitaria chilena: ¿Cuánto del aporte de las familias queda en la sala de clase?».
11. Rodrigo Fernández *et al.*: «El poder económico y social de la Educación Superior en Chile».
12. Jaime Retamal: ob. cit.
13. Disponible en http://www.archivochile.com/Poder_Dominante/pod_publico/parlamento0013.pdf.
14. Jenny Assaél Budnik *et al.*: «La empresa educativa chilena».
15. Francisco Herreros Mardones: «La resistencia estudiantil y el fracaso de la educación de mercado en Chile», p. 220.
16. <http://www.lanacion.cl/noticias/site/artic/20111012/pags/20111012141911.html>.
17. Yanny Santa Cruz Henríquez y Antonia Garcés Sotomayor: *2011 en movimiento. La protesta de los estudiantes en Chile*.
18. Marco A. Braghetto: «El movimiento universitario y las transformaciones de la educación superior en el Chile neoliberal», pp. 68-69.
19. Ídem.
20. Karla M. Hoyos Rosario: «Los factores económicos de la huelga en la UPR».
21. Berta Joubert-Ceci: «Estudiantes ganan en la universidad de Puerto Rico».
22. «Huelga en la UPR, dos caras de una misma moneda: Eduardo Galeano/Iván Thays».
23. Berta Joubert-Ceci: ob. cit.
24. Héctor Lerín Rueda: «Puerto Rico, autonomía universitaria y dominación colonial».
25. Javier R. Almeyda-Loucil: «Huertos caseros desarrollados en la huelga de la UPR Río Piedras».
26. Yamil Corvalán: «La importancia de la huelga estudiantil nacional».
27. ASPU: «Carta dirigida al Congreso de la República de Colombia», p. 1.
28. «Contraloría pide más recursos para educación superior pública», *El Tiempo*, 16 de octubre de 2009, pp. 1 y 2.
29. ASPU: ob. cit., p. 1.
30. Jeffrey Williams: «La pedagogía de la deuda», en Edu-Factory y Universidad Nómada (Compiladores): *La universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber*, p. 71 y ss.
31. Cfr. «Este es el programa mínimo del movimiento estudiantil universitario».
32. Nos hemos basado en los siguientes documentos: Louis Gill: «La huelga estudiantil en Quebec. Una primavera arca de cuadros rojos»; Richard Fidler: «El trasfondo político

- de la huelga de universidades»; Andrew Gavin Marhsall: «Movimiento estudiantil, dominación por deudas y lucha de clases en Canadá».
33. Citado en Andrew Gavin Marhsall: ob. cit.
 34. Andrew Gavin Marhsall: ob. cit.

Bibliografía

- ABELLA, GONZALO: *La educación en los tiempos del hambre. Reflexiones de un educador*, Betum San Ediciones, Montevideo, 2003.
- ABOITES, HUGO: «Estrés e Investigación», *La Jornada*, México D.F., 14 de mayo de 2001. Disponible en <http://www.jornada.unam.mx/2001/05/14/cien-estres.html>.
- — : «La evaluación que tenemos, la evaluación que queremos», 29 de marzo de 2012, en <http://cnteseccion9.wordpress.com/2012/03/>.
- — : *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia (1982-2012)*, Editorial Itaca, México D.F., 2012.
- ADAMINI, MARINA: «Sentidos laborales en disputa. Un estudio sobre el caso de los pasantes universitarios en Argentina desde la perspectiva de Pierre Bourdieu», *Perspectivas de la Comunicación*, vol. 6, no. 1, Universidad de la Frontera, Temuco (Chile), 2013, pp. 50-63.
- ADORNO, THEODOR W.: *Intervenciones. Nueve modelos de crítica*, Monte Ávila Editores, Caracas, 1969.
- ALCÁNTARA SANTUARIO, ARMANDO *et al.* (coords.): *Educación, desarrollo y democracia en el fin de siglo*, Siglo XXI Editores, México D.F., 1998.
- ALEGRE, LUIS Y VÍCTOR MORENO (coords.): *Bolonia no existe. La destrucción de la universidad europea*, Editorial Hiru, Hondarribia, 2009.
- ALFREDO 'AY_MENON': «La subida de tasas y la disminución de becas multiplican el endeudamiento de los estudiantes universitarios», 25 de marzo de 2013, en <http://www.mundoobrero.es/pl.php?id=2599>.
- ALLAND JR., ALEXANDER: *Race in Mind, Race, IQ and Other Racisms*, Palgrave, Macmillan, 2002.
- ALLIAUD, ANDREA Y ESTANISLAO ANTELO: *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*, Editorial Aique, Buenos Aires, 2009.
- ALMEYDA-LOUCIL, JAVIER R.: «Huertos caseros desarrollados en la huelga de la UPR Río Piedras», 29 de junio de 2010, en <http://bibliotecavirtualpr.wordpress.com/category/universidad-de-puerto-rico/>.

- ALTVATER, ELMAR Y BIRGIT MANHKOPF: *La globalización de la inseguridad. Trabajo en negro, dinero sucio y política informal*, Paidós, Buenos Aires, 2008.
- ANDRESKI, STANISLAV: *Las ciencias sociales como forma de brujería*, Taurus, Madrid, 1972.
- ANTUNES, RICARDO: *¡Adiós al trabajo?*, Ediciones Pensamiento Crítico, Bogotá, 2001.
- — : *Los sentidos del trabajo*, Editorial Herramienta, Buenos Aires, 2005.
- ANTUNES, RICARDO (coord.): *Riqueza e miseria do trabalho no Brasil II*, Boitempo Editorial, Sao Paulo, 2013.
- ANTUNES, RICARDO Y RUY BRAGA (coords.): *Infoproletarios. Degradacao real do trabalho virtual*, Boitempo Editorial, Sao Paulo, 2009.
- APPLE, MICHAEL: *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*, Paidós, Barcelona, 1989.
- — : *Educación y poder*, Paidós, Barcelona, 1994.
- — : *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*, Paidós, Barcelona, 1996.
- — : *Educar como Dios Manda. Mercados, niveles, religión y desigualdad*, Paidós, Barcelona, 2001.
- ARANGO, PABLO: «La farsa de las publicaciones universitarias», *El Malpensante*, no. 97, Bogotá, mayo de 2009. Disponible en http://www.elmalpensante.com/articulo/1031/la_farsa_de_las_publicaciones_universitarias.
- ARJONA CHANG, ETILVIA: «Globalización del fraude académico», *Separata Aquelarre*, no. 7, Ibagué, mayo de 2009.
- ARRIOLA, JOAQUÍN Y LUCIANO VASOPOLLO: *Flexibles y precarios. La opresión del trabajo en el nuevo capitalismo europeo*, El Viejo Topo, Barcelona, 2005.
- ASPU: «Carta dirigida al Congreso de la República de Colombia», 2 de octubre de 2009, copia a máquina.
- ASSAEL BUDNIK, JENNY *et al.*: «La empresa educativa chilena», *Educação & Sociedade*, vol. 32, no. 115, Campinas, abril-junio de 2011, pp. 305-322. Disponible en http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302011000200004&script=sci_arttext.
- AYUSO, MIGUEL: «Cómo saber si alguien es inteligente con solo verle la cara (si es hombre)», 2 de abril de 2014, en http://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2014-04-02/como-saber-si-alguien-es-inteligente-con-solo-verle-la-cara-si-es-hombre_110578/.

