

MERCANTILIZACIÓN E PRECARIZACIÓN DO COÑECEMENTO: O PROCESO DE BOLOÑA

Xulio Ferreiro Baamonde

Prof. Dr. de Dereito Procesual. Universidade da Coruña.

<http://invisibel.net>

“You also can’t have a democracy without a free university. A re-grouped democracy movement should rest in part on a demand for universal higher education – egalitarian access to the best quality, with its mission defined by its participants.” Christopher Newfield.

Professor na Universidade de California

Recepción: 15 de mayo de 2010

Aceptación por el Consejo de Redacción: 8 de junio de 2010

RESUMEN:

Neste artigo estúdanse as diversas reformas do ensino universitario realizadas nos últimos anos no Estado español, englobadas, a meirande parte delas, baixo o logo de “Proceso de Boloña”. No traballo preténdese sistematizar as diferentes reformas realizadas e sacar á luz tanto o fío condutor único de todas elas, así como a intención última das mesmas, que non son outras que adaptar o sistema de educación superior aos requirimentos do capitalismo cognitivo. Esta adaptación implica un duplo proceso de precarización e mercantilización, que se proxecta tanto cara dentro como cara fóra da Institución.

Palabras clave: Proceso de Boloña, mercantilización, precarización, capitalismo cognitivo, Universidade-Empresa.

ABSTRACT:

This article studies the diverse reforms of the university system made during the last years in Spain. The greater part of them have been include under the logo of “Bologna Process”. The paper intends to systematize the different reforms made and get to the light so much the only guiding thread of all they, as well as their last intention, that are not another that adapting the system of tertiary education to the cognitive capitalism's

requests. This adaptation involves a double process of precarity and commercialization, that is projected both inside and outside the Institution.

Keywords: Bologna Process, Mercantilism, Precarity, Cognitive Capitalism, Academic Capitalism.

Mercantilización e precarización do coñecemento: O proceso de Boloña

Sumario: I. A estratexia de reforma. II. As consecuencias para os sistemas universitarios: Precarización e mercantilización. III. Novas formas de traballo na universidade: precarización e segmentación. IV. Segmentación e precarización *ad extra*: os novos planos de estudo. V. A introdución das lóxicas de mercado na Universidade. VI. A Universidade como negocio. VII. Conclusión. VIII. Bibliografía

I. A ESTRATEXIA DE REFORMA

Nos últimos anos véñse producindo un proceso de reforma e transformación do sistema universitario do Estado español, seguindo as tendencias marcadas dende ese proxecto continental que é o de construción do Espazo Europeo de Educación Superior. Non todo o que se sinalará nas seguintes liñas pode encadrarse estritamente no chamado “proceso de Boloña”, pero tentará demostrarse que, se ben poden analiticamente ser diferenciados diversos vectores de construción do novo paradigma universitario no Estado, o certo é que todos eles converxen en fins e non están illados da construción dun sistema universitario europeo, senón que son plenamente coherentes con este. Recoñecendo isto, non renunciamos a seguir utilizando metonimicamente a etiqueta “Proceso de Boloña” a este conxunto de políticas de transformación universitaria, pola visibilidade que esta ten – fronte a outro tipo de medidas, máis invisíbeis – e polo coñecemento xeneralizado, aínda que máis ben intuitivo e ás veces non de todo correcto, das súas etioloxías e obxectivos.

Aínda que este proceso de reforma está tentándose presentar como consecuencia, ou ben da necesaria integración europea, ou ben, da resposta ás necesidades da sociedade do coñecemento, en calquera dos dous casos, estase agachando a consecución dun proxecto político-económico concreto no seo da institución universitaria, presentándoo como unha esixencia “natural” (M. Galcerán Huguet, 2009)¹, ou “neutra”, en termos políticos. Pola contra, nas seguintes liñas tentarase demostrar que, lonxe disto, o que está a acontecer na Universidade española é a adaptación da mesma a un determinado sistema socio-económico, sen que a consecución dos obxectivos de europeización e posta en valor do coñecemento, requirisen necesariamente dun modelo como o que se está a implantar efectivamente, senón que serían compatíbeis con outros inspirados en principios diferentes. Sen embargo, se o modelo que se está a desenvolver é un baseado na produtividade, competitividade, empregabilidade e mercantilización (M.A. Murga

¹ Isto non é, polo demais, un fenómeno propio do espazo europeo de educación superior, senón compartido tanto polas políticas de educación superior a nivel global, como por tódolos eidos onde se están a desenvolver procesos de “adaptación” semellantes (F. Quintana, 2005).

