

La empresarización de la enseñanza: la gran ofensiva contra la Universidad pública

ANDRÉS PIQUERAS
Universitat Jaume I

1. Antecedentes

Los intentos de subordinación del conocimiento a la forma de dominación vigente son una constante en el devenir social. En concreto, en nuestro tiempo, los modos de creación y transmisión de los saberes, los diferentes sistemas educativos en unos y otros lugares y momentos históricos, no han hecho sino adaptarse a los sucesivos estadios del desarrollo capitalista (donde la dominación se da fundamentalmente a través de la explotación), adecuando sus modelos o «filosofías» educativas, independientemente de la plasmación política que se alterne en la supraestructura social.

De ahí que el modelo propio del capitalismo de libre competencia decimonónico promocionara el engrosamiento del sistema educativo mediante la creciente incorporación de la fuerza de trabajo, pero con una acentuada diferenciación interna del cuerpo estudiantil, pareja a las dispares trayectorias y horizontes de clase. Cuatro conocidos objetivos acompañaban a «la escuela de masas» en su sostenimiento y reproducción del orden social: 1) capacitación y entrenamiento para la producción, que requería acompasar mínimamente la fuerza de trabajo al desarrollo tecnológico, pero también a las cambiantes formas de organización (y obediencia-subordinación) productiva; 2) cumplir una función de reclutamiento general de la sociedad para su tamización por el cedazo educativo-formativo de las clases dominantes; 3) distribución de los individuos en la división social del trabajo y por tanto en la escala social, legitimando las desiguales posiciones en el mundo socio-laboral en función de pretendidos diferentes méritos personales; 4) legitimación general del orden social como resultado de la combinación de los anteriores procesos.



Ninguno de esos objetivos ha desaparecido con el tiempo, solo han cambiado las formas en que se persiguen.

Con la decadencia de la onda expansiva del capitalismo y el fin de las posibilidades regulativas del modelo keynesiano¹ se entraba en un nuevo modelo educativo, que he llamado, siguiendo lo propuesto por LERENA (1986), «tecnicista complejo o globalizado». El mismo tenía que encargarse de atajar o corregir algunas de las aparentes paradojas que el modelo tecnicista «simple» había generado, como fue la «intelectualización crítica» de ciertas capas de las clases trabajadoras y su creciente sinergia con la efervescencia reivindicativa del mundo laboral, así como la insurgencia movimientista de una sociedad civil que en sus sectores más vanguardistas aspiraba a traspasar los límites socialdemócratas del capitalismo o, cuanto menos, a estirarlos más allá de lo que la clase capitalista podía permitir.

La reacción de esta última no se haría esperar, cuando a través de la globalización neoliberal se consigue el lento pero incesante desmontaje del Estado social y de los fundamentos del capitalismo «regulado» keynesiano, con las consecuencias conocidas: retroversión a la esfera privada de los bienes públicos, instauración de la inseguridad y la precariedad laborales a través de una batería de medidas tendentes a revertir las conquistas de la fuerza de trabajo, disposiciones impositivas regresivas con el fin de hacer recaer en las clases populares el sostenimiento del propio Estado que las enfrenta, dado que en adelante los Estados acrecentarán aún más su intervención social y económica, pero lo harán esta vez volcados en favor de la oferta (clase capitalista) y en perjuicio de la demanda (conjunto de la sociedad).

Esa brutal ofensiva para la aniquilación de conquistas históricas y la disminución del valor de la fuerza de trabajo hace que esta última pase de nuevo a quedar cada vez más dependiente del capital privado. Se disparan con ello los procesos de re-proletarización de la sociedad (frente a la parcial des-proletarización conseguida en forma de «servicios» y protecciones sociales), con el consiguiente aumento de la explotación también del trabajo no-pago (fundamentalmente de las mujeres). Se produce una devaluación generalizada de la fuerza de trabajo, que tiene dos formas:

1. Parcial

- a) Mediante la reducción de los precios de producción de los bienes de consumo corriente.
- b) Las innovaciones científicas provocan un «desplazamiento técnico» que hace inútiles capacidades y funciones previamente ejercidas, lo que suele desembocar en un relegamiento a tareas de nivel inferior.