- BALL, STEPHEN Y DEBORAH YOU: *Privatización encubierta de la educación pública*, informe preliminar elaborado por el instituto de Educación, Universidad de Londres, 2007.
- BANCO MUNDIAL: *Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos Desafíos para la Educación Terciaria*, Washington, 2003.
- «Bangladesh: cuando la codicia de las marcas textiles mata», *Marketingdirecto.com*, 13 de mayo de 2013, en <http://www.marketingdirecto.com/actualidad/anunciantes/bangladesh-cuando-la-codicia-de-las-marcas-textiles-mata/>.
- BARRIOS, MIGUEL ÁNGEL: *El latinoamericanismo educativo en la perspectiva de la integración regional*, Editorial Biblos, Buenos Aires, 2011.
- BAUMAN, ZYGMUNT: *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo*, Paidós, Barcelona, 2013.
- BECK, ULRICH: *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*, Paidós, Barcelona, 2007.
- BELL, DANIEL: *El advenimiento de la sociedad post industrial. Un intento de prognosis social*, Alianza Editorial, Madrid, 1976.
- BEREANO, PHILIP L.: «La genetización de la sociedad», *Tercer Mundo Económico*, no. 72, Montevideo, segunda quincena de septiembre de 1995, en http://old.redtercermundido.org.uy/tm_economico/texto_completo.php?id=2191.
- BERMEJO BARRERA, JOSÉ CARLOS: *La fábrica de la ignorancia. La universidad del «como si»*, Ediciones Akal, Madrid, 2009.
- _____ : *La maquinación y el privilegio. El gobierno de las universidades*, Ediciones Akal, Madrid, 2011.
- BIANCHETTI, GERARDO: «Educación de calidad: uno de los dilemas fundamentales para las políticas educativas que se propongan demostrar, que "otro Mundo es Posible"», *Referencias*, año 6, no. 26, Buenos Aires, 2009. Disponible en www.foro-latino.org/flape/boletines/boletin_referencias/.../2.pdf.
- BICHLER SHIMSHON Y JONATHAN NITZAN: «The asymptotes of power», *Real-World Economics Review*, no. 60, junio de 2012, pp. 18-53.
- BLÁZQUEZ, SUSANA: «Las empresas se ponen birrete», *Cinco Días*, Madrid, 26 de mayo de 2012, http://cincodias.com/cincodias/2012/05/26/economia/1338278816_850215.html
- BOBBIO, NORBERTO: *Estado, Gobierno y Sociedad. Por una teoría general de la política*, Fondo de Cultura Económica, México D.F., 1996.
- 524 La universidad de la ignorancia...
- BOK, DEREK: *Más allá de la torre de marfil. La responsabilidad social de la universidad moderna*, Universidad de Palermo, Buenos Aires, 2008.
- _____ : *Universidades a la venta. La comercialización de la educación superior*, Universidad de Valencia, Valencia, 2010.
- BOLERO, DAVID: «La subida de matrículas de Cameron instiga la prostitución universitaria en Reino Unido», 7 de diciembre de 2012, en <http://www.publico.es/446989/la-subida-de-matriculas-de-cameron-instiga-la-prostitucion-universitaria-en-reino-unido?face>.
- BLOGNA, SERGIO: *Crisis de la clase media y posfordismo*, Ediciones Akal, Madrid, 2006.
- BORGES, JORGE LUIS: *Obras Completas*, Emecé, Buenos Aires, 1974.
- BORÓN, ATILIO: «Universidad, dominación imperialista y pensamiento crítico», en <http://www.pvp.org.uy/?p=1124>.
- BRAGHETTO, MARCO A.: «El movimiento universitario y las transformaciones de la educación superior en el Chile neoliberal», *Revista Izquierdas*, no. 16, IDEA/USACH, Santiago de Chile, agosto de 2013, pp. 55-74. Disponible en <http://www.izquierdas.cl/images/pdf/2013/07/IzquierdasMovimientoUniversitarioChileOK.pdf>.
- BRAVERMAN, HARRY: *Trabajo y capital monopolista*, Editorial Nuestro Tiempo, México, 1978.
- BRONNER, ETHAN: «Cambios en la Universidad de Chicago. Los estudiantes como clientes», *Clarín.com*, 3 de febrero de 1999, en <http://edant.clarin.com/diario/1999/02/03/e-04901d.htm>.
- BROOKS, DAVID: «La gran disputa en Estados Unidos. La guerra contra la educación pública», *La Jornada*, México D.F., 3 de enero de 2013. Disponible en <http://www.jornada.unam.mx/2013/01/03/politica/002n1pol>.
- BRUNNER, JOSÉ JOAQUÍN: *Prólogo e introducción al debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y al mercado de trabajo en España*, documento de la ANECA, Madrid, febrero de 2009.
- BUCKINGHAM, DAVID: *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*, Editorial Manantial, Buenos Aires, 2008.
- BUNGE, MARIO: «El Efecto San Mateo», en http://www.tindon.org/bunge_efecto_s_mateo.html.
- BUNIN, GENE: «He perdido la fe en el mundo académico», <http://www.las2orillas.co/la-academia-es-ciencia-es-negocio/>.

- CABÁN MORALES, JEANNETTE: «Universidades corporativas y universidades empresariales: nuevos proveedores de la educación terciaria», *Revista Paideia Puertorriqueña*, vol. 2, San Juan, 2007.
- «Calificaciones, más genética que educación», *Semana*, 12 de diciembre de 2013, en <http://www.semana.com/vida-moderna/articulo/calificaciones-dependen-de-la-genetica/367961-3>.
- CALLEJAS, ISMAEL: «Niños etíopes consiguen hackear tablets Android sin conocimientos en cinco meses», *El Androide Libre*, 5 de noviembre de 2012, en <http://www.elandroidelibre.com/2012/11/ninos-etiope-consiguen-hackear-tablets-android-sin-conocimientos-en-5-meses.html>
- CALLINICOS, ALEX: *Las universidades en un mundo liberal*, descargado de «Libros Libres», *Rebelión*, 2009.
- CANCINO, RITA: «El Modelo Neoliberal y la Educación Universitaria en Latinoamérica. El caso de la universidad chilena», *Sociedad y discurso*, AALU, no. 18, Aalborg, 2010, pp. 149-165. Disponible en http://vbn.aau.dk/files/62845834/SyD18_cancino.pdf.
- CARR, NICHOLAS: *Superficiales. ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?*, Taurus, Bogotá, 2010.
- CARRETERO, ANTONIO J.: «La calidad educativa o la escuela como producción y consumo», *Firgoa*, Universidad de Santiago de Compostela, 17 de noviembre de 2006, disponible en <http://firgoa.usc.es/drupal/node/32828>.
- CARRIZO, GABRIEL: «Discurso, neoliberalismo y educación. La precarización laboral de los docentes: revisando los 90's», *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, volumen 6, no. 1, Madrid, 2012, pp. 193-202. Disponible en <http://www.intersticios.es/article/view/9554/6801>.
- «Carta al país», http://www.multitudenredada.com/2010_04_01_archive.html.
- «Carta de los estudiantes a la sociedad», *El Ciudadano*, Santiago de Chile, 12 de julio de 2011, <http://www.elciudadano.cl/2011/07/12/carta-de-los-estudiantes-a-la-sociedad/>.
- CASSORIA, IGNACIO: «La "caja negra" de la educación universitaria chilena: ¿Cuánto del aporte de las familias queda en la sala de clase?», 14 de agosto de 2013, en <http://ciperchile.cl/2013/08/14/la-%E2%80%9Ccaja-negra%E2%80%9D-de-la-educacion-universitaria-chilena-%C2%BFcuanto-del-aporte-de-las-familias-queda-en-la-sala-de-clase/>.

- CASTEL, ROBERT: *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2010.
- _____: *Les métamorphoses de la question social*, Gallimard, París, 1995.
- CASTELLS, MANUEL: «La ciudad de la nueva economía», *La Factoría*, no. 12, Barcelona, junio-septiembre de 2000, disponible en <http://www.revistalafactoria.eu/articulo.php?id=153>.
- _____: «La universidad a debate», *La Vanguardia*, 29 de noviembre de 2008. También puede consultarse en <https://reggio.wordpress.com/2008/11/29/la-universidad-a-debate-de-manuel-castells-en-la-vanguardia/>.
- _____: «¿Estudiar, para qué?», en <http://www.radical.es/historico/informacion.php?iinfo=4196>.
- _____: «Internetfobia», en <http://www.caffereggio.net/2013/06/01/internetfobia-de-manuel-castells-en-la-vanguardia/>.
- CECENA, ANA ESTHER: «Rebelión en la UNAM», *OSAL (Observatorio Social de América Latina)*, año I, no. 1, CLACSO, Buenos Aires, junio de 2000, pp. 42-46.
- CEPAL: «5. Conclusiones», <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/2/4982/conclu5.html>.
- CHAMORRO GÁLVEZ, LAURA: «Bill Gates promueve la escuela digitalizada», *Educación en el Siglo XXI*, 19 de marzo de 2013, en <http://siglo21edu.blogspot.com/2013/03/bill-gates-promueve-la-escuela.html>.
- CHARLE, CRISTOPHE Y CHARLES SOULIÉ (dirs.): *Les ravages de la «modernization» universitaire en Europe*, Editorial Syllepse, París, 2007.
- CHEVALIER, LOUIS: *Classes laborieuses et classes dangereuses*, Le Livre de Poche, collection Pluriel, París, 1978.
- «Chile: así enfrentan los jóvenes profesionales su deuda universitaria», *Infobae América*, 16 de mayo de 2012, en <http://www.infobae.com/2012/05/16/1050546-chile-asi-enfrentan-los-jovenes-profesionales-su-deuda-universitaria>.
- CHOMSKY, NOAM: *La (des)educación*, Editorial Crítica, Barcelona, 2010.
- CHULVI, BERTA: «Christophe Dejours: "No hay trabajo neutral para nuestra salud mental"», *porExperiencia.com*, no. 45, julio de 2009. Disponible en <http://www.porexperiencia.com/articulo.asp?num=45&pag=12&titulo=Christophe-Dejours-No-hay-trabajo-neutral-para-nuestra-salud-mental>.

