

Reestructuración de la enseñanza superior. Postmodernidad ideológica, profesionalización liberal y mercado desregulado de la educación

Restructuring higher education. Ideological Postmodernism, liberal professionalization and educational deregulated market

Mario Domínguez Sánchez; Isis Sánchez Estellés

Universidad de Castilla-La Mancha, mariodos@cps.ucm.es

Historia editorial

Recibido: 15/04/2012
Primera revisión: 03/09/2012
Aceptado: 07/02/2013

Palabras clave

Mercado
Epistemología postmoderna
Calidad
Excelencia
Profesionalización

Resumen

La clave del modelo implícito en la actual reestructuración educativa reside en la correlación existente entre una epistemología postmoderna que cuestiona todo anclaje epistemológico, la nueva gestión de la cultura organizativa, la reconceptualización del trabajo docente en términos de una nueva profesionalización y por último, el discurso de la calidad y la excelencia que proporciona cobertura ideológica a todo ello. La financiación de la demanda que ha transformado a las universidades en PYME, obligadas a reducir sus costes para alcanzar la autosuficiencia financiera e incluso obtener ganancias, cierra en términos neoliberales la ubicación de las enseñanzas superiores en un modelo económico del saber que se sitúa fuera del control de las instituciones educativas.

Abstract

Keywords

Market
Postmodern epistemology
Educational quality
Excellence
Professionalism

The key of the implied model of the present educational restructuring is based on the correlation between a postmodern epistemology which questions all of the epistemological roots, the new management of the organizational culture, the reconceptualization of the educational work by means of a new professionalization and at least, by the discourse of the quality and excellence which proportionate an ideological covering for all this process. The funding of the demand which has transformed the Universities in PYME's, which are forced to reduce its costs in order to achieve the self-funding and even to obtain benefits, it closes in neoliberal terms the location of higher universities in an economical model of knowledge which is situated outside of the educational institutions.

En esta sociedad el aparato productivo tiende a convertirse en totalitario, en la medida en que determina no sólo las ocupaciones, habilidades y los comportamientos socialmente exigidos, sino también las necesidades y las aspiraciones individuales”.

(Herbert Marcuse, 1964/1993, El hombre unidimensional, pp. 25-26).

Introducción

Como suele ser habitual en política, la forma más segura de aplacar toda resistencia contra un proceso regresivo es exhibirlo ante la opinión publicada —que no pública— según la demagógica estrategia que consiste en decirle a la gente, a propósito de tal proceso, tan sólo lo que le agrada escuchar (Pardo, 2008). Los equipos de “economistas de la educación” que han venido ocupando los equipos ministeriales de los últimos gobiernos del Estado español, incluido el actual, han presentado este asunto como una

Domínguez Sánchez, Mario y Sánchez Estellés, Isis (2013). Reestructuración de la enseñanza superior. Postmodernidad ideológica, profesionalización liberal y mercado desregulado de la educación. *Athenea Digital*, 13(1), 197-215. Disponible en <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/1032-Dominguez>

saludable evolución que permita una generalizada cualificación con validez en el territorio de la Unión Europea y certifique la movilidad libre de todo aquel graduado en dicho ámbito. Pero no sólo de propaganda se abastecen los políticos; los equipos de “economistas de la educación” que han venido ocupando los equipos ministeriales de los últimos gobiernos, incluido el actual, también han logrado implementar de manera entusiasta y burocratizada la continuidad de la LOU con las directrices del proceso de Bolonia y con la Estrategia Universidad 2015, que por ahora supondría la culminación de una auténtica reversión del sistema educativo. Las palabras del anterior Secretario de Estado de Universidades, Mario Rubiralta, afirmando, en la Universidad de Oviedo el pasado 25 de Noviembre de 2009, que “si alguna universidad va a cerrar no será por Bolonia,¹ será por el mercado” junto con comentarios como, “hay que abordar un proceso de reducción del número de universidades, bien mediante procesos de fusión, transformación o extinción pura y simple...” (Llanes Ruiz, 2009, párrafo 1) recogido del foro de debate del Ministerio de Ciencia e Innovación, y la noticia del apoyo del Ministerio para la elaboración del primer *ranking* nacional de universidades, vino a confirmar los verdaderos objetivos de todo este largo y sinuoso proceso. En efecto, el hecho de dibujar la diferenciación y estratificación de las universidades públicas y hacer a algunas útiles “al mercado” y visibles internacionalmente son objetivos básicos, aunque “el mercado”, pueda dejar a algunas en el camino. Estos objetivos evidentemente no se recogían en el “Proceso de Bolonia” pero sí en la Estrategia Universidad 2015² y en el programa Campus de Excelencia Internacional, y cuyos ejes fundamentales son claros: mercantilización, flexibilidad, desregulación. Con los mencionados proyectos se trata de sustituir inversión pública por privada a cambio de ofrecer, a los inversores, sobre todo a las corporaciones financieras, los descubrimientos y el capital humano que los lleva a cabo. El Secretario de Estado de Universidades lo volvió a confirmar cuando afirmaba, en su comparecencia en el Senado, 25 de septiembre de 2008, que el aumento de la financiación para universidades sólo es posible si se contempla el modelo mixto público-privado con ingresos significativos por la comercialización de conocimiento protegido y la prestación de servicios, entre otros. La opacidad de la reforma del actual equipo de gobierno se aclara tan sólo cuando el titular de Educación, José Luis Wert, insiste una y otra vez en un tono crecientemente acusador según el cual “la situación es muy susceptible de mejora” en las universidades pues a su juicio existe una “desproporción entre resultados e inversión [...] pese a la extensión e ingentes recursos” (José Luis Wert, citado en *El Gobierno forma una comisión para reformar el sistema universitario*, 2012, párrafo 4). En esta línea desgrana que la (excesiva) oferta académica en el Estado español es de 2413 grados, 2758 máster y 1680 doctorados, por lo que concluye “[...] más de la cuarta parte de los títulos tienen una masa crítica inferior al mínimo de eficiencia que se considera en

¹ Para explicarlo brevemente, la Declaración de Bolonia de 19 de junio de 1999 puso el marcha el proceso del mismo nombre y la firmaron treinta países europeos, entre ellos los quince Estados miembros de la UE de la época y los diez países que ingresarían en la UE en el año 2004, así como Islandia, Noruega, la Confederación Suiza, Rumanía, Bulgaria e incluso Kazajstán (en marzo de 2010). En la actualidad 47 países participan en el Proceso de Bolonia bajo los auspicios del Consejo de Europa. Este proceso se propone crear un sistema de grados académicos fácilmente reconocibles y comparables a través de un sistema de dos ciclos de acumulación y transferencia de créditos, fomentar la movilidad de los estudiantes, docentes e investigadores, garantizar una enseñanza de calidad y adoptar una dimensión europea en la enseñanza superior. Para todo ello ha sido preciso un compromiso voluntario de cada país firmante para reformar su propio sistema de enseñanza, si bien hay que indicar que esta reforma no se impone a los gobiernos nacionales ni a las universidades. Aunque estaba previsto que se hubiera implementado en su totalidad en el año 2010, las fuertes críticas y reacciones que se originaron han obligado a posponer varios de sus objetivos hacia el año 2020. Muchas de las críticas que recibe el Proceso de Bolonia se centran en que parece olvidar las cuestiones ligadas a lo que es la atención a los estudiantes con dificultades (económicas, sociales,...) para poder continuar sus estudios universitarios o incluso para acceder a la Universidad. La crítica principal que recibió está vinculada a que condiciona la educación superior a las necesidades del mercado, tornando a la misma “mercantilista”, y tendiendo de este modo a la eliminación de la educación pública. También cabe cuestionar su implementación en ocasiones escasamente transparente y siempre carente de una validación democrática de la comunidad universitaria en gran parte o en su totalidad, así como de haberse planteado como una reforma ambiciosa contando prácticamente con un nulo refuerzo económico.

² Puede comprobarse en la página oficial del Ministerio: www.educacion.es/eu2015

las comparaciones internacionales”, y al no existir ese “ajuste” mercantil entre alumnos y ofertas, sobran unos u otras (José Luis Wert, citado en *Conferencia de política universitaria. Educación plantea que den más clases los profesores que no investigan*, 2012, párrafo 3).