¹ Razones, causas y consecuencias de ello, en PIQUERAS (2014).



- c) Como quiera que se requiere una reducción del número de años de formación de una fuerza de trabajo sub-ocupada, se emprenden reformas educativas que permiten la adquisición de titulaciones en menos años.

2. Total

- a) El «desplazamiento técnico» también hace inútiles capacidades y funciones previamente ejercidas. Crece la cantidad de fuerza de trabajo descartada (sin valor alguno), con el parejo incremento exponencial del desempleo, subempleo y autoempleo.
- b) Las reorganizaciones administrativo-educativas abolen cualificaciones y oficios.
- c) Se potencia, por el contrario, la «flexibilidad» de la fuerza de trabajo, con sus correlatos de «polivalencia» y «movilidad», lo que significa en la práctica el no reconocimiento de las cualificaciones previas ni de la experiencia acumulada.

Es el momento de la IV Revolución Industrial (combinación de las tecnologías de la microelectrónica, informática, biogenética, nanociencia, inteligencia artificial y robótica), que provoca en el sistema una tensión paradójica. Por un lado, la necesidad de acompañar la educación superior al desarrollo de las fuerzas productivas, lo que conduce a la formación de un «intelecto colectivo» cada vez más amplio y rico. Esto hace que algunos sectores cualificados de la clase trabajadora estén cada vez más en condiciones de asumir el control de la producción (de hecho ya lo hacen ante la dejación de la clase capitalista, que deposita en los técnicos y *managers* la dirección empresarial, mientras ella se hace rentista-*golfista*) y el propio control social (administración del Estado, también cada vez más delegado en una «tecnocracia» políticolaboral).

Ese proceso de formación generalizado ha llegado al punto de ser teorizado como «sociedad del conocimiento». También como «capitalismo cognitivo». Las fuerzas humanas, que se vieron históricamente como fuerzas fetichizadas del *capital* (como si las máquinas y su producción salieran de sí mismas), van dando paso a la propia fuerza intelectual de producción humana. Eso quiere decir también que la fuerza de trabajo en su conjunto gasta en adelante una proporción de su vida sin precedentes en entrenamiento formativo y educación formal e informal, adviniendo depositaria de cada vez más competencias cognitivas, mucha de las cuales no pueden objetivarse en la maquinaria. El clásico antagonismo entre «trabajo muerto» y «trabajo vivo» deja paso ahora al del «conocimiento muerto» del capital frente al «conocimiento vivo» de la fuerza de trabajo.

De ahí que el *capital* como clase esté forzado, por otro lado, a incrementar los mecanismos de subsunción real de la población para mantener su dominio social, lo que necesariamente conlleva el incremento de la represión de



las potencialidades del intelecto general (de hecho, el *capital* hoy obstruye el desarrollo de las fuerzas productivas,² del que una vez fue su máximo exponente, y con ello entorpece la evolución social).

Pero la clase que personifica al capital se debate para ese fin entre dos objetivos no siempre compatibles. La apropiación del intelecto general en beneficio propio, a la par que su entorpecimiento o empobrecimiento mediante: 1) la ya mencionada desvalorización de la fuerza de trabajo; 2) la «superespecialización funcional» de la fuerza de trabajo más cualificada, desconectada de la comprensión del mundo, de cara a hacerla un sector meramente «utilitario» (cuando no, a través del estatus directivo, directamente aliado).

En este campo radica una de las más importantes dimensiones de las luchas de clase en la actualidad.