Menoyo e M.P. Quicios García, 2006; J. Naidorf, P. Giordana e M Horn, 2007)², débese a que, tralas pantallas *européas* e *cognitivas*, agáchase a necesidade de adaptar a institucións universitarias aos requirimentos do capitalismo post-industrial.

Na fase actual do sistema de valorización capitalista, a centralidade da produción de valor está no coñecemento (A. Aguilera Jiménez e M.T. Gómez del Castillo Segurado, 2004; M.A.R. Días, 2004; e A. Rioja, 2006), especialmente cando este é valorizábel economicamente no curto/medio prazo, e pode ser apropiado polo sector produtivo. En consecuencia, tal e como afirma C. Vercellone (2004:66), “a parte do capital material e intelectual, definida pola proporción de traballadores do coñecemento – *knowledge workers* – e das actividades de alta intensidade de saberes – servizos informáticos, I+D, ensino, formación, sanidade, multimedia, software – afirmase, no sucesivo, como a variable clave do crecemento e da competitividade das nacións”. O novo capital fixo, tal e como sinala C. Marazzi (2003: 46) está constituído por relación sociais e de vida, modalidades de produción e obtención de información: “o recurso humano intelectual constitúe a verdadeira orixe do valor”(no mesmo sentido, Galcerán Huguet, 2009)

Non debe chamar a atención polo tanto, que este novo momento do capitalismo, que chamaremos cognitivo, preste importancia á produción de coñecemento e, en consecuencia, á universidade como lugar onde tal produción ten lugar cun carácter especialmente intenso. Sen embargo, nestes momentos, na Universidade Europea, este coñecemento estase producindo de acordo a parámetros que non son o suficientemente rendíbeis para o sistema económico. A Universidade, na versión á que chega a comezos deste Século XXI non responde ás demandas de flexibilidade do mercado nin se guía na súa toma de decisións polos valores deste³. Como resultado, nin se dota aos titulados

2 Para I. Perdomo Reyes, (2006:23) os valores presentes nas axendas políticas que desenvolven o EEES se configuran de xeito utilitarista co modelo liberal, nos seguintes sentidos: 1. Concepción utilitarista do coñecemento: o obxectivo é a adquisición de competencias. 2. A oferta de formación está regulada no esencial polo mercado. 3. Investigación con fins determinados. Búscase fundamentalmente a aplicación práctica, tecnolóxica, polo que a investigación básica ten sufrido un retroceso no seu financiamento. 4. A tecnoloxía é considerada como condición previa e ineludíbel para participar nos beneficios do novo proxecto social: a sociedade da información ou do coñecemento.

3 Segundo Quintana (2005: 158), o réxime de acumulación flexíbel require a permanente adaptación á demanda ou ás oscilacións do mercado, o que se acada ao facer que as distintas secuencias do circuíto da mercancía (deseño, planificación, fabricación, comercialización...) se despreguen como procesos que interactúan co entorno – a xeito de máquinas lingüísticas – a través de enquisas, estudos de mercado, etc., que subministran información convertíbel en coñecemento que permite efectuar os axustes e modificacións pertinentes. Por outra banda, a propia organización interna daqueles procesos demostra que en moitos casos se recorre a técnicas de organización produtiva que remiten a formas de cooperación social (equipos multidisciplinares, enxeñería simultánea). Finalmente, unha das características fundamentais das novas tecnoloxías é xustamente que a linguaxe e a súa capacidade interactiva son propiedades intrínsecas. Nos segmentos ou nas aplicacións postfordistas xa non basta coa execución de complexos protocolos nin coa rutina do xesto ou do movemento repetido unha e mil veces.