- CHUNG, YAIRA: «El talentismo es el nuevo capitalismo», 13 de junio de 2012, en <http://www.ekaenlinea.com/el-talentismo-es-el-nuevo-capitalismo/>.
- «Coaching educativo», en <http://www.academiacienciasyletras.es/coaching-educativo/>.
- «El coaching en televisión», *Palabra de Pez Abisal*, 12 de julio de 2010, en <http://palabradepezabisal.blogspot.com/2010/07/el-coaching-en-television.html>.
- COMAROFF, JOHN Y JEAN COMAROFF: *Etnicidad S.A.*, Katz Editores, Buenos Aires, 2011.
- «Compendio mundial de la educación, 2010. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo», Instituto de Estadística de la UNESCO, Montreal, 2010, p. 56. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001912/191218s.pdf>.
- «Concepto», *Eulaks*, http://www.eulaks.eu/concept.html@_lang=es.html
- «Contraloría pide más recursos para educación superior pública», *El Tiempo*, Bogotá, 16 de octubre de 2009, pp. 1 y 2.
- CONTRERAS, JOSÉ: *La autonomía del profesorado*, Ediciones Morata, Madrid, 1997.
- COROMINAS, ALBERT Y VERA SACRISTÁN (coords.): *Construir el futuro de la universidad pública*, Editorial Icaria, Barcelona, 2010.
- CORVALÁN, YAMIL: «La importancia de la huelga estudiantil nacional», 22 de diciembre de 2010, en <http://www.crudoprod.com/la-importancia-de-la-huelga-estudiantil-nacional/>.
- CUBAN, LARRY: «Son los maestros los que deben decidir sobre las nuevas tecnologías», *Síntesis Educativa*, 26 de agosto de 2012. Disponible en http://sintesiseducativa.com.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=1500:entrevista-a-larry-cuban&catid=34:articulos&Itemid=33.
- CUNINGHAME, PATRICK: «EduFactory»: precarización de la producción del conocimiento y alternativas», *Bajo el Volcán*, vol. 7, no. 13, Puebla, 2008, pp. 11-24.
- DANIEL, JOHN: «Editorial» de *Educación Hoy*, Boletín del Sector Educación de la UNESCO, no. 3, octubre-diciembre de 2002, http://www.unesco.org/education/education-to-day/educacion_hoy_3.pdf.
- DARWIN, CHARLES: *El origen del hombre*, Editorial Crítica, Barcelona, 2009.
- DAVIS, MIKE: *Las ciudades muertas. Ecología, catástrofe y revuelta*, Traficantes de Sueños, Madrid, 2007.
- _____: *Planeta de ciudades miseria*, Editorial Foca, Madrid, 2007.
- 528 La universidad de la ignorancia...
- DAVIS, JOSHUA: «Un nuevo método radical de aprendizaje podría desatar una generación de genios», *Wired*, 11 de noviembre de 2013, en <http://www.wired.com/2013/11/aprendizaje-independiente/>.
- «De Silicon Valley a los falsos autónomos», en *Eldiario.es*, Madrid, 3 de abril de 2013, http://www.eldiario.es/quehacemos/trabajo_emprendedores_que_hacemos_6_117998222.html.
- DE SOUSA SANTOS, BOAVENTURA: *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*, Casa de las Américas, La Habana, 2006.
- DE ZUBIRIA SAMPER, MIGUEL: *El mito de la inteligencia. Los peligros del Cociente Intelectual CI*, Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual, Bogotá, 2004.
- DE ZUBIRIA, SERGIO: *Universidad, cultura y emancipación en América Latina*, Ediciones Izquierda Viva, Bogotá, 2013.
- DEJOURS, CHRISTOPHE: *Trabajo y sufrimiento. Cuando la injusticia se hace banal*, Editorial Modus Laborandi, Madrid, 2009.
- DELCLÓS, TOMÁS: «¿PowerPoint nos hace estúpidos?», *El País*, Madrid, 20 de octubre de 2010. Disponible en http://elpais.com/diario/2010/10/20/radiotv/1287525602_850215.html.
- DELORS, JACQUES *et al.*: *La educación encierra un tesoro*, Editorial Santillana-Unesco, Madrid, 1996.
- DÍEZ, ENRIQUE JAVIER: *Globalización y educación crítica*, Ediciones Desde Abajo, Bogotá, 2009.
- DÍEZ, ENRIQUE JAVIER Y ADORACIÓN GUAMÁN (coords.): *Educación pública: de todos para todos*, Editorial Bomarzo, Madrid, 2013.
- DIKSON, DAVID: *Tecnología alternativa*, Blume, Madrid, 1978.
- DINERSTEIN, ANA Y MICHEL NEARY (comps.): *El trabajo en debate. Una investigación sobre la teoría y la realidad del trabajo capitalista*, Ediciones Herramienta, Buenos Aires, 2009.
- DONAIRE, RICARDO: *Los docentes en el siglo XXI. ¿Empobrecidos o proletarizados?*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 2012.
- DÖRRE, KLAUS; STEPHAN LESSENICH E INGO SINGE: «Sociólogos alemanes proponen boicotear el ranking académico», en <http://www.sinpermiso.info/textos/index.php?id=6031%3E>.
- DRUCKER, PETER: *The Age of Discontinuity: Guidelines to Our Changing Society*, Harper & Row, Nueva York, 1969.

- _____: *La sociedad poscapitalista*, Editorial Apóstrofe, Barcelona, 1998.
- EAGLETON, TERRY: «La muerte de las universidades», *Revista CEPA*, no. 12, Bogotá, febrero-mayo de 2011.
- _____: *Por qué Marx tenía razón*, Ediciones Península, Barcelona, 2012.
- EDU-FACTORY Y UNIVERSIDAD NÓMADA (comps.): *La universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber*, Traficantes de Sueños, Madrid, 2010.
- «La educación superior gratuita contribuye a la desigualdad», *El Espectador*, Bogotá, 17 de agosto de 2012, en <http://www.elespectador.com/brasil/educacion-superior-gratuita-contribuye-desigualdad-articulo-368321>.
- EHRENREICH, BARBARA: *Sonríe o muere. La trampa del pensamiento positivo*, Ediciones Turner, México D.F., 2011.
- «El fracaso de la educación pública en América Latina» (charla con José Joaquín Brunner Ried), *El Espectador*, Bogotá, 15 mayo de 2013, en <http://www.elespectador.com/noticias/actualidad/vivir/el-fracaso-de-educacion-publica-america-latina-articulo-422239>.
- «Elegir entre la dignidad y la obediencia»: Eduardo Galeano habla sobre el mundo actual», *Pijamasurf*, 25 de mayo de 2012, en <http://pijamasurf.com/2012/05/elegir-entre-la-dignidad-y-la-obediencia-eduardo-galeano-entrevista/>.
- «Espionaje a negociadores de paz», *El Espectador*, Bogotá, 4 de febrero de 2014. Disponible en <http://www.elespectador.com/tags/espionaje-a-negociadores-de-paz>.
- «Este es el programa mínimo del movimiento estudiantil universitario», en www.universidad.edu.co/index.php?.
- ETZKOWITZ, HENRY: «The norms of entrepreneurial science: cognitive effects of the university-industry linkages», *Research Policy*, vol. 27, 1998, pp. 823-833.
- _____: «The evolution of the entrepreneurial university», *International Journal of Technology and Globalisation*, no. 1, 2004, pp. 64-77.
- FALABELLA, ALEJANDRA: «Necesitamos entender e investigar la lógica de la privatización. Entrevista a Stephen Ball», *Docencia*, no. 33, Santiago de Chile, diciembre de 2007. Disponible en http://www.academia.edu/8568820/Entrevista_a_Stephen_Ball_Necesitamos_entender_e_investigar_la_l%C3%B3gica_de_la_privatizaci%C3%B3n.
- FERNÁNDEZ, BASTIÁN; CLAUDIA URQUIETA: «La pérdida de poder del club de “expertos” de la Educación», *Elmostrador.pais*, Providencia, 12 de febrero de 2014, <http://www.elmostrador.cl/pais/2014/02/12/la-perdida-de-poder-del-club-de-expertos-de-la-educacion/>.