Culturas pedagógicas modernas y posmodernas

Para dar cuenta de la ubicación estratégica del conocimiento, partiremos de la concepción del *general intellect*, una categoría extraída de un texto de Karl Marx del “Fragmento de las máquinas y General Intellect”, publicado en el Cuaderno VI de sus *Grundrisse (1857-1858)* (Marx, 1939-1941/1985, pp. 227-230). Allí, en unas pocas páginas se afirma que “el capital trabaja a favor de su propia disolución como forma dominante de producción” al incorporar “trabajo científico general, aplicación tecnológica de las ciencias naturales, estructuración social de la producción global”. En el mismo fragmento se indica que: “El desarrollo del capital fijo revela hasta qué punto el conocimiento social general se ha convertido en fuerza productiva inmediata... en órganos inmediatos de la práctica social; del proceso vital real”. Así pues, Marx concibe el *general intellect* como una “capacidad científica objetivada” en el sistema de las máquinas, y por tanto como capital fijo. De este modo, reduce la aparición o la publicidad del *intellect* a la aplicación tecnológica de las ciencias naturales al proceso productivo. Para autores actuales como Toni Negri (1992/1994), Toni Negri y Félix Guattari (1985/1999) o Paolo Virno (2003), el paso crucial de la economía política que conoció Marx al modelo de producción postfordista actual consiste, por el contrario, en dar el mayor relieve al lado en el que el *general intellect* más que como algo maquínico, se presenta al final como un atributo directo del trabajo vivo, repertorio de la *intelligentsia* difusa, una partitura que reúne a una multitud. Por otra parte, para llevar a cabo este paso es necesario el análisis de la producción post-fordista: de hecho, en esta desempeñan un papel decisivo constelaciones conceptuales y esquemas de pensamiento que nunca pueden reducirse a un capital fijo, al ser inseparables de la interacción de una pluralidad de sujetos vivos. Aquí no se trata, evidentemente, de la erudición científica del simple trabajador; más bien lo que aparece en primer plano, adquiriendo el rango de recurso público, son tan sólo las actitudes más genéricas del espíritu: facultad de lenguaje, disposición al aprendizaje, capacidad de abstracción y de conexión, acceso a la autorreflexión. En otras palabras, se trata del carácter productivo de la vida en “sí misma”, de esas capacidades humanas convertidas ahora en instrumento de valorización económica, lo cual anuncia que toda distinción entre ámbitos laborales y extralaborales es formal, no sustantiva, en la medida en que el tiempo de producción del valor actual involucra todos los ámbitos de la reproducción vital. Sus consecuencias políticas son inmensas e insospechadas: el *general intellect* se afirma como una esfera pública autónoma, que evita entonces el “traspaso” de su propio poder al poder absoluto de la Empresa e incluso del Estado mientras se supere la exclusividad de la vinculación que le une a la producción de mercancías y al trabajo asalariado. Por otra parte, la subversión de las relaciones capitalistas de producción puede manifestarse, de ahora en adelante, sólo con la constitución de una esfera pública no estatal, de una comunidad política que tenga como rasgo distintivo al *general intellect*. En suma, los rasgos distintivos de la experiencia post-fordista (virtuosismo servil, valorización de la facultad del lenguaje, relación inevitable con la “presencia del otro”, etc.) postulan, como contra-paso conflictivo, nada menos que una forma radicalmente nueva de democracia.

Pues bien, el propósito de este artículo no plantea volver de forma nostálgica a la universidad humanista de carácter público (lo cual significa estatal), pues nos parece obvio que aquélla siempre ha sido una institución productora de saber ligado a los dispositivos de poder, de reproducción social del *statu quo* y

sobre todo de clasificación y enclasmiento.³ En cualquier caso, eso no significa acogerse de forma entusiasta a las sucesivas reformas de los planes educativos del presente siglo, ni tampoco sucumbir ante la insistencia pedagógica idealizada del plan Bolonia (calidad de la enseñanza, evaluación continua y por competencias) y su horizonte de la Estrategia Universidad 2015; proyectos que no sólo son inviables sino que actúan como cortina de humo de procesos económicos y sociales que reubican la producción del *general intellect* generado en las universidades, con la sospecha de que los nuevos espacios de la comunicación y del saber están fuera del control de las instituciones educativas y tratan de ser reabsorbidos por el mundo empresarial nacional o internacional, e incluso por la misma Administración estatal. Consideramos que de hecho las verdaderas reformas se originan fuera de las instituciones educativas, y en este caso es fruto de dramáticos cambios del entorno y de una coyuntura económica singular para la que aún no hay calificativos del todo acertados (capitalismo tardío, desregulación, sociedad de la información, financiarización globalizada...). Se trata pues de ubicar los planes reformistas que hablan de movilidad, flexibilidad y antiburocracia en un auténtico cambio de coordenadas en el capitalismo tardío, lo cual supone, entre otras cosas una auténtica transformación de los modelos organizativos, especialmente de las instituciones educativas, fijando así una nueva carrera por la competencia y la construcción de centros de formación de las élites, a la vez que se sigue, como un dogma fuera de toda duda, que el modelo de gestión de los mercados y la empresarialidad constituyen la única fuente epistemológica de logro de la excelencia.

La relación pedagógica ya no se puede acoger a los universales y metanarrativas característicos de la cultura pedagógica de la modernidad, debido a la renuncia postmoderna al conocimiento de la linealidad histórica y sus relatos. Si bien es cierto que el lenguaje y las imágenes resultantes pueden llevar tanto al pluralismo intelectual como al relativismo, por lo común más bien genera una indiferencia política propia de los acercamientos a lo culturalmente diverso a través del consumo. Estas llamadas a la diversidad y la diferenciación ocultan una paradójica recentralización subyacente a través de un mercado editorial de materiales didácticos cada vez más concentrado. De esa forma, la supuesta flexibilidad del diseño curricular pasa por los cánones de los flexibilizadores oficiales y comerciales que detentan el control de la cultura como mercancía y mediatizan lo que debe regularse como el verdadero conocimiento escolar.

El propósito de este artículo no plantea volver de forma nostálgica a la universidad humanista de carácter público (lo cual significa estatal), pues nos parece obvio que aquélla siempre ha sido una institución productora de saber ligado a los dispositivos de poder, de reproducción social del *statu quo* y sobre todo de clasificación y enclasmiento (véase al respecto la obra de Pierre Bourdieu, 1985, 1997). En cualquier caso, eso no significa acogerse de forma entusiasta a las sucesivas reformas de los planes educativos del presente siglo, ni tampoco sucumbir ante la insistencia pedagógica idealizada del plan Bolonia (calidad de la enseñanza, evaluación continua y por competencias) y su horizonte de la Estrategia Universidad 2015; proyectos que no sólo son inviables sino que actúan como cortina de humo de procesos económicos y sociales que reubican la producción del *general intellect*⁴ generado en las

³ Véanse al respecto las compilaciones que se han realizado sobre aspectos educativos de la obra de Pierre Bourdieu, 1985, 1997.

⁴ El *general intellect* es una categoría extraída de un texto de Karl Marx del "Fragmento de las máquinas y General Intellect", publicado en el Cuaderno VI de sus *Grundrisse 1857-1858* (1939-1941/1985). Allí, en unas pocas páginas se afirma que "el capital trabaja a favor de su propia disolución como forma dominante de producción" al incorporar "trabajo científico general, aplicación tecnológica de las ciencias naturales, estructuración social de la producción global". En el mismo fragmento se indica que: "El desarrollo del capital fijo revela hasta qué punto el conocimiento social general se ha convertido en fuerza productiva inmediata... en órganos inmediatos de la práctica social; del proceso vital real". Así pues, Marx concibe el *general intellect* como una "capacidad científica objetivada" en el sistema de las máquinas, y por tanto como capital fijo. De este modo, reduce la aparición o la publicidad del *intellect* a la aplicación tecnológica de las ciencias naturales al proceso productivo. Para autores actuales como Toni Negri (1992/1994, Negri y Guattari, 1985/1999) o Paolo Virno (2003), el paso crucial de la economía política que conoció

universidades, con la sospecha de que los nuevos espacios de la comunicación y del saber están fuera del control de las instituciones educativas y tratan de ser reabsorbidos por el mundo empresarial nacional o internacional, e incluso por la misma Administración estatal. Consideramos que de hecho las verdaderas reformas se originan fuera de las instituciones educativas, y en este caso es fruto de dramáticos cambios del entorno y de una coyuntura económica singular para la que aún no hay calificativos del todo acertados (capitalismo tardío, desregulación, sociedad de la información, financiarización globalizada...). Se trata pues de ubicar los planes reformistas que hablan de movilidad, flexibilidad y antiburocracia en un auténtico cambio de coordenadas en el capitalismo tardío, lo cual supone, entre otras cosas una auténtica transformación de los modelos organizativos, especialmente de las instituciones educativas, fijando así una nueva carrera por la competencia y la construcción de centros de formación de las élites, a la vez que se sigue, como un dogma fuera de toda duda, que el modelo de gestión de los mercados y la empresarialidad constituyen la única fuente epistemológica de logro de la excelencia.

La relación pedagógica ya no se puede acoger a los universales y metanarrativas característicos de la cultura pedagógica de la modernidad, debido a la renuncia postmoderna al conocimiento de la linealidad histórica y sus relatos. Si bien es cierto que el lenguaje y las imágenes resultantes pueden llevar tanto al pluralismo intelectual como al relativismo, por lo común más bien genera una indiferencia política propia de los acercamientos a lo culturalmente diverso a través del consumo. Estas llamadas a la diversidad y la diferenciación ocultan una paradójica recentralización subyacente a través de un mercado editorial de materiales didácticos cada vez más concentrado. De esa forma, la supuesta flexibilidad del diseño curricular pasa por los cánones de los flexibilizadores oficiales y comerciales que detentan el control de la cultura como mercancía y mediatizan lo que debe regularse como el verdadero conocimiento escolar.