Por lo que respecta al ámbito educativo-formativo, la ofensiva de la clase capitalista cobraría cuerpo a través del Manifiesto o Memorándum Powel en Estados Unidos (2012)³ que, según sus propias palabras, propone una suerte de cruzada política para eliminar «el pensamiento comunista en la Universidad e impedir su reproducción, así como los ataques que desde ella se hacen contra la libre empresa». Traduciendo: contrarrestar las elaboraciones cuestionadoras del sistema en cualquiera de sus ámbitos, el ascenso del profesorado «izquierdoso» y arrinconar, si no eliminar, las maneras alternativas de concebir la docencia y la investigación, así como el pensamiento crítico en la Universidad.

En adelante, se tratará de limitar cada vez más la autonomía relativa de la práctica educativa e intelectual en general para hacerla más subordinada a la racionalidad comercial-competitiva (erigida como racionalidad «única»), que por eso precisamente se naturaliza y se concibe definitivamente como no-ideología o pensamiento neutro. Por lo tanto, en realidad, la ideología de clase (dominante), y con ella la racionalidad del mercado en general, se instalan de nuevo firmemente en el sistema educativo (aunque esta vez sin el elitismo aparente de anteriores modelos educativos). Todo a pesar de que el modelo educativo

² Lo cual va implicado en su propia desinversión productiva, fruto de la caída de rentabilidad, desembocando en un *capitalismo financiarizado* que presenta particularidades estructurales bien distintas a las de una simple fase de financiarización (PIQUERAS, 2017).

³ En él se insistía en la necesidad de que los empresarios norteamericanos (y, por ende, «occidentales») organizaran una potente contraofensiva económica, política y cultural que restableciera el dominio de clase debilitado después de treinta años de keynesianismo social y conquistas sindicales. Redactado en 1971 para la Cámara de Comercio de Estados Unidos por el abogado y futuro miembro del Tribunal Supremo de ese país, se trata de un texto cuya claridad y contundencia le sitúa como punto de arranque declarativo de la ofensiva capitalista que daría paso al «neoliberalismo». Desafortunadamente, muy a menudo es todavía desconocido o minusvalorada su importancia en nuestro mundo académico, contra el que especialmente iba dirigido.

actual hace gala de descafeinados mitemas (democracia, desarrollo, tolerancia, derechos humanos, paz, etcétera) provenientes de las luchas sociales de al menos los dos últimos siglos.

Ese ajuste del sistema educativo a los parámetros dominantes del nuevo modelo productivo da lugar a una triple dependencia: de la financiación privada; de objetivos privados (en términos de investigación y conocimiento en general) y de la racionalidad comercial (o comercialización general del sistema educativo, que ultima la incorporación de las normas de competencia y eficacia empresariales).

Vemos a continuación algunas de las más importantes consecuencias de todo ello para la Universidad.

2. Involuciones en el sistema universitario

2.1. Mercantilización de la enseñanza y «empresarización» de la Universidad

Estamos en una de las últimas fases de esa ofensiva contra la Universidad pública, cuidadosamente planeada y llevada a la práctica desde institutos estratégicos, *think tanks* corporativos, gabinetes gubernamentales e instituciones globales, cuyo inicio fue el citado Memorándum Powel. Estrategia que primero fue avanzada en los Estados Unidos y otros países anglosajones, y luego en la Unión Europea y el resto del mundo.

Calcando algunas de las líneas programáticas de sus inspiradores, la Unión Europea ha desarrollado, especialmente desde principios de los años noventa, planes, leyes y programas que paulatina pero incesantemente han ido minando por dentro la Universidad pública, dificultando el pensamiento alternativo y reduciendo en la práctica la libertad de cátedra y la estabilidad profesional (procesos que van de la mano, pues con inseguridad laboral, la «libertad» de cátedra queda altamente debilitada).