- FERNÁNDEZ DE LIS, PATRICIA: «En veinte años, cada niño debe tener un portátil» (entrevista con Nicholas Negroponte), *El País*, Madrid, 10 de julio de 2007, en http://elpais.com/diario/2007/07/10/sociedad/1184018407_850215.html.
- FERNÁNDEZ, JOSEBA; CARLOS SEVILLA Y MIGUEL URBÁN: *Un nuevo sujeto estudiantil: surfear contra la precariedad y la mercantilización de la educación*, en http://www.academia.edu/4100646/UN_NUEVO_SUJETO_ESTUDIANTIL_SURFEANDO_CONTRA_LA_PRECARIEDAD_Y_LA_MERCANTILIZACION_DE_LA_EDUCACION.
- FERNÁNDEZ, JOSEBA; MIGUEL URBÁN Y CARLOS SEVILLA (coords.): *De la nueva miseria. La universidad en crisis y la nueva rebelión estudiantil*, Ediciones Akal, Madrid, 2013.
- FERNÁNDEZ, RODRIGO et al.: «El poder económico y social de la Educación Superior en Chile», CEFECCh. Disponible en <http://cl.boell.org/sites/default/files/downloads/InformeEjecutivoInvestigacionCEFECh.pdf>.
- FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, EDUARDO: «El sistema-mundo del capitalismo académico: un análisis crítico de la universidad emprendedora», *Opciones Pedagógicas*, no. 39, Bogotá, 2008.
- FERRI, ENRICO: *Sociología criminal*, Editorial Góngora, Madrid, 1944.
- FEENBERG, ANDREW: «Teoría crítica de la tecnología», *CTS-Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, vol. 2, no. 5, Buenos Aires, 2005, pp. 109-123. También disponible en <http://www.sfu.ca/~andrewf/theoriacritica.htm>.
- FIDLER, RICHARD: «El trasfondo político de la huelga de universidades», 13 de mayo de 2012, en <http://www.sinpermiso.info/textos/index.php?id=4956>.
- FOKKELMAN, MONICA: «Los abusos de las multinacionales», *El Mundo*, 11 de noviembre de 2001, en <http://www.elmundo.es/cronica/2001/317/1005552045.html>.
- FOLLARI, ROBERTO: *La selva académica. Los silenciados laberintos de los intelectuales en la universidad*, Homo Sapiens Ediciones, Rosario, 2008.
- FONTANA, JOSEP: *Por el bien del imperio. Una historia del mundo desde 1945*, Editorial Pasado & Presente, Barcelona, 2011.
- _____: *El futuro es un país extraño. Una reflexión sobre la crisis social de comienzos del siglo XXI*, Editorial Pasado & Presente, Barcelona, 2013.
- FONTELA, MARCOS: «El futuro de la educación estará asignado por la tecnología», *Catholic.net*, en <http://es.catholic.net/op/articulos/22122/el-futuro-de-la-educacion-estara-asignado-por-la-tecnologia.html>.

- «Una forma de imperialismo» (entrevista con Langdon Winner), *Síntesis Educativa*, número. Buenos Aires, 25 de enero de 2011. Disponible en <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=132264>.
- FORSTER, RICARDO: «La nueva derecha, una mirada retrospectiva», en *Infonews*, <http://www.infonews.com/2013/10/18/politica-103831-la-nueva-derecha-una-mirada-retrospectiva.php>.
- _____: *El futuro es un país extraño. Una reflexión sobre la crisis social de comienzos del siglo XXI*, Editorial Pasado & Presente, Barcelona, 2013.
- FORT, MARIUS: «Salman Khan, el profesor con cuatro millones de alumnos al mes», *La Vanguardia*, Barcelona, 24 de mayo de 2012, <http://www.lavanguardia.com/vida/20120524/54298033653/salman-khan-profesor-millones-alumnos-mes.html>.
- FREIRE, PAULO: *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, Siglo XXI Editores, México D.F., 2009.
- _____: *Pedagogía de la esperanza*, Siglo XXI Editores, México D.F., 2007.
- FRIEDMAN, MILTON: *La tiranía del statuo quo*, Editorial Ariel, Barcelona, 1984.
- _____: «Privaticemos las escuelas», *ElCato.org*, Washington D.C., 12 de julio de 1995, disponible en <http://www.elcato.org/privaticemos-las-escuelas>.
- FRIEDMAN, MILTON Y ROSE FRIEDMAN: *Libertad de elegir. Hacia un nuevo liberalismo económico*, Editorial Planeta, Barcelona, 1984.
- FRIEDMAN, THOMAS: *La tierra es plana. Breve historia del mundo globalizado del siglo XXI*, Ediciones Martínez Roca, Madrid, 2006.
- _____: «Que empiece la revolución », *El Espectador*, Bogotá, 20 de mayo de 2012. Disponible en <http://www.elspectador.com/opinion/empiece-revolucion-columna-347365>.
- FROMMER, FRANCK: *El pensamiento Power Point. Ensayos sobre un programa que nos vuelve estúpidos*, Ediciones Perínsula, Barcelona, 2011.
- FUMAGALLI, ANDREA: *Bioeconomía y capitalismo cognitivo. Hacia un nuevo paradigma de acumulación*, Traficantes de Sueños, Madrid, 2010.
- _____: «Doce tesis sobre el capitalismo cognitivo y la bioeconomía», en http://salonkritik.net/08-09/2009/03/doce_tesis_sobre_el_capitalism.php.
- GAGO HUGUET, ANTONIO: «La certificación de los profesionales», *Rompan Filas*, vol. 5, no. 21, México D.F., 1995, pp. 1-6.

- GALEANO, EDUARDO: «Los pueblos que no escuchan los reclamos de sus estudiantes corren el peligro de quedarse sin futuro (mensaje a Puerto Rico)», en <http://www.cubadebate.cu/opinion/2010/05/16/los-pueblos-que-no-escuchan-los-reclamos-de-sus-estudiantes-corren-el-peligro-de-quedarse-sin-futuro/#.VRBuMi5C6Uk>.
- GANDARILLA SALGADO, JOSÉ (comp.): *La universidad en la encrucijada de nuestro tiempo*, Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F., 2009.
- GARGALLO, FRANCESCA: «El feminicidio en la república maquiladora», *La Jornada*, México D.F., 17 de julio de 2005. Disponible en <http://www.jornada.unam.mx/2005/07/17/mas-gargallo.html>.
- GASCÓN MURO, PATRICIA Y JOSÉ LUIS CEPEDA DOVALA: «De la mercantilización a la transnacionalización de la educación superior», en *Revista Reencuentro*, no. 40, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, agosto de 2004, pp. 31-40. También puede encontrarse en <http://www.redalyc.org/pdf/340/34004004.pdf>.
- GATES, BILL: *Camino al futuro*, Editorial McGraw-Hill, México D.F., 1996.
- GAUTIER CARMONA, JOHARI: «Michael J. Sandel se pronuncia en contra de la perfección genética», *El Librepensador*, en <http://www.ellibrepensador.com/2010/05/05/michael-j-sandel-se-pronuncia-en-contra-de-la-perfeccion-genetica/>.
- GAVIN MARHSALL, ANDREW: «Movimiento estudiantil, dominación por deudas y lucha de clases en Canadá», 24 de abril de 2012, en http://verdadahora.cl/movimiento_estudiantil_dominacion_por_deudas_y_lucha_de_clases_en_canada.html.
- «El genetista James Watson afirma que la inteligencia no es igual en todas las razas», *El País*, Madrid, 17 de octubre de 2007. Disponible en http://sociedad.elpais.com/sociedad/2007/10/17/actualidad/1192572001_850215.html.
- GEREFFI, GARY: «Las cadenas productivas como marco analítico para la globalización», en *Problemas del Desarrollo*, no. 125, vol. 32, México D.F., IIEC-UNAM, abril-junio de 2001, pp. 9-37.
- GIDDENS, ANTHONY: «Mejorar las universidades europeas», *El País*, Madrid, 10 de abril de 2006. Disponible en http://elpais.com/diario/2006/04/10/sociedad/1144620010_850215.html.
- GILL, LOUIS: «La huelga estudiantil en Quebec. Una primavera arce de cuadros rojos», 6 de junio de 2012, en <http://marxismocritico.com/2012/06/06/la-huelga-estudiantil-en-quebec/>.