Para Jean-François Lyotard (1979/1986, pp. 63-72), la postmodernidad es una específica condición del pensamiento por la que se define una nueva situación cultural; siendo la clave de esa deslegitimación la erosión del principio de legitimidad del saber. Para Ernesto Laclau (1993, p. 335), la postmodernidad comienza cuando se amenaza el modelo de identidad que ha venido presidiendo la modernidad con su pretensión de “dominar intelectualmente la fundamentación de lo social, dar un contexto racional a la noción de totalidad de la historia y basar ésta en un proyecto de emancipación humana”. El giro postmoderno cuestiona no tanto la legitimidad de un modelo u otro de ordenamiento social, sino la posibilidad misma de la legitimidad, y por ello refleja una situación inestable de todo discurso legitimador basado en la unión operativa del conocimiento acumulativo y la gestión estatal de lo público.

Marx al modelo de producción postfordista actual consiste, por el contrario, en dar el mayor relieve al lado en el que el *general intellect* más que como algo maquínico, se presenta al final como un atributo directo del trabajo vivo, repertorio de la *intelligentsia* difusa, una partitura que reúne a una multitud. Por otra parte, para llevar a cabo este paso es necesario el análisis de la producción post-fordista: de hecho, en esta desempeñan un papel decisivo constelaciones conceptuales y esquemas de pensamiento que nunca pueden reducirse a un capital fijo, al ser inseparables de la interacción de una pluralidad de sujetos vivos. Aquí no se trata, evidentemente, de la erudición científica del simple trabajador; más bien lo que aparece en primer plano, adquiriendo el rango de recurso público, son tan sólo las actitudes más genéricas del espíritu: facultad de lenguaje, disposición al aprendizaje, capacidad de abstracción y de conexión, acceso a la autorreflexión. En otras palabras, se trata del carácter productivo de la vida en “sí misma”, de esas capacidades humanas convertidas ahora en instrumento de valorización económica, lo cual anuncia que toda distinción entre ámbitos laborales y extralaborales es formal, no sustantiva, en la medida en que el tiempo de producción del valor actual involucra todos los ámbitos de la reproducción vital. Sus consecuencias políticas son inmensas e insospechadas: el *general intellect* se afirma como una esfera pública autónoma, que evita entonces el “traspaso” de su propio poder al poder absoluto de la Empresa e incluso del Estado mientras se supere la exclusividad de la vinculación que le une a la producción de mercancías y al trabajo asalariado. Por otra parte, la subversión de las relaciones capitalistas de producción puede manifestarse, de ahora en adelante, sólo con la constitución de una esfera pública no estatal, de una comunidad política que tenga como rasgo distintivo al *general intellect*. En suma, los rasgos distintivos de la experiencia post-fordista (virtuosismo servil, valorización de la facultad del lenguaje, relación inevitable con la “presencia del otro”, etc.) postulan, como contra-paso conflictivo, nada menos que una forma radicalmente nueva de democracia.

Este rasgo de inestabilidad es afín a las pautas de reestructuración propias del capitalismo tardío y de la imposición desreguladora que lo acompaña. Desde el punto de vista de la configuración del saber, los proyectos de desregulación dependen del paradigma postmoderno porque en cierta medida renuncian a una teoría racionalista del conocimiento; esto es, a la segura constrictión que proporcionan unos fundamentos metafísicos sobre los que basarse y sobre los que imponer representaciones incuestionables. Una perspectiva que parece descansar en una idea próxima a la crítica postmoderna de los universales: su interés primordial por los procesos y las destrezas del aprendizaje implica la reducción a un segundo plano de los contenidos culturales. El carácter provisional de los contenidos cede ante el lema de “aprender a aprender”, fórmula mágica de una tecnocracia pedagógica según la cual el conocimiento queda reducido a las destrezas de aprenderlo. Una reconceptualización fundamental y por lo común hurtada en las discusiones de los nuevos *curricula* y planes de estudio. Esas discusiones tienen como efecto el diluir, en problemas de repartos de horarios y asignaturas, cuestiones más sustanciales que apuntan hacia un interrogante básico: ¿cuál es la cultura a administrar y cómo hacerlo?

La relación pedagógica moderna, y su contribución a la producción y distribución del conocimiento tenido por legítimo, parte de la visión de la institución educativa como una institución universalizadora que promueve ideales unificadores. Es decir, tiende a subrayar los aspectos uniformes y uniformizadores de la cultura dominante, dada su tendencia espontánea al monoculturalismo (Grignon, 1994, p. 127; Rust, 1991). Es el sino de la episteme clásica que identifica el conocimiento con el orden (Foucault, 1966/1971, p. 78) y hace pensar que un problema deja de serlo si puede subdividirse. El objetivo básico de esta concepción taxonómica del conocimiento es reducir la incertidumbre congénita del proceso de aprendizaje a una serie de tareas específicas escalonadas en una sucesión de niveles de complejidad⁵. En gran medida la historia intelectual, tal y como lo plantea Michel Foucault, es la de los distintos modos mediante los que, en nuestra cultura, los seres humanos se convierten en objetos mediante procesos de clasificación y división. Estos últimos, que denominaba “prácticas divisoras”, son evidentemente centrales en los procesos organizativos de la educación en nuestra sociedad. Estas divisiones y objetivaciones se llevan a cabo tanto en el interior del sujeto como entre el sujeto y los demás. El empleo de test, exámenes, perfiles y clasificaciones en la educación, el uso de los criterios de acceso a distintos tipos de enseñanza y la formación de tipos diferentes de inteligencia, capacidad e identidad escolar en los procesos de enseñanza constituyen ejemplos de tales “prácticas divisoras”. De esta forma, se configuran, aprenden y transmiten identidades y subjetividades mediante la utilización de estas técnicas y formas de organización y la creación de pedagogías y formas de relación entre profesor, alumno y *curricula*, distintos e interdependientes. Estas prácticas divisoras están críticamente interconectadas con la formación y la elaboración cada vez más compleja de las ciencias de la educación: psicología de la educación, pedagogía, sociología de la educación, psicología cognitiva y evolutiva; campos en los que se desarrollan los “juegos de la verdad” sobre la educación, reglas que permiten que un sujeto pueda decir

⁵ La tarea de la historia natural, describe Foucault (1966/1971) al hablar de la episteme clásica, es la disposición de los datos de la observación en un espacio ordenado y metódico a modo de una nominalización de lo visible, de una disposición taxonómica de los seres vivos que se sirve de una nomenclatura adecuada. Para ello se recurrirá, por un lado, a la noción de *carácter* lo cual permite generalizar la descripción de las estructuras observables, y por otro lado a la noción de *estructura* definida por valores no siempre cuantitativos relativa a la forma, cantidad y manera en que los elementos se distribuyen y cuya descripción es respecto de lo observable lo que la proposición es respecto de la representación. Con la crítica cartesiana, comparar ya no consiste en buscar el modo en que las cosas se asemejan, sino en analizarlas en términos de orden y medida. *Medir* es calcular las identidades y las diferencias, es confrontar las cantidades continuas o discontinuas con un patrón exterior, tal y como se lleva a cabo en los exámenes o las evaluaciones. *Ordenar* es analizar las cosas sin referirlas a un patrón exterior, sino según su grado de simplicidad o complejidad, tal y como se plantea en la confección de las trayectorias curriculares. En definitiva, conocer a partir de la época moderna (clásica para Foucault) es analizar según el orden y la medida, pero como todos los valores aritméticos se pueden ordenar de manera serial, siempre es posible reducir el medir al ordenar.

algo verdadero o falso respecto a un objeto. Por ello la acreditación ya no supone el criterio exclusivo de la clasificación/ cualificación, lo que certifica el paso de la acreditación genérica al sujeto acreditado⁶.

La epistemología postmoderna establece un discurso educativo que no se basa en metanarrativas y, por consiguiente, un diseño curricular cuando menos relativista. Según el análisis de Lyotard (1979/1986), el conocimiento postmoderno carece de la autoridad del experto, de tal modo que tanto la propia legitimidad del conocimiento académico como su contribución a las necesidades de legitimidad del sistema deben estructurarse de forma distinta a como lo han sido hasta la fecha, de ahí que se cuestionen las posibilidades mismas de la legitimación como antes indicábamos. Una de las claves de tal modelo es la eliminación de toda taxonomía, tal y como plantea Ronald Doll (1974/1979) a partir de su crítica al carácter cerrado y acumulativo que el diseño curricular mantenía en la época moderna, basado en sistemas de control; diseño que se ve desplazado por otros que representan sistemas fluctuantes en los que los fines están integrados como medios, en los que lo decisivo es el flujo y no la estructura, en los que cuentan como aspectos esenciales el error, la perturbación y la anomalía. El reconocimiento curricular de este nuevo tipo de sistema considera la práctica docente como una actividad esencialmente incierta (Floden y Buchman, 1993) irreductible a ingeniería pedagógica alguna y en la que las rutinas deben ser la excepción y no la regla. La reconceptualización pedagógica sugerida por este relativismo didáctico obliga a reelaborar una nueva base teórica a partir de nociones como “disonancia”, “dispersión” o “diferencia”.⁷