das capacidades requiridas polo mercado de traballo⁴, nin se insire axeitadamente á universidade no ciclo produtivo. En consecuencia, é precisa unha transformación que poña á universidade a traballar para o sector produtivo, en expresión de E. Rodríguez López, 2003: 50)⁵ e, en paralelo, mais como consecuencia necesaria do anterior, se manexe polas lóxicas e os valores que o mercado impón. O que está ocorrendo é, nin máis nin menos, que a conquista para a ideoloxía neoliberal, dun novo espazo, o traspaso dunha nova fronteira e a implantación alén dela das lóxicas de mercado (H. Guiroux, 2002: 29).

As orixes do deseño da nova estrutura universitaria poden situarse nas reflexións que viña facendo sobre a educación universitaria a *European Round Table of Industrialist*⁶ dende 1989 sobre o ensino superior, no sentido de non deixar a definición do seu funcionamento exclusivamente aos sectores académicos, senón facer entrar nel as necesidades dos empregadores. Neste sentido, xa se comeza a falar de competencias, das novas funcións do profesorado, etc.. Os principios que inspiran os textos deste *think tank* son recollidos polo libro Branco da Comisión Europea sobre Ensinar e aprender: cara unha sociedade cognitiva (F. Sanz Fernández, 2006: 69). Segundo a Comisión Europea, as universidades “*deben evitar a uniformidade ríxida e empobrecedora en métodos e contidos e traballar baixo condicións innovadoras, que premien a excelencia para constituír foros atractivos, flexíbeis e abertos á sociedade nas súas demandas concretas*” (F. Gutiérrez-Solana, 2006: 173).

Será no seo da estratexia de Lisboa onde se defina de xeito irremediábel a necesaria conxunción entre competitividade económica e universidade. Tanto no Consello de Lisboa do 2000, como no de Barcelona de 2002, a Unión Europea establece como obxectivo estratéxico o de chegar a ser a economía baseada no coñecemento máis dinámica do mundo, o que incluía como un dos elementos chave neste propósito a educación (I. Perdomo Reyes, 2006: 16). Esta conxunción implica que a Universidade debe actuar en dúas liñas diferentes pero complementarias: formar ao persoal cualificado que debe desenvolver o seu labor no marco da economía cognitiva, dotándoo das facultades – competencias – que

Trátase de esixir á cidadanía, unha parte da cal ten sido convertida en neoproletariado polivalente, que se implique, sexa submisa, maleábel, dentro e fóra do traballo e deste xeito acadar a excelencia en competitividade.

4 Tal e como sinala Galcerán Huguet (2007) a chegada a unha universidade preparada para formar elites, de amplas capas de alumnado que non están chamados a exercer de tal propicia, entre outras razóns, a crise desta.

5 Como sinala M. Ruiz Corbella (2006: 96), o Banco Mundial, o FMI ou a OCDE, entre outros coinciden en que o coñecemento é o auténtico motor do desenvolvemento económico, polo que a educación se converte en consecuencia, nun recurso esencial para todos os países. Pero non é adecuación *per se* ou o investimento en educación *per se* a que acada este obxectivo, pois esta non se traduce de xeito directo en produtividade e crecemento, senón que se refiren “máis ben á forma na que se adestra e capacita ao traballador. O principal medio a través do cal os traballadores obteñen as habilidades para desenvolverse na fronteira económica é o adestramento ou capacitación no traballo”. (Banco Mundial).