- GINDIN, JULIÁN: *Pensar las prácticas sindicales docentes*, Ediciones Herramienta, Buenos Aires, 2011.
- GIROUX, HENRY: *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 2003.
- GOLDACRE, BEN: *Mala farma. Cómo las empresas farmacéuticas engañan a los médicos y perjudican a los pacientes*, Paidós, Barcelona, 2013.
- GÓMEZ VALENCIA, ALEJANDRO: «La desdicha de ser un profe que vive por hora», *El Colombiano*, Medellín, 1ro. de mayo de 2011. También disponible en <http://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-269980.html>.
- GONZÁLEZ CASANOVA, PABLO et al.: *¿Qué universidad queremos?*, Editorial UJED, Durango, 2009.
- GONZÁLEZ GARCÍA, EFRÉN ALBERTO: «¿Eficacia universitaria? Avances teóricos de un modelo. Primera parte», *Eficacia Educativa* (blog de profesores de la Universidad Francisco de Paula Santander), 21 de abril de 2012, en http://eficaciaeducativa.blogspot.com/2012_04_01_archive.html.
- GOODMAN, ALAN: «David Horowitz y los nuevos camisas pardas», *Revolución*, no. 42, Buenos Aires, 9 de abril de 2006, disponible en <http://www.revcom.us/a/042/profesores-horowitz-nuevos-camisas-pardas-s.htm>.
- GORZ, ANDRÉ: «Técnicos, especialistas y lucha de clases», en *Cuadernos de Pasado y Presente*, no. 32, Siglo XXI Editores, México.
- GOULD, STEPHEN JAY: *La falsa medida del hombre*, Editorial Crítica, Barcelona, 1997.
- GOULD-WARTOFSKY, MICHAEL: «Universidad de la represión, clase 2012», *Rebelión*, 3 de abril de 2012, en <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=147411>.
- GRAMSCI, ANTONIO: *Cuadernos de la cárcel*, t. 4, Editorial Era, México D.F., 1986.
- GRIJALVA LARRAÑAGA, AIDÉ: «La investigación académica universitaria: ¿Un espacio para hacer negocios?», *Observatorio Académico Universitario*, Baja California, 14 de marzo de 2011, <http://red-academica.net/observatorio-academico/2011/03/14/la-investigacion-academica-universitaria-%C2%BFun-espacio-para-hacer-negocios/>.
- GRUPO DEL BANCO MUNDIAL: «Estrategias», en <http://www.bancomundial.org/estrategia.htm>.
- GRUPO J.D. GÓMEZ ROJAS: «La crisis educacional chilena: el modelo se les viene a pique», disponible en <https://grupodeestudiosgomezrojas.files.wordpress.com/2009/09/educacion-chile.pdf>.

- HABERMAS, JÜRGEN: *Ciencia y técnica como «ideología»*, Editorial Tecnos, Madrid, 1986.
- HAMILTON, CLIVE: *Réquiem para una especie. Cambio climático: por qué nos resistimos a la verdad*, Editorial Capital Intelectual, Buenos Aires, 2011.
- HANNA, DONALD (ed.): *La enseñanza universitaria en la era digital*, Editorial Octaedro, Barcelona, 2002.
- HARVEY, DAVID: *Breve historia del neoliberalismo*, Ediciones Akal, Madrid, 2007.
- _____: *El enigma del capital y las crisis del capitalismo*, Ediciones Akal, Madrid, 2012.
- HELFRICH, SILKE: «¿Qué son los bienes comunes? Apuntes para periodistas sobre la defensa ciudadana de nuestros recursos», disponible en http://www.boell-latinoamerica.org/downloads/carpeta_bienes_comunes.pdf.
- HELFRICH, SILKE (comp.): *Genes, bytes y emisiones: bienes comunes y ciudadanía*, Fundación Heinrich Böll, San Salvador, 2008.
- HERRERA GUILHOUX, DULCE MARÍA: «La Economía basada en el Conocimiento: su conceptualización en México», en <http://www.ur.mx/LinkClick.aspx?fileticket=5qjcqDF1g7Q%3D&tabid=2636&mid=7523&language=en-US>.
- HERRERO, YAYO; FERNANDO CEMBRANOS Y MARTA PASCUAL (coords.): *Cambiar las gafas para mirar el mundo. Una nueva cultura de la sostenibilidad*, Libros en Acción, Madrid, 2011.
- HERREROS MARDONES, FRANCISCO: «La resistencia estudiantil y el fracaso de la educación de mercado en Chile», en Jaime Estay Reyno, Claudio Lara Cortes y Consuelo Silva Flores (eds.): *El neoliberalismo y su crisis. Causas, escenarios y posibles desenvolvimientos*, Fundación Heinrich Böll, Santiago de Chile, 2012, pp. 209-225.
- HOEVEL, CARLOS: «Ante la llegada de la *business University*», *Valores en la sociedad industrial*, no. 51, Buenos Aires, julio de 2001, pp. 1-19. Disponible en <http://200.16.86.50/digital/658/revistas/vsi/hoevel6-6.pdf>.
- _____: «La bolsa y la vida: la Universidad bajo el imperio del mercado global», *Firgoa*, Universidad de Santiago de Compostela, 13 de noviembre de 2008, disponible en <http://firgoa.usc.es/drupal/node/41336>.
- HOYOS ROSARIO, KARLA M.: «Los factores económicos de la huelga en la UPR», *Revista Latitudes*, 16 de febrero de 2011, en <https://revistalatinitudes.wordpress.com/2011/02/16/los-factores-economicos-de-la-huelga-en-la-upr/>.

«Huelga en la UPR, dos caras de una misma moneda: Eduardo Galeano/Iván Thays», en <http://anaivelisse.blogspot.com/2010/05/huelga-en-la-universidad-de-pr-dos.html>.

IBARRA COLADO, EDUARDO: «Capitalismo académico y globalización: la universidad reinventada», *Educação & Sociedade*, vol. 24, no. 84, Campinas, septiembre de 2003, p. 148 y ss. También puede consultarse en http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000300017.

_____: «Universitas Calamitas: "Por mis competencias hablará el mercado"», *Firgoa*, Universidad de Santiago de Compostela, 19 de septiembre de 2011, disponible en <http://firgoa.usc.es/drupal/node/50105>.

JAPPE, ANSELM: *Crédito a muerte. La descomposición del capitalismo y sus críticos*, Pepitas de Calabaza, Logroño, 2011.

JARA, MIGUEL: *La salud que viene. Nuevas enfermedades y el marketing del miedo*, Ediciones Península, Barcelona, 2009.

JIMÉNEZ JAEN, MARTA ESTHER: «Los enseñantes y la relación de trabajo en la educación. Elementos para una teoría de la proletarización de los enseñantes», *Revista de Educación*, no. 285, Madrid, 1988, pp. 231-245.

JOHNSTONE, BRUCE *et al.*: *Financiamiento y gestión de la enseñanza superior, informe sobre los progresos de reforma en el mundo*, Banco Mundial, Universidad del Estado de Nueva York, Buffalo, 1998.

JONES, OWEN: *Chavs. La demonización de la clases obrera*, Capitán Swing, Madrid, 2013.

JOUBERT-CECI, BERTA: «Estudiantes ganan en la universidad de Puerto Rico», en http://www.workers.org/mo/2010/upr_0708/.

KHAN, SALMAN: «La pedagogía se parece mucho a la economía», <http://www.elblogdeoscargonzalez.com/2012/12/invitado-del-mes-salman-khan.html>.

KHOR, MARTIN: *El saqueo del conocimiento. Propiedad intelectual, biodiversidad y desarrollo sostenible*, Editorial Icaria, Barcelona, 2003.

«Kindle: Una biblioteca a la mano que todavía no llegará al Perú», en <http://cronicasdelbasurero.blogspot.com/2009/08/el-kindle-una-biblioteca-la-mano-que.html>.

KLEIN, NAOMI: *La doctrina del shock y el capitalismo del desastre*, Paidós, Barcelona, 2007.

_____: *No logo. El poder de las marcas*, Paidós, Barcelona, 2012.

KROUPENSKY, MCNEELY: «La escuela del futuro ya llegó: La Academia Khan», en <http://kroupensky.com/?p=2466>.

LÁREZ, JOSÉ HUMBERTO: «El *coaching* educativo como estrategia para potenciar el éxito durante la etapa de desarrollo y culminación del trabajo especial de grado», en *Sapiens*, vol. 9, no. 2, Caracas, diciembre de 2008. Disponible en http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-58152008000200013&nrm=iso.

LAURELL, ASA CRISTINA: «Los puntos negros de la academia», *La Jornada*, México D.F., 14 de agosto de 2013. Disponible en <http://www.jornada.unam.mx/2013/08/14/opinion/a03alcie>.

LAVAL, CHRISTIAN: *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*, Paidós, Barcelona, 2004.

LEHER, ROBERT (comp.): *Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas*, CLACSO, Homo Sapiens, Rosario, 2010.