Sin embargo esta irrupción de la postmodernidad no es una mera diatriba filosófica con implicaciones curriculares. A fin de cuentas, “toda posición postmodernista en el ámbito cultural —ya se trate de apologías o estigmatizaciones— es también y al mismo tiempo, necesariamente, una toma de postura explícita o implícitamente política sobre la naturaleza del capitalismo multinacional” (Jameson, 1991/1994, p. 14). Se sigue tratando de un modelo capitalista, en la medida en que el beneficio privado sigue siendo el motivo central en la organización de la vida económica, pero en el que la diferenciación, la diversidad y el pluralismo tienden a reemplazar el interés por la homogeneidad y la planificación masiva del capitalismo propio de las economías de posguerra y del papel central de la planificación estatal. En el que las fórmulas arquetípicas y universalistas de los modelos de las instituciones democráticas y sus representaciones, de los modelos globales de administración y distribución de recursos, de atribuciones como el derecho a una educación rentable y al trabajo, dejan de tener plausibilidad (Offe, 1985) y se produce no sólo la desorganización política de las pautas de organización características de las democracias capitalistas del bienestar, sino también la desubicación de nuestro modo de pensar. Frente a la perspectiva que plantea la sociedad postindustrial y del conocimiento como el de una complejidad reflexiva creciente, consideramos que la dinámica social prevaleciente es más resultado de un reordenamiento de la lógica de la producción capitalista —cuyas reglas básicas siguen vigentes (Harvey, 1990, p. 121)— que de una mera diferenciación funcional más compleja del sistema social, y que los procesos de flexibilidad, desregulación y profesionalización asociados a dichas estrategias no sólo se corresponden con la vida económica, sino también con la fragmentación del resto

⁶ Un ejemplo lo aporta Paul Krugman (2011): el mercado laboral de EE UU se ha caracterizado no por un aumento general de la demanda de aptitudes, sino por un vaciado. A ello se añade que muchas de las ocupaciones mejor pagadas y con rápido crecimiento en los años 1990 crecen muy lentamente y muy por debajo del empleo peor remunerado cuya ratio se ha acelerado. Tendencia a que las titulaciones universitarias se conviertan en entradas para trabajos que no existen o que no proporcionan sueldos y condiciones de trabajo dignas. Constatación pues de la inexactitud de ese tópico asumido según el cual la educación es la clave del éxito económico. Véase también Luc Boltanski y Ève Chiapello (1998/2000) y Richard Sennett (1998/2000, 2006/2008).

⁷ No deja de sorprender que fuera de algunas observaciones sobre el “aprendizaje a lo largo de la vida” (anglicismo que sustituye al galicismo “formación permanente” habitual hasta ahora) no es fácil encontrar mención a la didáctica en los documentos de Bolonia o la Estrategia Universidad 2015.

de las esferas de la vida social y la quiebra de los mundos de vida asociados con el capitalismo organizado del bienestar.

Si el burocratismo residía en una delimitación clara de tareas y responsabilidades y, formalmente, al menos, sustentaban formas de comportamiento predecibles dentro de un plan global y detallado; su coste y escasa correspondencia con la adaptabilidad, el oportunismo, la explotación de la creatividad y todas aquellas variables asociadas con el cambio organizativo y la idea de flexibilidad que fomentan el mundo postmoderno, han venido a asentar un nuevo paradigma denominado, con cierta afectación, post-burocrático (Scase, 1992, p. 34 y ss.). Se supone que todo ello dota a la organización de una nueva cultura que incide más sobre el compromiso con el trabajo, la calidad y la excelencia que sobre el imperativo del orden y la planificación, aspectos fundamentales en la reestructuración educativa actual. Y ello se percibe con claridad en el modo en el que el patrón de dicha reestructuración es directamente dependiente de esa desconfianza hacia la estructura y de la progresiva hegemonía de valores antiburocráticos como la libertad de elección, el control de la eficiencia a través del mercado o el gerencialismo. Así lo ha mostrado hace tiempo Phillip Brown (1990) al comparar las que denomina tres oleadas básicas del cambio educativo moderno. Una primera orientada hacia la extensión de la educación de masas para las clases trabajadoras; una segunda emplazada en una nueva articulación de las instituciones educativas y la sociedad a través de la sustitución del dogma de la predestinación social por la idea la igualdad de oportunidades y los valores del mérito y el logro (lo cual es muy discutible, véase al respecto Bourdieu, 1985; 1997); y una tercera actualmente en curso orientada, según Brown, hacia la sustitución del principio de la meritocracia por el del clientelismo de mercado. El rasgo más característico de esta última es el cambio experimentado por la legitimidad educativa que ya no recae en exclusiva sobre el Estado, sino ante todo sobre las instituciones como tales y las personas que acuden a ellas como clientes. Las instituciones educativas aparecen como empresas independientes, cada vez más sujetas a la disciplina del mercado y cada vez más responsables de su propia financiación a medida que se van imponiendo modelos de flexibilización que proporcionan a los clientes las señales de mercado que todo consumidor bien informado precisa.

Reconfiguración neoliberal de la oferta educativa

Pues bien, en la medida en que las tendencias a la desregulación y la privatización marcan la directiva de las reestructuraciones actuales el esquema sirve también para mostrar cómo las visiones políticas neoliberales han sido rápidas en responder a las nuevas condiciones de acumulación (Kumar 1992, p. 68) al favorecer una nueva configuración de la oferta educativa que tiende a una reducción del monopolio estatal sobre dicha oferta (1) y a una revitalización de los mecanismos de competencia a través de la financiación de la demanda (2).

Reducción del monopolio estatal sobre la oferta educativa e investigadora

La desconfianza neoliberal hacia la educación pública y su burocratización no se deriva tan sólo de la constatación del desempeño ineficaz de su labor, sino sobre todo de los fundamentos moralmente ilegítimos y epistemológicamente incorrectos sobre los que supuestamente se basa dicha labor. Nada puede ni debe contravenir el ejercicio de una responsabilidad individual cuyo marco natural de desarrollo es el mercado. Ello no significa negar un cierto grado de control estatal sobre los recursos educativos disponibles. De hecho la centralización estatal es mayor aún y su impulso legislador es constante, pero está dirigido a eliminar cualquier obstáculo que impida la expansión de un mercado (educativo) autorregulado, evitando en la medida de lo posible la gestión estatal directa de la educación (Green,

1994): no sólo para que ésta alcance mayores cotas de eficiencia, sino también para contrarrestar la amenaza antiliberal que supone una homogeneización de las mentes individuales a costa de su personalidad diferencial. Debe tenerse en cuenta a este respecto que la primacía de la libertad negativa sobre la igualdad supone una aceptación de la desigualdad, además de como algo naturalmente dado, como algo eficaz desde el punto de vista del rendimiento socioeconómico. También que el cumplimiento de las exigencias de legitimidad de la organización se traslada del plano trascendental de los fines educativos al plano del mero procedimiento. Ello explica que el horizonte sobre el que se implementa en la actualidad la reestructuración de la organización educativa haya hecho de la cultura de la organización el horizonte fundamental de su estrategia de cambio, pretendiendo reconducir todas las transformaciones y sus antinomias a través de una supuestamente nueva cultura profesional de la calidad y la excelencia importada de los modelos post-fordistas de reorganización industrial (véase nota 3), y en la que quiere verse la posibilidad de un nuevo patrón de motivación y lealtad al cambio, aunque en realidad parece suscitar es una generalizada indiferencia acomodaticia. E. Mark Hanson (1990) resume los criterios de la desregulación y descentralización organizativas actuales en cuatro grandes vectores: desconcentración (en la que hay transferencia de tareas pero no redistribución de la autoridad), participación (en la que se reconoce una mayor participación de los subordinados en la toma de decisiones pero no en los estadios definitivos de esta), delegación (en la que hay una auténtica transferencia de autoridad en la toma de decisiones) y devolución (en la que la autoridad se traspassa a una unidad independiente que actúa de forma autónoma). Sin embargo, la contraposición entre la autonomía reclamada por la organización neoliberal frente al burocratismo previo no es tan clara debido a tres razones:

- Se basa más en una interesada representación ideal de la organización burocrática que en una constatación empírica de su funcionamiento real. De hecho, la práctica educativa cotidiana es mucho más heterogénea y discrecional.
- Las estrategias profesionalizadoras impuestas favorecen de hecho los comportamientos burocráticos que supuestamente niegan, promoviendo adaptaciones rutinarias que sólo expresan un compromiso de circunstancias y una fidelidad formalmente acomodaticia al nuevo marco.
- La dualidad profesionalismo-burocracia cambia de sentido según el juego de lenguaje en que se integra (Terrén, 1999). En boca de los docentes, el profesionalismo posee un carácter ideológico reactivo que intenta proteger el prestigio, la experiencia o los derechos adquiridos y salvaguardar la práctica laboral frente a los principios administrativos racionales que se perciben como una amenaza burocrática.

Financiación de la demanda

Financiar la demanda significa establecer que la educación y la investigación universitaria son bienes cuyos problemas son manejables o están al alcance de soluciones de mercado, lo cual significa que deben plantearse en forma de oferta limitada, ante una demanda igualmente circunscrita, disponible por un precio. Asimismo que los consumidores están por lo común razonablemente bien informados mientras que los proveedores (administración pública y profesorado) están mal informados por sus condiciones burocratizadas y corporativas de partida. En suma, se trata de condiciones ideales para que operen las fuerzas del mercado. De esta forma la financiación de la demanda en la práctica va a suponer el cobro del coste total del producto docente, cobrar los intereses que presidan el mercado a todos los préstamos —incluidos los de la administración pública—, la instrumentación de medidas de préstamos a los

estudiantes mejorando su cobro a través de empresas privadas,⁸ adiestrar a los profesores y a las unidades docentes como empresarios que venden tanto docencia como investigación (Osborne y Gaebler, 1992/1994), y por último incrementar el número de instituciones educativas privadas con el cobro del coste total de la enseñanza.