En el plano mercantil, como afirma HIRTT (2003), para el conjunto de los países miembros de la OCDE la enseñanza se ha convertido en uno de los últimos tesoros de los que apropiarse, nada menos que cerca de 900.000 millones de euros anuales al comenzar el siglo XXI. Demasiado tentador como para que el capital privado lo deje escapar. De ahí que su proyecto para este ámbito sea la *education-business*, donde la «formación flexible» sustituya a la enseñanza, las «competencias» al conocimiento y la «empleabilidad» a la cualificación. De la cada vez más estrecha vinculación (y dependencia) de la Universidad a la empresa, pasamos así directamente a la *Universidad-empresa*. Ya en 1989 la Mesa Redonda Europea de Industriales (uno de los más poderosos grupos de poder y presión en la Unión Europea) afirmaba: «El desarrollo técnico e indus-



trial de las empresas europeas exige claramente una renovación acelerada de los sistemas de enseñanza y de sus programas [...]. La educación y la formación son consideradas como inversiones estratégicas vitales para el éxito futuro de la empresa, [mientras que] la industria no tiene sino una débil influencia sobre los programas de enseñanza, [y los educadores] una comprensión insuficiente del entorno económico, de los negocios y de la noción de beneficio».

En el caso concreto de la enseñanza universitaria, y copiando esas intenciones, la Comisión Europea decía en su documento de 1990 al respecto: «Una Universidad abierta es una empresa industrial (*sic*) y la enseñanza superior a distancia es una industria nueva. Esta empresa tiene que *vender sus productos* en torno al mercado de la enseñanza continua en el que rige la ley de la oferta y la demanda». ⁴ Difícilmente se puede ser más claro.

En adelante, se trataría de convertir a los estudiantes en *clientes*, las clases y cursos en *productos-mercancías* y la «enseñanza continua» en fuente permanente de ganancia del nuevo negocio educativo, listo por tanto también para ultimar la conversión de la educación en mercancía y esta, a su vez, en fuente permanente de elaboración de otra mercancía: el conocimiento como factor de acumulación de capital, que se agudiza con la Cuarta Revolución Industrial y los procesos de automatización y robotización productiva. ⁵

2.2. Entorpecimiento del acceso a la Universidad de las clases populares

Una vez que se satura por arriba el mercado laboral, consiguiéndose un suficientemente amplio ejército de reserva de fuerza de trabajo cualificada para abaratar el coste de esta a escala general, el modelo tecnocrata complejo, ya globalizado, concentra sus esfuerzos en revertir las posibilidades de socialización del conocimiento y establecer sobre su base nuevas distinciones de clase o mecanismos para su reapropiación clasista. En adelante se busca la paulatina pero continuada expulsión de la enseñanza superior de más capas de la clase trabajadora. Al mismo tiempo, hay que afrontar un acuciante dilema: cómo conciliar la reducción de la financiación de los servicios públicos con la mejora de su eficacia como «instrumentos» al servicio de la acumulación de capital.

La resolución de esta contradicción se realiza a partir de la acomodación de la educación a la evolución del mercado de trabajo, esto es, combinando la adaptación (la manida «flexibilidad») con la dualización (segmentación de itinerarios para las distintas clases sociales o fracciones de clase). Se trata de re-

⁴ Ambas citas en DE SÉLYS y HIRTT (1998).

⁵ Ver aquí el buen trabajo de Carlos SEVILLA (2010) al respecto.

gular el valor de la fuerza de trabajo intelectual mediante el establecimiento de condiciones como son una cualificación jerarquizada (diferentes grados y postgrados —desde los básicos, muy degradados científicamente, hasta los de élite— para establecer una escala de precios de unos y otros titulados); una competitividad permanente en función de demandas cambiantes de la patronal (la tan elogiada «formación a lo largo de toda la vida»); una disponibilidad extrafronteriza a través de la potenciación de la movilidad estudiantil, así como la expansión del negocio de las nuevas tecnologías de comunicación e información, y muy especialmente Internet. Síntoma de todo ello son los Google Career Certificates, diplomas que lanza esta transnacional para una formación turbo *online* de seis meses, centrándose en lo que el mercado laboral demanda en cada caso, sin perder el tiempo en inmersiones académicas que dilatan tres años o más los estudios. Su coste actual, de doscientos cincuenta euros, es imbatible (menos de lo que ahora mismo cuesta una sola asignatura), por lo que muy probablemente en breve sus títulos serán valorados en el mercado laboral muy por encima de los de grado y de máster de las universidades estatales.