LERÍN RUEDA, HÉCTOR: «Puerto Rico, autonomía universitaria y dominación colonial», *La Jornada Semanal*, no. 58, México D.F., 14 de agosto de 2011. Disponible en <http://www.jornada.unam.mx/2011/08/14/sem-hector.html>.

LEWONTIN, RICHARD *et al.*: *No está en los genes. Crítica del racismo biológico*, Editorial Grijalbo, Barcelona, 1996.

LICHTENBERG, GEORG CRISTOPH: *Humor negro. Antología de textos*, Editorial Losada, Buenos Aires, 2010.

LINHART, DANIELE: «Modernisation et précarisation de la vie au travail», *Papeles del CEIC*, vol. 2009/1, no. 43, marzo de 2009, pp. 1-19.

LOMBROSO, CESARE: *Los anarquistas*, Impresores de la Real Casa, Madrid, 1894.

LÓPEZ Y RIVAS, GILBERTO: «Académicos e Imperio: *The Minerva Research Initiative*», *La Jornada*, México D.F., 11 de abril de 2014. Disponible en <http://www.jornada.unam.mx/2014/04/11/opinion/025a2pol>.

LORA CAM, JORGE Y MARÍA RECÉNDEZ: *La contrarreforma universitaria neoliberal en América Latina*, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, 2009.

«Maestros robots, a las escuelas japonesas», 11 de mayo de 2009, *El Economista*, México D.F., en <http://eleconomista.com.mx/tecnociencia/2009/05/11/maestros-robots-las-escuelas-japonesas>.

MALDONADO, TOMÁS: *Memoria y conocimiento. Sobre los destinos del saber en la perspectiva digital*, Editorial Gedisa, Barcelona, 2007.

MARAZZI, CHRISTIAN: *El lugar de los calcetines. El giro lingüístico de la economía y sus efectos sobre la política*, Ediciones Akal, Madrid, 2003.

- MARTÍ, JORDI: «Plan piloto de uso de tabletas en la Comunidad Valenciana», 12 de mayo de 2013, en <http://www.xarxatic.com/plan-piloto-de-uso-de-tabletas-en-la-comunidad-valenciana/>.
- MARTÍ, JOSÉ: *Nuestra América*, Editorial Losada, Buenos Aires, 1938.
- MARTÍN SECO, JUAN FRANCISCO: *¿Para qué servimos los economistas?*, Los Libros de la Catarata, Madrid, 2010.
- MARX, CARLOS: *El capital, Libro I, capítulo VI (inédito)*, Ediciones Signos, Buenos Aires, 1971.
- _____ : *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política: borrador*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 1972.
- _____ : *Grundrisse*, vol. 1, Siglo XXI Editores, México, 1975.
- _____ : *El capital*, t. 1, vol. 3; Siglo XXI Editores, México, 1985.
- _____ : *El capital*; Siglo XXI Editores, México, 1987.
- _____ : *El capital*, t. 1, vol. 2; Siglo XXI Editores, México, 1988.
- _____ : *El capital. Crítica de la economía política. Libro primero: El proceso de producción de capital*, vol. I; Siglo XXI Editores, México D.F., 1988.
- MARX, CARLOS Y FEDERICO ENGELS: *La ideología alemana*, Editorial Política, La Habana, 1979.
- «Más niños y menos maestros: un reciente estudio de la UNESCO y la OIT estima que la escasez de docentes afecta a la calidad de la educación», 5 de octubre de 2002, en http://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS_008909/lang-es/index.htm.
- MATTELART, ARMAND: *Historia de la sociedad de la información*, Paidós, Barcelona, 2002.
- MAYERS, KATE *et al.*: «Escuelas fracasadas y sistemas fracasados?», en Andy Hargreaves (comp.): *Replantar el cambio educativo. Un enfoque renovador*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 2005.
- MAYORAL, JAVIER: «Profesor, investigador, burócrata», en <http://blogs.publico.es/otras-miradas/1680/profesor-investigador-burocrata/>.
- MAYOS, GONÇAL Y ANTONI BREY (eds.): *La sociedad de la ignorancia*, Ediciones Península, Barcelona, 2011.
- MCLAREN, PETER: *La pedagogía crítica revolucionaria. El socialismo y los desafíos actuales*, Ediciones Herramienta, Buenos Aires, 2012.
- MCLAREN, PETER Y RAMIN FARAHMANPDUR: *La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo. Una pedagogía crítica*, Editorial Popular, Madrid, 2006.
- MCLAREN, PETER Y NATHALIA JARAMILLO: *Pedagogía y praxis en la era del imperio. Hacia un nuevo humanismo*, Editorial Popular, Madrid, 2006.
- MEISTER, JEANNE: *Universidades empresariales. Cómo crear una fuerza laboral de clase mundial*, Editorial McGraw-Hill, Bogotá, 2000.
- «Los mejores países para ser profesor universitario», *El Espectador*, Bogotá, 26 de junio de 2012. Disponible en <http://www.elespectador.com/noticias/actualidad/vivir/los-mejores-paises-ser-profesor-universitario-articulo-355558>.
- MELGAR BAO, RICARDO: «Las universidades populares en América Latina (1910-1925)», en *Estudios*, nos. 11-12, Centro de Estudios Avanzados de la Universidad de Córdoba, enero-diciembre de 1999, pp. 41-57.
- MELLA, JULIO ANTONIO: «Tres aspectos de la reforma universitaria», en *La reforma universitaria*, Editorial Ayacucho, Caracas, 1988, pp. 269-271.
- MERTON, ROBERT K.: «The Matthew Effect in Science. The reward and communication systems of science are considered», *Science*, vol. 159, no. 3810, Nueva York, 5 de enero de 1968, pp. 56-63.
- MÉSZÁROS, ISTVÁN: *La educación más allá del capital*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 2008.
- MEZZADRA, SANDRO: *Derecho de fuga. Migraciones, ciudadanía y globalización*, Traficantes de Sueños, Madrid, 2009.
- MILNER, RICHARD: *Diccionario de la evolución. La humanidad a la búsqueda de sus orígenes*, VOX, Barcelona, 1995.
- MIR GARCIA, JORDI Y PAULA VECIANA: «El precio de las carreras: ¿Un muro para acceder a la universidad?», *Eldiario.es*, Madrid, 26 de julio de 2013, en http://www.eldiario.es/catalunya/diarieducacio/precio-carreras-muro-acceder-universidad_6_157544259.html.
- MONTEMAYOR, CARLOS: «Universidad pública y privatización del conocimiento», *La Jornada*, México D.F., 20 de diciembre de 2006. Disponible en <http://firgoa.usc.es/drupal/node/33482>.
- MONTESSORI, MARÍA: *Antropología pedagógica*, Barcelona, Araluce, 1913.
- MORADIELLOS, ENRIQUE: «Primero aprende y solo después enseña», *El País*, Madrid, 22 de marzo de 2013. Disponible en http://elpais.com/elpais/2013/03/19/opinion/1363725498_641538.html.