El propósito al hacer de la educación superior algo tendente a la autofinanciación supone en la práctica despojar a la población de la educación pública, gratuita y obligatoria, aumentando por la vía de la privatización la carga a la sociedad, y liberando en última instancia el gasto público de modo que pueda ser desviado hacia el pago de la deuda y otras exigencias de la “globalización del mercado” ante las que no parece existir otra opción (Torres, 1994; 2001).

En el segundo párrafo del borrador de la Estrategia Universidad 2015 nos encontramos una declaración de principios que resume cuáles son las intenciones de la propuesta y nos introducen en el capítulo de la financiación:

En la sociedad del conocimiento, a las universidades no sólo se les pide que se ocupen de investigar e impartir docencia y formar a los alumnos, sino que también se les exige cada vez más que contribuyan al desarrollo económico y social de su entorno, que sean rentables, que compitan en un marco internacional con otras instituciones y que persigan la excelencia. A las universidades se les pide realizar I+D+i y que éste revierta en la sociedad a través de una efectiva transferencia de tecnología al sistema productivo, que colaboren con empresas, o creen ellas mismas *spin offs*, que licencien patentes, que permitan e incentiven la movilidad de sus investigadores, etc. (...) Asimismo la universidad debe facilitar la inserción de los estudiantes en el mundo laboral en condiciones óptimas, así como dar respuesta a las necesidades de la empresa en cuanto a los requerimientos de trabajadores altamente cualificados. (Ministerio de Educación, s/f, p. 4).

Si la cuestión de la democratización de las organizaciones, como veremos luego, ha desaparecido de la conciencia de los modernizadores, lo referente a la libertad de investigación no se considera de gran importancia: la universidad como lugar de investigación autónoma les parece ajena y no vacilarán en calificarla de elitista, ironizando de paso que los académicos tienden a “resistirse al cambio” refugiados en su “torre de marfil”, oponiéndose al contacto con el mundo real, el mundo de la empresa y el mercado. Así que la excelencia en la investigación cabe entenderla a través de la reforma tan sólo como capacidad para producir conocimientos explotables con fines económico-industriales. De ahí que la presunta imparcialidad de las clasificaciones de las aportaciones intelectuales, y por ende, de los *curricula*, guarda con la excelencia científica una relación imposible: indican lo que más se vende (lo más competitivo), pero no siempre lo más vendido es lo mejor (véase Jordi Llovet, 2011). La superioridad de una idea o una aplicación en el ámbito científico y humanista, y por extensión en la esfera universitaria, en gran medida se debe entre otras cosas a la tradición, lo cual no hace reposar la excelencia solamente en llegar el primero a la meta sino ante todo en la autonomía del saber científico y humanista con respecto a los poderes económico y político. Por el contrario, cuando los defensores de la “sociedad del conocimiento” (véase entre muchos otros Castells, 1996; Tubella, 2005) afirman que el mercado laboral del futuro requerirá una mayoría de trabajadores con educación superior, no están refiriéndose a un

⁸ De ahí la figura de los préstamos-renta, es decir, pasar de las becas a los préstamos bancarios, con lo que los estudiantes se endeudarán antes incluso de intentar buscar una vivienda. Pero lo crucial es el cambio que suponen, y no es otro que revertir la educación superior como un derecho accesible a toda la ciudadanía para entenderla como una prerrogativa que se financia a quienes puedan devolver esa inversión. De momento, 1 de cada 5 euros destinados a becas es para estos préstamos que se devuelven a los quince años si se supera el umbral de los 1500 euros.

aumento de la cualificación científica sino más bien a lo contrario, a la necesidad de rebajar la cualificación de la enseñanza universitaria para adaptarla a las variables necesidades del mercado. Y además, se obliga a los individuos a proseguir esta “educación superior” a lo largo de toda su vida laboral, so pena de descualificación y marginación en el mercado laboral, es algo ya suficientemente expresivo: tan sólo una mano de obra “cognitiva” descualificada precisa una recualificación permanente, y sólo ella es apta —esto es, inepta— para recibirla. “Acaso por ello la nueva enseñanza universitaria empieza ya a denominarse ‘educación postsecundaria’. Es decir, una continuación indefinida de la enseñanza media” (Pardo, 2008, párrafo 5). Con ello también se declara que la innovación aparezca como un concepto exclusivamente económico siguiendo de forma unánime la norma desreguladora liberal, y que no es otra sino la socialización de las pérdidas (inversiones estatales en investigación básica) y la privatización de los beneficios (la parte final de la investigación aplicada en forma de royalties y marcas registradas pertenece a la parte privada del consorcio investigador).

Las autoridades públicas condicionan la dotación de los fondos públicos destinados a cada universidad pública según los resultados que éstas obtengan.⁹ Además dichas autoridades serán las encargadas de evaluar y controlar el cumplimiento de lo pactado. Entre las medidas de control estarían: las auditorías financieras; vigilar el estricto cumplimiento de los indicadores acordados; la realización de informes anuales; el mantenimiento de una base de datos: extensa, rigurosa y completa; y la elaboración de informes internos y externos de evaluación y acreditación de la calidad. Asimismo es fundamental en el capítulo de la financiación cómo la EU 2015 insta a la universidad a que incremente sus recursos apelando al sector privado a través de la siguiente ecuación: Donaciones - Mecenazgo - Acuerdos de cooperación con empresas - Creación de empresas (*spin offs*). Con ello incluso la financiación pública se subordina a la previa obtención de fuentes de financiación externa, es decir, privada. Donantes que imponen su logotipo en las paredes, o que vuelven a bautizar los edificios y promueven cátedras a cambio de una denominación que revela el origen de los fondos. La investigación que proviene de estas cátedras responde a los intereses de quienes las patrocinan, no sólo 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.

Por supuesto, también se recurrirá al incremento de las tasas a pagar por los usuarios, así como al incremento diferencial de los fondos públicos con fondos adicionales para las universidades más activas y dinámicas, aquellas que presentan proyectos de investigación competitivos de carácter nacional e internacional. Otro apartado importante que debemos destacar dentro del capítulo de financiación es el que hace referencia a la financiación de los recursos humanos. Alegando a favor de la tan cacareada autonomía universitaria para el reclutamiento de profesores (y utiliza la palabra reclutamiento como si del estamento militar se tratara, y el uso del lenguaje nunca es banal) existe la posibilidad de “establecer contratos más libremente”, incluso colaborando con empresas para la financiación de puestos de trabajo. También pueden añadirse como refuerzo de esos criterios de ahorro en la financiación, planes de jubilación anticipada dada la avanzada edad media del profesorado. Asimismo, se pueden unir esquemas flexibles de retribución, que se justifican en el incremento del salario de determinados profesores, con el fin de poder atraer a nuestras universidades docentes de renombre internacional, que desde luego no abandonarían sus universidades si cobraran el salario correspondiente a su categoría

⁹ Entre esos resultados se encuentra la tasa de graduación de los estudiantes que será más elevada según la categoría de la universidad, incrementando de esta forma el capítulo de “resultados favorables”. También se negociarán contratos a largo plazo (entre tres y cinco años) entre las autoridades y las universidades públicas en los que se detallen los objetivos, logros y resultados que éstas han de conseguir tanto en materia de enseñanza como de investigación, y según estos objetivos, logros y resultados así será el monto asignado para su financiación.

profesional y no el menor que se paga en las universidades españolas. Y llegamos a la cuestión más espinosa, la que propone una mayor libertad a la hora de distribuir el tiempo de trabajo en: docencia, investigación y gestión. Y así permitir al profesorado la especialización en una de las tres parcelas e incluso la profesionalización en una sola de ellas. Esto supondría la creación de profesores de primera, segunda y tercera categoría, según su situación en la pirámide productiva, alcanzando la cúspide de la pirámide aquellos dedicados a la gestión, estarían situados en la parte media los investigadores, y la base la ocuparían los docentes, el trabajo menos considerado en el documento EU 2015.

Siguiendo con la financiación del profesorado seguirán existiendo —en mayor medida que hasta ahora— mecanismos de evaluación interna o externa de su labor como profesores a la hora de poder promocionarse en su carrera académica y también para la asignación de los fondos dentro de la propia universidad. Aquí se incluirá como factor relevante la transferencia de resultados de su investigación al sistema productivo. Por lo tanto, aquellos profesores-investigadores del área de Humanidades o Ciencias Sociales cuyas investigaciones no incrementen el sistema productivo, no creen patentes o *spin offs*, no solo verán mermado su sueldo y sus posibilidades de promoción académica, sino que además constituirán una lacra para su universidad que también verá mermada su asignación de fondos públicos debido a esta causa, al no contribuir a incrementar el sistema productivo de su país. Así la universidad de los modernizadores neoliberales se parece a una PYME, obligada a reducir sus costes para alcanzar la autosuficiencia financiera y además obtener ganancias. Algunas actividades comerciales que ya se desarrollan deberán expandirse, y aparecen nuevas actividades rentables como la creación de “campus virtuales” donde desempeña un papel fundamental el *e-aprendizaje*, entendido como un logro de la estandarización y la descualificación de la función docente.¹⁰ Esta creciente importancia de la rentabilidad comercial, unida al abandono financiero del Estado, no puede sino reforzar el control de la enseñanza superior por parte de las empresas y burocracias locales.