Por otra parte, la acentuación del sistema de créditos fordista que se ha ido implantando mediante sucesivas reformas implica una extensión de la carga lectiva a la esfera de la vida privada del alumnado, crecientemente incompatible con la dedicación laboral, lo que da como resultado un aumento de obstáculos para la integración del mundo del trabajo en la Universidad. Además, poco a poco, con algunas salvedades y retrocesos, las tasas académicas se han ido encareciendo. La asistencia a las clases se ha vuelto obligatoria en la práctica, con horarios académicos y formatos curriculares cada vez más amplios que se asemejan más a una escuela prolongada que a lo que debería ser una relación de enseñanza universitaria, con una escala curricular que degrada las titulaciones medias y obliga, para tener un mínimo de prestigio y solvencia en el mercado laboral, al seguimiento de másteres y cursos de posgrado cada vez más caros. Condiciones que van dificultando la entrada y permanencia de las clases populares en la Universidad.

La disipación de la separación entre «tiempo libre» y «tiempo de estudio» corre paralela a la cada vez mayor utilización productiva del «tiempo libre» por parte de la clase trabajadora en general. Esto implica la declinación de cualquier actividad académica que no tenga réditos en créditos. A cambio, la fidelidad de la educación superior a los principios de la empresa es recompensada como «ocupabilidad» del estudiantado.

Para contribuir a esa «ocupabilidad», los distintos itinerarios sociales según la procedencia de clase de la población, a través de la formación profesional, la enseñanza media, la superior y la de posgrado, se refuerzan ahora con nuevas divisiones de grados. Se quiere, además, que cada vez en mayor medida el alumnado se pague sus propios estudios a través de la proliferación de becas-créditos a devolver cuando se comience a trabajar (lo que, dadas las



condiciones de los mercados laborales, está comenzando a suponer un serio problema de burbuja especulativa y deuda —en torno a los tres billones de dólares en Estados Unidos).

De aquí se pasa fácilmente a la competencia entre centros universitarios por un alumnado definitivamente concebido como cliente. Para ganar en capacidad de atracción, sus programas y conjunto de contenidos curriculares deben hacer gala de una convertibilidad mercantil lo más inmediata posible. En consecuencia, las universidades no pueden mostrarse muy severas en la evaluación del estudiantado, so pena de perder «clientes» y dejar de ser «atractivas» para matricularse. Se relaja con ello tanto la formación académica como la exigencia de calidad y rendimiento para los integrantes de las capas medias-bajas y bajas de la clase trabajadora que (todavía) acceden a la Universidad. No importa, la formación integral, los conocimientos consistentes e integrados, no serán ya el objetivo, sino la adquisición de meras habilidades flexibles, «operativas». Traducido de nuevo: un alumnado que aprenda a adaptarse sumisamente a los cambiantes requerimientos del mercado laboral, sin gran valor adquirido como fuerza de trabajo.

No hace falta explicar que una fuerza de trabajo sin formación sólida, sino «flexible», es fácilmente sustituible. Y si es fácilmente sustituible resulta también ampliamente desvalorizada.

2.3. Ataque directo a la autonomía. Nueva *gobernanza* universitaria

Hacer de la enseñanza superior un negocio lucrativo para las grandes corporaciones capitalistas requiere también imprescindiblemente intervenir cada vez más la Universidad pública y desleír poco a poco su «autonomía».

Una Universidad crecientemente desfinanciada por las administraciones públicas queda paulatinamente en manos de los intereses de la empresa privada, que señala cada vez más unilateralmente lo que se ha de investigar e incluso enseñar en ella, determinando a través de su creciente influencia sobre los órganos rectores universitarios los programas de estudio y contenidos curriculares en general. También, a la postre, la propia manera de enseñar.