- MORENO, YAIM WALDO *et al.*: *Yo soy huelguista y soy de la UNAM. Análisis y reflexiones sobre el movimiento universitario de 1999-2000*, Editorial RedeZ, Tejiendo la Utopía, México, 2009.
- MORINI, CRISTINA: *Por amor o por la fuerza. Feminización del trabajo y biopolítica del cuerpo*, Traficantes de Sueños, Madrid, 2014.
- MOULIER BOUTANG, YANN: *La abeja y el economista*, Traficantes de Sueños, Madrid, 2010.
- MOULIER BOUTANG, YANN *et al.*: *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*, Traficantes de Sueños, Madrid, 2004.
- MUNCK, RONALDO: *Globalización y trabajo. La nueva «gran transformación»*, El Viejo Topo, Barcelona, 2002.
- «Nació el primer bebé con genes “perfectos” y ya hay polémica», en <http://noticias.terra.com.ar/nacio-el-primer-bebe-con-genes-perfectos-y-ya-hay-polemica,c5e0f8f78a610410VgnVCM500009ccceb0aRCRD.html>.
- NAVARRO GALLEGOS, CÉSAR (coord.): *El secuestro de la educación. El sexenio educativo de Elba Esther Gordillo y Felipe Calderón*, La Jornada, México, 2011.
- NEGRI, ANTONIO Y MICHAEL HARDT: *Imperio*, Paidós, Barcelona, 2004.
- NUSSBAUM, MARTHA: *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, Katz Editores, Bogotá, 2011.
- OCDE, BANCO MUNDIAL: *Evaluaciones de las políticas nacionales en educación. La educación superior en Colombia*, Ediciones OCDE, París, 2012.
- «OLPC: ¿Proyecto educativo o tecnológico?», *Tilt!*, 22 de enero de 2008, en <https://tumbowordpress.com/2008/01/22/olpc-%C2%BFproyecto-educativo-o-tecnologico/>.
- ONU, ITU: *Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información*, Ginebra, diciembre de 2005.
- ORBE, ANTONIO: «Humanos versus máquinas», *Rebelión*, 14 de octubre de 2013, <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=175444>.
- ORNELAS DELGADO, JAIME: «Neoliberalismo y capitalismo académico», *Firgoa*, Universidad de Santiago de Compostela, 13 de marzo de 2007, en <http://firgoa.usc.es/drupal/node/34777>.
- OSORIO, JAIME: *Explotación redoblada y actualidad de la revolución. Refundación societal, rearticulación popular y nuevo autoritarismo*, Editorial Itaca, México, 2009.
- PARDO, GASTÓN: «El FBI en las universidades norteamericanas», *Uni pluri/versidad*, vol. 7, no. 1, Universidad de Antioquia, Medellín, 2007.
- 540 La universidad de la ignorancia...
- PAVEZ URRUTIA, JORGE *et al.*: *La educación no es una mercancía*, Editorial Aún Creemos en los Sueños, Santiago de Chile, 2003.
- «Peligroso, el avance del capitalismo académico en universidades de países desarrollados», *Universia* (México), 21 de abril de 2005, en <http://noticias.universia.net.mx/vida-universitaria/noticia/2005/04/21/97677/peligroso-avance-capitalismo-academico-universidades-paises-desarrollados.html>.
- PÉREZ, ANA GABRIELA: «¿Informática para todos o espejitos de colores?», en <http://www.americaxxiweb.com/numeros/0053/noticias0053/uru02.html>.
- PÉREZ ROCHA, MANUEL: «Educación contra la corriente», *La Jornada*, México D.F., 24 de marzo de 2011. Disponible en <http://www.jornada.unam.mx/2011/03/24/opinion/020a2pol>.
- PETRUCCELLI, ARIEL: *Ensayo sobre la teoría marxista de la historia*, El Cielo por Asalto Ediciones, Buenos Aires, 1999.
- : «Esbozos críticos para investigadores militantes», en *Debates urgentes. Investigaciones desde y para los movimientos sociales*, no. 1, Buenos Aires, 2012, pp. 11-23.
- PIEDRAHITA PLATA, FRANCISCO: «¿Gran inversión de las Universidades con ánimo de lucro? Una ilusión», en <http://www.fenalprou.org.co/debate-ley-30/academia/321-igran-inversion-de-las-universidades-con-animo-de-lucro-una-ilusion.html>.
- POLANYI, KARL: *La gran transformación. Crítica del liberalismo económico*, Ediciones de La Piqueta, Madrid, 1997.
- «Por presunto plagio, renunció ministra de Educación y Ciencia alemana», *El Tiempo*, 9 de febrero de 2013. Disponible en <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-12586622>.
- «¿Por qué no funciona el modelo de educación chileno?», disponible en <http://www.guoteca.com/educacion-secundaria/por-que-no-funciona-el-modelo-de-educacion-chileno/>.
- PRIETO, CARLOS: «El lado oscuro de “felicilandia”», *Publico.es*, Barcelona, 17 de abril de 2011, en <http://www.publico.es/culturas/lado-oscuro-felicilandia.html>.
- «Principios y líneas de acción para nuestra excelencia», en <http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/BibliotecaPortal/InformacionInstitucional/Autoevaluacion/Autoevaluacion/Principios%20y%201%C3%ADneas%20de%20acci%C3%B3n%20para%20nuestra%20excelencia>
- PUERTAS PUMARES, LUIS: *El oficio del maestro*, Los Libros de la Catarata, Madrid, 2010.

- «¿Qué pasa cuando le das una tableta a un grupo de niños etíopes que no saben leer?», *lainformacion.com*, 5 de noviembre de 2012, en http://noticias.lainformacion.com/ciencia-y-tecnologia/ciencias-general/que-pasa-cuando-le-das-una-tableta-a-un-grupo-de-ninos-etiofes-que-no-saben-leer_nmH3h9jMIGCb920aQWKjd3/.
- QUIROGA, MARTHA VERÓNICA DEL ROSARIO: «El "bono escolar": financiación por la demanda, desfinanciación de la educación pública», *Revista Atlántida*, no. 2, Buenos Aires, diciembre de 2010, pp. 235-254.
- RAMA, CARLOS: *Chile, mil días entre la revolución y el fascismo*, Editorial Planeta, Barcelona, 1974.
- READINGS, BILL: *The University in Ruins*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, Londres, 1996.
- REINERT, ERIK: *La globalización de la pobreza. Cómo se enriquecieron los países ricos... y por qué los países pobres siguen siendo pobres*, Editorial Crítica, Barcelona, 2007.
- RETAMAL, JAIME: «Lavín, Guzmán, Pinochet y la revolución universitaria del 81», 21 de junio de 2011, en <http://www.elmostrador.cl/opinion/2011/06/21/lavin-guzman-pinochet-y-la-revolucion-universitaria-del-81/>.
- RIZVI, FAZAL Y BOB LINGARD: *Políticas educativas en un mundo globalizado*, Ediciones Morata, Madrid, 2013.
- «Robots en vez de profesores en las escuelas coreanas», *ABC.es*, Madrid, 29 de diciembre de 2010, en <http://www.abc.es/20101229/tecnologia/rww-abci-robots-profesores-escuelas-coreanas-201012291616.html>.
- ROCHA, JOSÉ LUIS: «Se alquilan burócratas. La rentable industria de las consultorías», *Revista Envío*, no. 273, Managua, diciembre de 2004. Disponible en <http://www.envio.org.ni/articulo/2664>.
- _____ : «Intelectuales y consultores en precarismo laboral: no pienso... luego existo», *Revista Envío*, no. 276, Managua, marzo de 2005. Disponible en <http://www.envio.org.ni/articulo/2815>.
- RODRÍGUEZ FREIRE, RAÚL: «Bienvenida acreditación: a propósito de la universidad, la calidad y su simulacro», *Las puertas del paraíso*, Santiago, 5 de diciembre de 2012. Disponible en http://rodriguezfreire.blogspot.com/2012_12_01_archive.html.
- ROGGERO, GIGI: «La autonomía del trabajo vivo en la universidad-metrópolis», en <http://eipcp.net/transversal/0707/roggero/es/print>.

542 La universidad de la ignorancia...

- RUIZ SCHNEIDER, CARLOS: «Directiva Presidencial sobre Educación Nacional», *El Mercurio*, 5 de marzo de 1979. Citado en Carlos Ruiz Schneider: «Educación, mercado y privatización», *Firgoa*, Universidad de Santiago de Compostela, 28 de enero de 2003, en firgoa.usc.es/drupal/node/4979.
- SABROVSKY, EDUARDO: «Universidad de la excelencia, política cultural, poder», en <http://con-ira.blogspot.com/2009/11/universidad-de-la-excelencia-politica.html>.
- SAGUIER, EDUARDO: *La Nomenclatura Académica en la Cultura Argentina (era M-K). Examen de las principales pistas en la novela negra de las ciencias y las humanidades criollas*, disponible en <http://www.elortiba.org/pensar21.html>.
- SALMERÓN, PEDRO: «¿El que no transa no avanza?», *La Jornada*, México D.F., 30 de julio de 2013. Disponible en <http://www.jornada.unam.mx/2013/07/30/opinion/021a2pol>.
- SAN MARTÍN, ÁNGEL: *La escuela de las tecnologías*, Universidad de Valencia, Valencia, 1995.
- _____ : «La competencia desleal del e-learning con los sistemas escolares nacionales», *Revista Iberoamericana de Educación*, no. 36, Madrid, 2004, pp. 13-36.
- SANTA CRUZ HENRÍQUEZ, YANNY; ANTONIA GARCÉS SOTOMAYOR: *2011 en movimiento. La protesta de los estudiantes en Chile*, en http://www.ongeco.cl/wp-content/uploads/2013/12/La_protesta_de_los_estudiantes_en_Chile.pdf.
- SENNETT, RICHARD: *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Anagrama, Barcelona, 2001.
- SERRANO, PASCUAL: *La comunicación jibarizada. Cómo la tecnología ha cambiado nuestras mentes*, Ediciones Península, Barcelona, 2013.
- SEVILLA, CARLOS: *La fábrica del conocimiento. La universidad-empresa en la producción flexible*, El Viejo Topo, Barcelona, 2010.
- SHARMA, YOJANA: «Revistas cuestionables engañan a científicos», 21 de enero de 2013, en <http://www.scidev.net/americ-latina/etica/especial/revistas-cuestionables-engaan-a-cient-ficos.html>.
- SIFUENTES, MARCO: «¡Por favor, que alguien piense en los niños!», *Perú 21.Pe*, 12 de febrero de 2012, en <http://peru21.pe/2012/02/12/opinion/favor-que-alguien-piense-ninos-2011516>.
- SILVER, BEVERLY: *Fuerzas de trabajo. Los movimientos obreros y la globalización desde 1870*, Ediciones Akal, Madrid, 2003.