Con respecto a los estudiantes (que en muchos párrafos son denominados como usuarios) en aras de la supuesta autonomía universitaria, cada universidad es libre de ofertar aquellas enseñanzas que considere oportunas, así como el acceso a la elección de los estudiantes que estudiaran en ellas, y también son libres para determinar el precio de las matrículas y tasas aplicadas a los usuarios de las universidades públicas, situándose mejor en el *ranking* de universidades aquellas cuyas tasas sean más altas. Esto significa que ofrecen mejores servicios, y por lo tanto, también obtendrán una mejor financiación.

¹⁰ Se supone que las innovaciones como la videoconferencia y la educación automatizada en línea harán posible mejorar la calidad a la vez que recortarán los costes de la educación. Los cursos se pueden “empaquetar” y “vender” generando un ingreso continuado sin inversiones posteriores. Pero cabe preguntarse si puede la nueva tecnología satisfacer la misión educativa actual para grandes cantidades de alumnos y además lograr un ahorro de costes. Si los intentos previos de remplazar profesores fallaron por razones puramente técnicas parece que la e-educación vía redes resulta prometedor. Por su habilidad para transmitir materiales gráficos llamativos, programas y texto, representa un avance considerable sobre los medios anteriores de transmisión de información. Pero la clave de la automatización consiste en separar el “contenido” informativo del “proceso”. Un reducido número de expertos sobre el contenido, bien pagado, podría actuar como “estrellas” mientras que el proceso de impartición no requiere preparación por lo que tutores baratos podrían dedicarse a la interacción con los alumnos. A largo plazo si los profesores son expulsados de las clases, entraremos en una nueva etapa. Un proyecto fundamental de las sociedades modernas, la sustitución de métodos tradicionales y sistemas para la planificación social por controles técnicos, se desborda de la esfera de la producción. Esto explica por qué hay tanta resistencia entre el profesorado a la aplicación de las nuevas tecnologías. El profesorado detecta una continuidad entre el entusiasmo de la administración por reducir costos a expensas de los papeles y valores de la educación tradicional. Como resultado ha emergido un enorme sistema educativo superior paralelo en el cual el profesorado tiene poco status y poco poder. Estas tendencias han marcado un precedente para las estrategias de la administración la cual, muchos temen, se está moviendo hacia la desprofesionalización y la descualificación. La sustitución de titulares por profesorado a tiempo parcial simplemente es el acto primero de un plan para sustituir al profesorado como tal por la introducción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, vendiéndose un nuevo modelo económico de educación bajo el disfraz de un nuevo modelo tecnológico. Véase a este respecto Mario Domínguez (2003).

En resumen, se están planificando las inversiones y los planes de estudio que las siguen de acuerdo a las exigencias del mercado y como preparación al mercado de trabajo.¹¹ Mientras, se recorta el presupuesto para proyectos improductivos de orientación humanística. En otras palabras, sólo atendiendo al capítulo presupuestario parece obvio que la profesionalización ya no es una finalidad entre otras de la educación superior, sino que tiende a convertirse en la principal línea directriz de todas las reformas educativas.

En todo ello encontramos la unión entre el mercado global de la educación y las franquicias de la Universidad público-privada mundial, y cómo el criterio inicial de Bolonia (la homologación de títulos) logra su adecuación geoestratégica tal y como propone el Banco Mundial (1998). En efecto, según explicita la documentación del Banco Mundial, el proceso de decisiones relativas a la financiación de la investigación y la docencia:

[...] debe ser retirado del gobierno y las instituciones y depositado en los clientes (estudiantes), los consumidores (negocios e industria) y en el público. El BM cree que la financiación gubernamental de la educación superior, combinada con la responsabilidad institucional para gobernarla, es en gran medida responsable de la supervivencia de la educación clásica y elitista que, además, es insensible a las necesidades reales de la economía global. De ahí la necesidad de reformas presupuestarias (Banco Mundial, 1998, p. 63).

La agenda para la reestructuración quiere, pues, poner término a los presupuestos negociados mediante los que los gobiernos financian a las instituciones, sobre la base de criterios tradicionales tales como el número de matriculación y el prestigio. Según el BM se debe dar paso a los “presupuestos por rendimiento” en el que “cualquier financiación pública que permanezca debe quedar unida a la obtención de resultados comprobables, basados en indicadores de resultados determinados por el consumidor” y con ello “los administradores de las instituciones se vean obligados a asumir las decisiones que hasta ahora han evadido, por ejemplo, reasignar los recursos en respuesta a las necesidades de los clientes y los consumidores” (Banco Mundial, 1998, p. 63).

El profesionalismo de la práctica docente

Lo interesante es que esta forma de redistribución depende en gran medida no tanto de la orientación institucional, sino sobre todo del balance de recursos de cada institución. En todo ello desempeña un importante papel el profesionalismo como nueva imagen del trabajo docente, por cuanto puede verse en esa insistencia en la profesionalidad añadida al proceso de Bolonia, que hemos visto en epígrafes anteriores, el eslabón intermedio entre las definiciones oficiales de la excelencia y la motivación de quienes deben implementarlas. A través de la mediación del profesionalismo, buena parte de la legitimidad de la institución se traslada de la estructura a la subjetividad de sus miembros. La cultura de la calidad lleva consigo una reconceptualización de la práctica docente que abandona los fundamentos políticos morales característicos de su configuración moderna para acogerse a un lenguaje empresarial supuestamente más adaptado a las condiciones del cambio y la incertidumbre. La idea del profesionalismo refleja esta tendencia en la medida en que proporciona un paraguas ideológico a este

¹¹ La relación compleja y problemática entre enseñanza superior y mercado de trabajo requeriría un espacio del que aquí no se dispone. Baste con constatar la clara desconexión entre la Universidad y el mercado de trabajo, pero no por un defecto de diseño de la primera: hay cosas que la educación no puede hacer, y enviar más jóvenes a la universidad, máxime debido a la mayor tasa de desempleo juvenil de la OCDE (cercana al 50%) y la necesidad de incrementar su “capital humano”, no garantiza ni un mejor empleo ni la reconstrucción de un modelo salarial de regulación fordista.

contexto discursivo de revitalización renovada de la fe en el poder autoregulador y creador del mercado liberado, así como a la creencia de que una reestructuración desreguladora puede regenerar la iniciativa del sistema y restaurar su identidad. El nuevo modelo de docente deseado es el de un profesor motivado, realizado y creativo cuya competencia depende en gran medida de que su labor intelectual como distribuidor de conocimiento se revista de los valores laborales de un nuevo profesionalismo docente: satisfacción en el trabajo, sentido de la eficacia, implicación y compromiso, independencia, perspectiva de carrera y formación permanente. Sin embargo, las motivaciones y bases sustantivas para crear dicho profesionalismo se sumergen en una mera meta vacía de contenido, y ello nos lleva al siguiente punto.

Ideología de la gestión

La nueva ideología de la gestión puede describirse como una articulación del complejo saber-poder en los términos de una tecnología moral (Ball, 1993). De hecho puede decirse que la moral constituye el terreno de la nueva reestructuración; bien entendido que se trata de una moral descontextualizada y reducida al ámbito de la eficiencia organizativa, lo que le hace perder todo referente crítico y quedar reducida a un mero patrón de motivación instrumental (Fisher y Mandell, 1989), moral pues de una cultura empresarial. La reiterada exigencia de calidad y excelencia¹² constituye en el fondo una desesperada demanda de motivación, un intento de reconstruir la identidad de la organización a partir de la subjetividad de sus miembros. Una subjetividad que está intentando ser sometida según este programa al efecto de las “ilusiones decisorias” que Marcuse (1964/1993) denunció como síntoma de una falsa conciencia feliz, legitimada por cuanto cada unidad debe correr su propia suerte en la competencia del todos contra todos del mercado.

La clave del modelo de dominación implícito en la actual reestructuración educativa radica en la afinidad que guardan entre sí la nueva gestión de la cultura organizativa, la reconceptualización del trabajo docente y el discurso de la calidad y la excelencia que proporciona cobertura ideológica a ambos.¹³ La introducción de las técnicas de gestión privada en los organismos y la administración pública, según los cantos de sirena de los teóricos de la nueva gestión pública, tan de moda por los circuitos académicos (y de gobierno), supone la subordinación a los criterios de eficiencia, eficacia y rentabilidad que priman sobre cualquier tipo de consideraciones. La financiación competitiva de las universidades ligada a este tipo de mecanismo de acreditación de la calidad supondrá el establecimiento de un *ranking* de centros universitarios en virtud del cual se provea de fondos diferenciales a cada unidad administrativa. Se trata de un triple proceso:

- La generación de una amalgama universidad-empresa que supone la incorporación del profesorado con mayor cualificación a los circuitos empresariales y mercantiles de la sociedad del capitalismo tardío, y con ello la diferenciación funcional e institucional según vías privilegiadas dentro de la misma institución pública (la nueva incorporación del profesorado ya

¹² En el nivel ideológico, aparece el concepto de “excelencia” como respuesta al problema de la legitimación de la tecnocracia. Debido a esta dependencia de los criterios tecnológicos, el pensamiento tecnocrático carece de una dimensión reflexiva (Stanley, 1978). No puede explicar —ni, por tanto, fundar de forma consensuada— su propia visión del mundo sin apelar a criterios normativos externos. Como tal, la “excelencia” postula una visión de “lo bueno” que compensa la falta de provisión de un ámbito moral legítimo por parte de la tecnología.