La creación de un órgano como el Consejo Social facilitó la entrada en la Universidad de intereses políticos y económicos ajenos al mundo académico. En adelante, la selección de la financiación de los productos e investigaciones en que las empresas puedan estar interesadas es formulada como «financiación por objetivos», en la que se prima abrumadoramente la «investigación aplicada», que en las actuales circunstancias es como decir aquella investigación destinada a satisfacer las demandas de la empresa privada. Esta última, tradicionalmente, ha preferido que la fuerza de trabajo intelectual sea forma-



da y puesta a su servicio con fondos públicos. Con el tiempo, sin embargo, y con vistas a asegurarse los objetivos de rentabilidad de la educación superior, las empresas se convierten en prestamistas cada vez más recurridas por las universidades. Financiadores privados que casi nunca cumplen con los principios de ética y responsabilidad social de los que tanto alardean las propias universidades, pero que sí evalúan y juzgan los resultados de estas, extrayendo de ellas también crecientes beneficios directos a través de esos préstamos.

Esa potestad evaluadora de agencias externas a la Universidad es descrita bajo engañosas denominaciones como «autonomía con rendición de cuentas», «Universidad al servicio de la sociedad», «mejora continua de la calidad y la competitividad educativas», «metodologías activas y participativas centradas en el estudiantado», etcétera. No deja de ser curioso que cuanto más se multiplica este tipo de evaluaciones e injerencias externas, más va disminuyendo la calidad de los saberes académicos, así como la comprensión del entorno social y natural por parte del estudiantado, el cual es crecientemente entrenado en saberes técnicos y «funcionales» (el *know how*), en detrimento de los saberes comprensivos y críticos (el *know that*).⁶

La decisiva influencia empresarial se compadece, asimismo, con la jerarquización y división del profesorado en órganos de gestión y de representación y control. Los sistemas de elección de cargos y órganos universitarios pasan a ser más propios del carácter censitario que del auténtico sufragio universal, al otorgar diferente representación a unos cuerpos docentes y a unos estamentos que a otros. Se consagra de esta manera una explícita desigualdad (o diferenciación antidemocrática) entre el profesorado (con la consiguiente primacía de intereses de rango), así como la ya tradicional entre este y los demás estamentos universitarios como el personal administrativo y de servicios (PAS) o el estudiantado.

Hacer de la enseñanza un negocio (y dismantelar la Universidad pública como centro crítico del saber) busca no solo la paulatina y soterrada privatización de las instituciones públicas a través del desembarco de las empresas en ellas, sino que necesita además que la precarización laboral y la «sobreexplotación» tomen carta de normalidad también en el trabajo universitario.

La multiplicación, como en el resto del mundo laboral, de las figuras de contratación temporal y degradada, con el consiguiente aumento de la precarización del profesorado, como del propio PAS, y la sostenida disminución de las plantillas estables, vienen de la mano de la potenciación del trabajo del profesorado como mero transmisor de esos buscados conocimientos funcionales, en detrimento de la investigación y de la docencia crítico-comprensiva.

⁶ No puede dejarse de tener en cuenta aquí lo que muestran CARRERA y LUQUE (2016), con amplias referencias.



Así, por ejemplo, más del 50 % del personal docente es hoy laboral en precario, del cual alrededor del 35 % es asociado en las Universidades públicas españolas. Esta, la de «asociado», es una figura hecha para bajar al fondo el precio de la fuerza de trabajo docente. Concebida ficticiamente para contratar «profesionales de reconocido prestigio» con otra primera dedicación, en muy pocas ocasiones los contratos realizados bajo esa figura responden a ese criterio. En la actualidad, los salarios de este profesorado van de doscientos cincuenta y cinco a poco más de quinientos euros al mes, dando más de la mitad de la docencia que el profesorado funcionario.

Del mismo modo, tenemos becarios/as de investigación en condiciones lamentables, personal investigador y de apoyo a la investigación que trabaja por menos del salario mínimo, sin importar su calificación. Mientras, la estabilización del profesorado adjunto doctor que termina el contrato es inexistente, por ejemplo. En general, se han multiplicado las figuras inestables y directamente precarias del profesorado, estableciendo cada vez más desigualdades entre el mismo, que potencian aún más la subordinación de una parte de él a otra y van convirtiendo la democracia interna de los distintos órganos en algo residual.