- SLAUGHTER, SHEILA Y LESLIE LARRY: *Academic capitalism. Politics, policies, and the entrepreneurial university*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore y Londres, 1997.
- SOTELO VALENCÍA, ADRIÁN: *Neoliberalismo y educación. La huelga de la UNAM a finales de siglo*, Ediciones El Caballito, México D.F., 2000.
- STEIN, GUIDO: «Peter Drucker (II). Sobre empresa y sociedad», *Cuadernos Empresa y Humanismo*, no. 74, Pamplona.
- TAMEZ GONZÁLEZ SILVIA; JOSUÉ FEDERICO PÉREZ: «El trabajador universitario: entre el malestar y la lucha», *Educação & Sociedade*, vol. 30, no. 107, Campinas, mayo-agosto de 2009, pp. 373-387.
- TEJADA YANGÜELA, ARGELIA: «¿Podemos transformar la educación pública?», 26 de marzo de 2012, en <http://acento.com.do/2012/opinion/203807-podemos-transformar-la-educacion-publica/>.
- TOLSTOI, LEÓN: *Resurrección*, Círculo de Lectores, Barcelona, 1972.
- TORRES, CARLOS ALBERTO: «Nation at Risk. La educación neoconservadora», en *Nueva Sociedad*, no. 84, Caracas, julio-agosto de 1986, pp. 108-115. También puede consultarse en http://www.nuso.org/upload/articulos/1416_1.pdf.
- _____: *Educación y neoliberalismo. Ensayos de oposición*, Editorial Popular, Madrid, 2006.
- TORRES, ROSA MARÍA: *Itinerarios por la educación latinoamericana: cuadernos de viajes*, Paidós, Buenos Aires, 2000.
- _____: «Sociedad de la información/Sociedad del conocimiento», en <http://www.ub.edu/prometheus21/articulos/obsiberprome/socinfosoccon.pdf>.
- UNESCO: *De la sociedad de la información a las sociedades del conocimiento*, en <http://www.uimcc.cu/boletines/educede/Boletin%2017/informe%20soc%20conoc.pdf>.
- _____: *Hacia las sociedades del conocimiento*, UNESCO, París, 2005, disponible en http://www.dhl.hegoa.ehu.es/ficheros/0000/0423/Hacia_las_sociedades_del_conocimiento.pdf.
- «Universidad en Tokio revisará todas sus tesis científicas tras fraude», *El Espectador*, Bogotá, 7 de abril de 2014. Disponible en <http://www.elespectador.com/noticias/educacion/universidad-tokio-revisara-todas-sus-tesis-cientificas-articulo-485380>.
- «La Universidad de la Hamburguesa, Hamburger University McDonald's», *Directo al Paladar*, 26 de junio de 2007, en <http://www.directoalpaladar.com/otros/la-universidad-de-la-hamburguesa-hamburger-university-mcdonalds>.
- 544 La universidad de la ignorancia...
- «Una universidad de los Estados Unidos obliga a sus alumnos a tener un iPhone», *Clarín*, Buenos Aires, 11 de mayo de 2009, en <http://edant.clarin.com/diario/2009/05/11/um/m-01916168.htm>.
- VALCÁRCEL, MIGUEL: «El factor humano en la preparación del EEES», en <http://www.unican.es/NR/rdonlyres/9913FEC0-7441-4E2F-A709-8977B0638575/0/valcarce.pdf>.
- VALDERRAMA, JUAN PABLO: «La universidad Esumer inauguró sede en centro comercial Premium Plaza», *El Tiempo*, Bogotá, 28 octubre de 2011. Disponible en <http://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-287877.html>.
- VALLE RODRÍGUEZ, FEDERICO: «Educación y productividad», en <http://publicaciones.anuies.mx/acervo/revsup/res025/art1.htm>.
- VALVERDE, CLARA: «El lenguaje positivo como "sentido común" o el consentimiento del neoliberalismo», *El Viejo Topo*, no. 286, Barcelona, noviembre de 2011, pp. 33-39.
- _____: *No nos lo creemos. Una lectura crítica del lenguaje neoliberal*, Editorial Icaria, Barcelona, 2013.
- _____: «No nos lo creemos», *Eldiario.es*, Madrid, 21 de enero de 2013, en http://www.eldiario.es/catalunya/opinions/creemos_6_92800728.html.
- VERCELLONE, CARLO: *Capitalismo cognitivo. Renta, saber y valor en la época posfordista*, Editorial Prometeo, Buenos Aires, 2012.
- _____: «Capitalismo cognitivo. Releer la economía del conocimiento desde el antagonismo capital-trabajo», tesis, noviembre de 2013. Disponible en <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00969302/document>.
- VICECONTE, ARACELI: «La dictadura de Pinochet espía a escolares y alentó la delación», *Clarín*, Buenos Aires, 27 de junio de 2013, en http://www.clarin.com/mundo/dictadura-Pinochet-escolares-alento-delacion_0_946105444.html.
- VIÑAO FRAGO, ANTONIO: «El concepto neoliberal de calidad de la enseñanza: su aplicación en España (1996-1999)», *Firgoa*, Universidad de Santiago de Compostela, 28 de enero de 2003, disponible en firgoa.usc.es/drupal/node/13325.
- VIRNO, PAOLO: «El intelecto "just in time"», en http://www.uruguaypiensa.org.uy/noticia_12_1.html.
- «La visión de Steve Jobs sobre la educación y los libros digitales», *Hipertextual*, en <http://hipertextual.com/archivo/2012/01/la-vision-de-steve-jobs-sobre-la-educacion-y-los-libros-digitales/>.

- WACQUANT, LOIC: *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad al comienzos del milenio*, Editorial Manantial, Buenos Aires, 2001.
- WALLERSTEIN, IMMANUEL: «La educación superior bajo ataque», *La Jornada*, México D.F., 10 de marzo de 2012. Disponible en <http://www.jornada.unam.mx/2012/03/10/opinion/022a1mun>.
- WALLRAFF, GÜNTER: *Con los perdedores del mejor de los mundos*, Anagrama, Barcelona, 2010.
- WALTER, NATASHA: *Muñecas vivientes. El regreso del sexismo*, Ediciones Turner, colección Noema, 2010, Madrid.
- WATSON, PETER: *Historia intelectual del siglo xx*, Editorial Crítica, Barcelona, 2007.
- WU MING: «Fetichismo de la mercancía digital y explotación oculta: los casos de Amazon y Apple», *Rebelión*, 11 de noviembre de 2011, en <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=139132>.
- YÁÑEZ VELAZCO, JUAN CARLOS: «Notas para un debate sobre "calidad de la educación"», *Sinéctica* (revista electrónica de educación), no. 4, enero-junio de 1994, en portal.liteso.mx/portal/page/.../Yañez%20Juan%20Carlos%204.pdf.
- YOUNG, BRIGITTE: «La señora y la criada en la economía globalizada», *Viento Sur*, no. 62, Madrid, junio de 2002, pp. 63-74.
- ZAVALA ALARDÍN, GONZALO: *La sociedad informatizada: ¿una nueva utopía?*, Editorial Trilias, México D.F., 1990.



Ocean Sur es una casa editorial latinoamericana que ofrece a sus lectores las voces del pensamiento revolucionario de América Latina de todos los tiempos. Inspirada en la diversidad étnica, cultural y de género, las luchas por la soberanía nacional y el espíritu antiimperialista, ha desarrollado durante siete años múltiples líneas editoriales que divulgan las reivindicaciones y los proyectos de transformación social de Nuestra América. Nuestro catálogo de publicaciones abarca textos sobre la teoría política y filosófica de la izquierda, la historia de nuestros pueblos, la trayectoria de los movimientos sociales y la coyuntura política internacional.

El público lector puede acceder a un amplio repertorio de libros y folletos que forman parte de colecciones como el Proyecto Editorial Che Guevara, Fidel Castro, Revolución Cubana, Contexto Latinoamericano, Biblioteca Marxista, Vidas Rebeldes, Historias desde abajo, Roque Dalton, Voces del Sur, La otra historia de América Latina y Pensamiento Socialista, que promueven el debate de ideas como paradigma emancipador de la humanidad.

Ocean Sur es un lugar de encuentros.