¹³ Un magnífico ejemplo lo aporta uno de los instrumentos más polémicos de la reestructuración educativa como lo es la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y sus respectivas agencias autonómicas, introducida en la LOU del PP y modificada después por el PSOE para adecuarse a la Ley de Agencias Estatales. El carácter público que le otorga la reforma no debe hacernos olvidar que desde su puesta en funcionamiento, el papel de sus evaluadores es similar a los responsables de recursos humanos de una empresa.

no se basará en torno a la polaridad eje público/ privado sino mediante la cuestión postmoderna de la excelencia y la empresarialidad).¹⁴

- La confianza dogmática en la autorregulación del mercado del conocimiento mediante la libre competición y la pretensión de sustituir las viejas universidades por nuevos “centros de producción del conocimiento” no clásico sino ligados con la profesionalidad de calidad con una moral empresarial.
- La instauración de la lógica de la competitividad a través de criterios calificados de pedagógicos (no de la privatización) de carácter hobbesiano mercantil: todos contra todos. Cabría plantearse la esencia competitiva de la naturaleza humana con la que a veces se sanciona esta polémica, su carácter puramente ideológico y vacío resalta en el contraste entre la grandilocuencia de su retórica y la pobreza y confusión de sus argumentos: no se puede a la vez defender el carácter competitivo y cooperativo de la ciencia. Se confunden la competencia hobbesiana que se hace pasar por los términos anteriores de meritocracia y competitividad.

Lo característicamente postmoderno de semejante estrategia es haber trasladado el énfasis de la organización de la cultura a la cultura de la organización (Hassard y Parker, 1993). En esta cultura estilizada de la reestructuración educativa tiende a verse el nuevo símbolo de la eficiencia, la nueva fuerza integradora que permite racionalizar lo irracional, el proceso mediador sobre el que asentar las redefiniciones estabilizadoras de la reestructuración y redimir la desorganización real del sistema (Jeffcutt, 1994, p. 254). Por más que este nuevo simbolismo pierda rigor conceptual en el ejercicio cotidiano, ello queda compensado con la recarga emocional que experimenta al sumergirse en los juegos de lenguaje del descontento, marcados como están por el uso indiscriminado de todo un vocabulario y una imaginería de la queja antiburocrática y antipolítica en la que el populismo conservador ha encontrado su caldo de cultivo. Como resumen Fisher y Mandell (1989, p. 154):

La ideología de la excelencia es esencial para comprender cómo se está interpretando la crisis educativa. En efecto, la petición de excelencia en las escuelas tiene como fin real llenar un vacío moral enseñar valores, fomentar el compromiso con el rigor y promover la aceptación de normas. Dado que la laxitud, la apatía y la disminución de la deferencia han sido definidas como síntomas de la crisis contemporánea la petición de excelencia representa un esfuerzo para reforzar la disciplina e inculcar el respeto a la autoridad.

Frente a la nueva ideología de la gestión deben contraponerse los diferentes tipos de aceptación o resistencia cultural con que se cruza. Per Dalin, Hans-G. Rolff y Bab Kleekamp (1993, pp. 12 y ss.) hablan en ese sentido de cuatro tipos de “barreras” que es preciso tener en cuenta: unas que fomentan la oposición al cambio porque los actores creen en valores distintos a los implicados (barreras axiológicas); otras que rechazan las rupturas de los equilibrios tradicionales entre departamentos, materias, etc. (barreras de poder); otras que resultan de un escepticismo acerca de la gestión del proyecto (barreras prácticas); y otras derivadas de rigideces actitudinales que, aun habiendo acuerdo respecto a valores y objetivos, impiden la identificación de problemas prácticos y su mediación (barreras psicológicas). Más que una taxonomía de la resistencia, cabría resaltar que este tipo de barreras —

¹⁴ Véase como ejemplo que en el resumen de la Estrategia Universidad 2015, el Plan Director de Transferencia de Conocimiento y Tecnología, cuyo criterio básico estriba en “Definir un modelo de transferencia de conocimiento y tecnología avanzado para universidades y centros de investigación y centros tecnológicos”, establece en su segundo apartado de las líneas principales a seguir “b. Una actuación decidida en la mejora de la competitividad de las empresas consolidadas”, actuando como agente activo en la creación de un nuevo tejido empresarial “mediante la creación de nuevas empresas de base tecnológica” (Ministerio de Educación, s/f, p. 10).

consecuencia en gran medida de la desconfianza que genera el nuevo programa de reestructuración—no han dado lugar a respuestas radicales de disconformidad masiva entre el profesorado. Son, más bien, tanto causas como efectos de respuestas “acomodaticias”: esto es, estrategias defensivas que intentan mantener intereses particulares y llevan a una generalización de la indiferencia adaptativa frente a los continuos cambios del entorno empresarial. Frente a ello, podemos señalar algunos elementos de este nuevo proceso del sistema educativo, que pueden significar destellos diferentes a una simple ideología de la gestión.

Educación en valores para la nueva clase

Otro elemento básico de este modelo de no tan reciente aparición (como nos recuerdan Fischer y Mandell, 1989; Stanley, 1978) es un nuevo conjunto de valores. Los valores capitalistas asociados con la propiedad, la abundancia y la producción dan paso poco a poco a valores basados en el conocimiento, el intelecto y la educación. El empresario se ve desplazado por el “profesional” y el “profesionalismo”, en sí, se convierte en la ideología postfordista central. Resulta además del todo congruente con esta visión tecnocrática el que la educación asuma un papel destacado. La universidad actual, como albergue tradicional de la ciencia y la capacitación, recibe un estatus especial y se convierte en una “entidad productiva” primaria para la creación y difusión de una ideología técnica. La organización y la producción de la investigación, convertidas en una de las tareas fundamentales del nuevo orden social, adoptan numerosas formas. Una es la producción de nuevos conocimientos; otra, la formación y la certificación profesional de expertos que se harán cargo del aparato productivo y cognitivo. Y una tercera forma implica la concentración de los nuevos conocimientos en los problemas de la reorientación social. Ahora bien, ya que las universidades se caracterizan por las limitaciones económicas y las agitaciones políticas, se recurre menos a ellas para desempeñar la función de investigación aplicada. Para evitar tales vulnerabilidades, la investigación se ha venido desplazando cada vez más hacia instituciones de investigación privadas, ahora devenidas en instrumentos claves para la organización de programas de élite. Estas instituciones movilizan la opinión y forjan directivas políticas para el moderno sistema de organizaciones interestatales y empresas multinacionales. Son precisamente estos centros de investigación, en especial los que se ocupan de la política educativa, los que se encuentran detrás de muchas de las demandas actuales en favor de la reforma educativa.

Dado que la sociedad actual está experimentando el tipo de reestructuración fundamental comentado, va a requerir un nuevo reforzamiento ideológico subyacente. Ocurre que el capitalismo, para mantener su poder de movilización, debe incorporar recursos que no se encuentran en su interior, acercarse a las creencias que disfrutaban, en una época determinada, de un importante poder de persuasión, y tener en cuenta las ideologías más importantes —incluidas aquellas que le son hostiles— que se encuentran inscritas en el contexto cultural en el cual se desarrolla (Boltanski y Chiapello, 2002). Una de las evoluciones ideológicas de la situación actual que puede considerarse como más probable, en la medida en que parte de las capacidades de supervivencia del sistema y no se limita a plantear simples reorganizaciones dentro del marco del régimen del capital, consistiría en la formación en los países desarrollados de un espíritu del capitalismo más movilizador y con una búsqueda explícita del compromiso de aquellos que señala como vencedores (de las crisis, de la competencia, de la obsolescencia, de la globalización)¹⁵. Y a la vez, ese compromiso implica referencias a construcciones de

¹⁵ Esta referencia acerca de los vencedores, parte de una concepción de lo social que trata a los agentes como jugadores que intercambian recursos de información, allí donde en realidad existe un juego asimétrico entre poderes e informaciones desiguales. Ello implica que los que desean mejorar su suerte y aspiran a hacerlo dentro del grupo, tienden a agruparse para conseguir sus objetivos de acuerdo con estrategias diversas, entre las que se incluye administrar la comunicación. Estas estrategias van a tropezar con los intereses y las estrategias de otros jugadores

otro orden, de un orden no capitalista del que se desprenden exigencias completamente diferentes de las que impone la búsqueda de beneficios.