El Plan Bolonia, y los comunicados de Praga, Berlín, Bergen y Londres (en concordancia con los objetivos de apropiación privada de la riqueza social explicitados en la Cumbre de Lisboa) no son sino pasos precisos dentro de este proyecto metódico de relojería que podríamos llamar de la mercancía-enseñanza.

No contentos con ello, sin embargo, el empresariado y sus representantes políticos lanzan advertencias de nuevas medidas a futuro para ir pulsando la reacción de la comunidad universitaria (a la par que habituándola). Así, se anuncia la imposición de rectores nombrados desde órganos ajenos a la Universidad, como ajenos a ella podrían llegar a ser los propios rectores. Igualmente, se habla ya a las claras de la eliminación del funcionariado en la Universidad, entre otras graves agresiones a la autonomía y *gobernanza* universitarias y a las condiciones laborales de sus plantillas.

2.4. Control de la labor del profesorado. Sustracción o escamoteo de la producción científica a la sociedad

Los actuales procesos de evaluación de la carrera profesional docente e investigadora del profesorado universitario vienen condicionados por un sistema de incentivos económicos y de promoción del profesorado ligado a la valoración o «medida» de la eficiencia de la práctica docente e investigadora (con consecuencias retributivas) que, especialmente en España a partir del Real Decreto-Ley 14/2012, privilegia la investigación cuantificable y comercializable, mientras devalúa la docencia (pues se establece que la actividad docente ha de graduarse en atención a la «intensidad y excelencia» de la actividad in-



vestigadora «reconocida» —algo que no parece que el «sexenio de docencia» vaya a revertir verdaderamente).

De esta forma, premia la consecución de tramos de investigación (sexenios) con una reducción de la carga docente, con un aumento retributivo y con la posibilidad de promoción profesional. El «sexenio», que en principio no suponía más que un complemento retributivo, ha sido incorporado también en todas las instancias universitarias como medida que impide o permite la participación del personal docente e investigador (PDI) en numerosas actividades académicas y de gestión universitaria.

Tal sistema de evaluación encauza la producción de conocimiento según criterios de productividad/calidad que se puedan cuantificar y medir. Considera así, como prueba objetivable de la calidad del trabajo de investigación, el llamado factor de impacto, que mide la «visibilidad» una vez publicado en función del número de citas recibidas en otros artículos. Se obvia la naturaleza positiva o negativa de las citas y las características del objeto de estudio y se asume la tesis de que el factor de impacto (que supuestamente mide visibilidad) define el valor científico y la calidad.

Este sistema ha recibido innumerables críticas de la comunidad científica y universitaria (imprescindible seguir aquí la *Carta de la «desexcelencia»*, 2014):

1. Al sesgo lingüístico y geográfico de las lógicas de poder geopolíticas que favorecen a publicaciones vinculadas a menudo a los mismos *think tanks* y otros estamentos de élite que protagonizan la ofensiva contra la Universidad pública, así como a autores anglosajones, al tiempo que reproduce lógicas coloniales (marginando y despreciando las revistas científicas no anglosajonas e imponiendo sin discusión el inglés como lengua neutra).
2. Al enclaustramiento de la producción de conocimiento en un circuito privatizado y altamente elitista, sustraído a la sociedad, lo que forma parte del proceso de desposesión de la riqueza colectiva y, muy en concreto, en este caso, del conocimiento científico.
3. Al privilegio de estándares determinados de «ciencia curricularmente rentable», ajena al compromiso con lo común y al servicio a la sociedad.
4. A la recurrencia y la permanencia de los círculos científicos dominantes que se nutren y se citan entre sí.

En definitiva, un productivismo ajeno a las aportaciones sociales que pueda entrañar (lo cual a duras penas puede ser paliado tampoco por los nuevos sexenios de transferencia creados —los cuales ya han sido acusados, en cambio, de aumentar la brecha de género—), consistente en forzar al profesorado a conseguir y mantener una productividad permanente, como norma de evaluación de su trabajo, que le obligue compulsivamente a publicar en determinados medios (con la consiguiente proliferación de artículos de muy escasa



innovación investigadora ni aportación teórica alguna, a menudo extraídos de una misma investigación, e incluso recurriendo a la repetición de contenidos con apenas ligeras variaciones de los mismos). Todo lo cual es compatible con la acelerada y muy preocupante ausencia de fundamentos epistemológicos y la consiguiente pérdida de rigurosidad teórica en las investigaciones y análisis universitarios, sin los cuales los métodos científicos de investigación se resienten también inevitablemente, y no digamos ya sus resultados.

2.5. La ideología que enmascara

El conjunto de circunstancias y procesos hasta aquí descritos es sistemáticamente «ignorado» por los tan ensalzados compromisos de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) que hoy llevan a cabo las universidades.

¿De qué tipo de RSU y códigos éticos complementarios podemos hablar en universidades que mantienen unas cotas de precariedad y desigualdad internas de tal calibre, y que se dejan financiar por banca, fundaciones y entidades satélites opacas que no cumplen ninguno de aquellos principios, antes al contrario, son activos agentes en la compra-venta mundial de armas, en inversiones palmariamente no éticas, en proyectos que van contra las condiciones de vida de las poblaciones en innumerables partes del planeta...?

Tampoco parece ser muy compatible con esa RSU la externalización de servicios a empresas contratadas directamente o subcontratadas o sub-subcontratadas, a menudo con condiciones laborales abusivas (cafeterías, servicios de distribución, limpieza, reprografía, vigilancia, conserjería, la propia gestión de los colegios mayores...), por no entrar ahora en todo lo relacionado con las fundaciones universidad-empresa que hoy no solo son omnipresentes en nuestras universidades, sino cada vez más decisivas en sus políticas.

Circunstancias como estas no son sostenibles para una verdadera Universidad pública, igualadora, de calidad e inclusiva. Si todas aquellas condiciones se mantienen o perpetúan, se está trabajando en realidad contra los principios de RSU y códigos éticos asociados. La construcción de una Universidad popular va quedando cada vez más imposibilitada. ★



Referencias citadas

- Carta de la «desexcelesencia» (2014). Disponible (entre muchos otros lugares) en <https://elbonia.cent.uji.es/jordi/2014/09/14/carta-de-la-desexcelesencia-salvemos-la-universidad/>
- CARRERA, Pilar y LUQUE, Eduardo (2016). *Nos quieren más tontos. La escuela según la economía liberal*. El Viejo Topo: Barcelona.
- DE SÉLYS, Gerard y HIRTT, Nico (1998). *Tableau noir. Résister à la privatisation de l'enseignement*. Editions EPO: Bruxelles.
- HIRTT, Nico (2003). *Los nuevos amos de la escuela. El negocio de la enseñanza*. Editorial Digital & Publicaciones Digitales: Madrid-Sevilla.
- LERENA, Carlos (1986). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Ariel: Barcelona.
- PIQUERAS, Andrés (2014). *La opción reformista. Entre el despotismo y la revolución. Una explicación del capitalismo histórico a través de las luchas de clase*. Anthropos: Barcelona.
- (2017). *La tragedia de nuestro tiempo. La destrucción de la sociedad y la naturaleza por el capital. Análisis de la fase actual del capitalismo*. Anthropos: Barcelona.
- POWELL, Lewis F. (2012 [1971]). «Memorando confidencial» o del acta de nacimiento del neoliberalismo organizado». En <https://rebelion.org/el-memorando-confidencial-de-lewis-f-powell-1971-o-del-acta-de-nacimiento-del-neoliberalismo-organizado/>
- SEVILLA, Carlos (2010). *La fábrica del conocimiento. La Universidad-empresa en la producción flexible*. El Viejo Topo: Barcelona.