Como en el pasado, se recurre a las instituciones educativas para que desempeñen un papel clave en esta resocialización históricamente específica de los estudiantes para el mercado laboral y una forma específica de ciudadanía. Sólo que en este periodo, la tarea de las instituciones educativas es aún mayor; no sólo necesitan inculcar a los estudiantes nuevas ideologías congruentes con las demandas sociales, económicas y culturales de la sociedad capitalista tecnocrática, sino que participan también en la creación de las propias ideologías. Y cabe recordar que el papel cada vez más destacado de la universidad a este respecto no es únicamente el de un servidor social desinteresado, como dan a entender a menudo los teóricos humanistas. Por el contrario, las propias instituciones educativas deben desarrollar y difundir una nueva ideología que legitime su propio papel, reforzado como consecuencia de la amplia despolitización y del naufragio de la igualdad social. La respuesta es el desarrollo de una ideología tecnocrática de una “nueva clase” cuyos fundamentos de manejo cognitivos ya no tienen una referencia en la educación pública pero sí tienen como base la reinención de lo social.

En conclusión, el proceso de reestructuración educativa ha traicionado los ideales culturales en los que se había basado la modernidad; se ha movido en una dirección equivocada respecto a sus propios fundamentos organizativos, pedagógicos y científicos; ha seguido los rastros de un europeísmo que en realidad esconde las aplicaciones de las ya sabidas recetas neoliberales inculcadas como dogma; y por último continúa insertándose en un proceso de mercantilización del conocimiento que incrementa los riesgos de una apropiación de los sistemas educativos al colocarlos al servicio de los intereses del mundo empresarial. Sin embargo, la necesidad de supervivencia del sistema dadas las coordenadas actuales, ha puesto de manifiesto que la reinención de las cuestiones de la calidad y de la excelencia de la educación superior no tienen porqué asumirse necesariamente en términos empresariales.

Referencias

- Albeito Perea, Rafael (2001). *Estrategias de comunicación*. Barcelona: Ariel.
- Ball, Stephen J. (1993). La gestión como tecnología moral. En Stephen J. Ball (Ed.) *Foucault y la educación* (pp. 155-163). Madrid: Morata.
- Banco Mundial (1998). *La Financiación y Administración de la Educación Superior. Informe sobre la Situación de las Reformas en el Mundo*. París: UNESCO.
- Boltanski, Luc y Chiapello, Ève. (1998/2000). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, Pierre (1985). *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, Pierre (1997). Capital cultural, escuela y espacio social. México: Siglo XXI.
- Brown, Phillip (1990). The third wave: Education and the ideology of parentocracy. *British Journal of Sociology of Education*, 11(1), 65-83.
- Castells, Manuel (1996). *La Era de la Información. Economía, Sociedad y Cultura*. (3 vols.). Madrid: Alianza Editorial.
- Conferencia de política universitaria. Educación plantea que den más clases los profesores que no investigan* (2012, 18 de abril). *Europa Press*. Extraído el 21 de diciembre de 2012, de <http://www.europapress.es/sociedad/educacion/noticia-educacion-plantea-den-mas-clases-profesores-no-investigacion-20120418140747.html>
- Dalin, Per; Rolff, Hans.-G. y Kleekamp, Bab (1993). *Changing the school culture*. Londres: Casell.

que también desean alcanzar las mismas o parecidas metas como por ejemplo un puesto de trabajo, ser líderes de un mercado, ganar unas elecciones, triunfar con un nuevo libro, etc. (Véase Albeito, 2001, p. 597 y ss.).

- Doll, Ronald C. (1974/1979). *El mejoramiento del currículum: toma de decisiones y proceso*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Domínguez, Mario (2003). *Las tecnologías de la información y la comunicación: sus opciones, sus limitaciones y sus efectos en la enseñanza*. Revista Nómadas, 8. Extraído el 10 de marzo de 2010, de <http://www.ucm.es/info/nomadas/8/index.html>
- El Gobierno forma una comisión para reformar el sistema universitario* (2012, 13 de abril). *El periódico*. Extraído el 21 de diciembre de 2012, de <http://www.elperiodico.com/es/noticias/sociedad/gobierno-forma-comision-reformar-sistema-universitario-1658741>
- Fischer, Frank y Mandell, Alan (1989). Relegitimar la meritocracia. La política educativa como estrategia tecnocrática. *Revista de Educación*, 289, 145-157.
- Floden, Robert E. y Buchmann, Margret (1993). Between routines and anarchy: Preparing teachers for uncertainty. *Oxford Review of Education*, 19(3), 337-382.
- Foucault, Michel (1966/1971): *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*, Madrid: Siglo XXI.
- Green, Andy (1994). Postmodernism and the state education. *Journal of Education Policy*, 9(1), 67-83.
- Grignon, Claude (1994). Cultura dominante, cultura escolar y multiculturalismo popular. *Educación y Sociedad*, 12, 127-136.
- Hanson, E. Mark (1990). School-based management and educational reform in the United States and Spain. *Comparative Education Review*, 34(4), 523-537.
- Harvey, David (1990). *The condition of postmodernity*. Cambridge: Blackwell, Mass.
- Hassard, John y Parker, Martin (Eds.) (1993). *Postmodernism and organizations*. Londres: Sage.
- Jameson, Fredrik (1991/1994). *El postmodernismo o la lógica cultural del capitalismo tardío*. Barcelona: Paidós.
- Jeffcutt, Paul (1994). From interpretation to representation in organizational analysis: postmodernism, ethnography and organizational symbolism. *Organizational Studies*, 15(2), 241-274.
- Krugman, Paul (2011, marzo 13). Titulaciones y dólares. *El País*, 45-74.
- Kumar, Krishan (1992) New theories of industrial society. En Phillip Brown y Hugh Lauder (Eds.), *Education for economic survival* (pp. 45-74). Londres: Routledge.
- Laclau, Ernesto (1993). Politics and the limits of postmodernity. En Thomas Docherty (Ed.), *Postmodernism: A reader* (pp. 323-343). Cambridge: Harvester.
- Llanes Ruiz, Diego (2009, 21 de febrero). Bolonia y los proyectos del Ministerio de Ciencia e Innovación para las universidades públicas. *Rebelión*. Extraído el 21 de diciembre de 2012, de <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=81201#sdfootnote2sym>
- Llovet, Jordi (2011). *Adiós a la Universidad. El eclipse de las Humanidades*. Barcelona: Galaxia Gutemberg, Círculo de lectores.
- Lyotard, Jean-François (1979/1986). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Marcuse, Herbert (1964/1993). *El hombre unidimensional: ensayo sobre la ideología de la sociedad avanzada*. Barcelona: Ariel.
- Marx, Karl (1939-1941/1985). *Grundrisse. Lineamientos fundamentales para una crítica de la economía política 1857-1858 II*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de educación (s/f). *Estrategia Universidad 2015. La gobernanza de la universidad y sus entidades de investigación e innovación*. Extraído el 21 de diciembre de 2012, de <http://firgoa.usc.es/drupal/files/Documento%20Gobernanza%20CRUE%20FCYD.pdf>
- Montes, Eva (2008, 25 de noviembre). «Si alguna Universidad va a cerrar no será por Bolonia, será por el mercado», afirma Rubiralta. *El comercio*. Extraído el día, de mes, de año, de <http://www.elcomercio.es/oviedo/20081125/asturias/alguna-universidad-cerrar-sera-20081125.html>

- Negri, Toni (1992/1994). *El poder constituyente*. Madrid: Prodhufi.
- Negri, Toni y Guattari, Felix (1985/1999). *Las verdades & General Intellect, poder constituyente, comunismo*. Madrid: Akal.
- Offe, Clauss (1985). *Disorganized capitalism*. Cambridge: Polity Press.
- Osborne, David y Gaebler, Ted (1992/1994). *La reinención del gobierno. Influencia del espíritu empresarial sobre el sector público*. Barcelona: Paidós.
- Pardo, José Luis (2008, 10 de noviembre). La descomposición de la Universidad. *El País*. Extraído el 10 de noviembre de 2008, de http://elpais.com/diario/2008/11/10/opinion/1226271612_850215.html
- Rust, Val (1991). Postmodernism and its comparative education implications. *Comparative Education Review*, 35(4), 610-625.
- Scase, Richard (1992). Organizational restructuring. En Phillip Brown y Hugh Lauder (Eds.), *Education for economic survival* (pp. 76-94). Londres: Routledge.
- Sennett, Richard (1998/2000). *La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capital*. Barcelona: Anagrama.
- Sennett, Richard (2006/2008). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Stanley, Manfred (1978). *The Technocratic Conscience*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Terrén, Eduardo (1999). *Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia*. Barcelona: Anthropos.
- Torres, Jurjo (1994). *Globalización e interdisciplinariedad*. Madrid: Morata.
- Torres, Jurjo (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- Tubella, Imma (Coord.) (2005). *Sociedad del conocimiento: cómo cambia el mundo ante nuestros ojos*. Barcelona: UOC.
- Virno, Paolo (2003). *Gramática de la multitud*. Buenos Aires: Colihue.



Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons](#).

Usted es libre de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra bajo las siguientes condiciones:

Reconocimiento: Debe reconocer y citar al autor original.

No comercial. No puede utilizar esta obra para fines comerciales.

Sin obras derivadas. No se puede alterar, transformar, o generar una obra derivada a partir de esta obra.

[Resumen de licencia](#) - [Texto completo de la licencia](#)