6 (www.ert.be). Neste foro empresarial participan representantes de empresas como Inditex, Nokia, Nestlé, Telefónica, E.On, Total, Vodafone, etc.

require a empresa privada – principalmente, as tecnolóxicas, sociais e de adaptabilidade⁷ – como institución á que se encomenda o desenvolvemento económico, e potenciando o crecemento e a produtividade, a través de sinerxias e de lazos de unión coa sociedade, entendida esta como mercado, algo que nin está facendo nin en condicións de facer⁸. Ao mesmo tempo, a cultura da excelencia debe levar ás universidades europeas a competir nun mercado global dos servizos educativos, atraendo estudantes e profesionais, diante das posibilidades que se derivan da liberalización do sector como resultado do GATS (Ruiz Corbella, 2006: 110).

Estas ideas comezan a cobrar forza no Estado español xa co chamado Informe Universidad 2000, máis coñecido como *Informe Bricall*. Falábase nel da necesidade de adaptar a universidade á sociedade, e render contas a esta. Tal e como sinalan González e Arnáiz (2006: 27), traducido, isto significaba adaptación ao mercado e xestión empresarial. A LOU sería o seguinte paso, como se verá nalgúns dos seus aspectos, sen que a súa reforma de 2007 mudase os seus principios reitores (Rodríguez López, 2003: 58).

II. AS CONSECUENCIAS PARA OS SISTEMAS UNIVERSITARIOS: PRECARIZACIÓN E MERCANTILIZACIÓN

Introducida a xénese da reforma cómpre identificar as liñas mestras da mesma, liñas que se poden sintetizar en dúas: flexibilidade/precariedade e mercantilización/privatización, actuando ambas en dous planos diferentes, *ad intra* da propia institución universitaria, e *ad extra* da mesma, é dicir, en relación ás funcións que cumpre con respecto ao conxunto da sociedade.

A flexibilidade non é de por si un elemento necesariamente negativo das reformas universitarias, como tampouco o é das laborais, por exemplo (Universidade Invisíbel,

7 Como afirma Rioja (2006: 32) as organizacións produtivas deben procurarse traballadores moi cualificados e versátiles, capaes de adaptarse con axilidade e éxito aos continuos cambios e cunha boa dispoñibilidade espacio-temporal, que lles permita ser flexíbeis co horario, coa intensidade de adicación e co lugar onde se require realizar a actividade. Nun espazo altamente competitivo, todas as empresas céntranse na innovación, o desenvolvemento e adaptación, coa motivación de realizar estes cambios antes que a competencia, e de reaccionar con maior axilidade aos movementos realizados polas demais organizacións empresariais. Tal circunstancia esixe que a formación debe contar coa capacidade de nutrise a si mesma e á forza de traballo ha de mostrar interese na formación, autoaprendizaxe e adaptación.

8 Así, afirmase pola Comisión Europea (COM 2005-152) “se queremos acadar unha economía realmente competitiva debermos abordar, antes que nada unha reforma sen precedentes do noso sistema universitario, debido ao grave déficit de financiamento das Universidades europeas, dada a feble contribución de recursos privados que se dá nestas institucións, a escasa preparación das nosas universidades para a competición mundial, a súa insuficiente autonomía, recursos, experiencia en xestión e marketing, necesidade de inversión na investigación no ámbito universitario, a escasa interrelación do mundo universitario co da investigación, como fonte clara de desenvolvemento e competitividade”

2009). Só cando, como é o caso, se dota a esta flexibilidade dun mercado carácter precarizante e da pragmática do mercado é cando se pode intuír o perfil neoliberal da reforma, ou da contra-reforma, posto que as críticas á universidade de elite son reapropriadas e utilizadas para a creación da Universidade-Empresa. Isto é o que está a acontecer na actualidade. No interior da Universidade, substituindo o perfil da forza de traballo dende unha realidade onde esta viña sendo marcadamente homoxénea en canto ás súas funcións, estatuto xurídico e remuneración, a unha nova onde se prima a segmentación do profesorado, a precariedade de grande parte do traballo que na Universidade se realiza e unha estrutura salarial individualizada dependente de certos factores de produtividade, institucionalizados a través das diversas avaliacións ás que periodicamente e cada vez con maior intensidade é sometido o persoal docente e investigador. A esta tendencia non escapa tampouco o persoal de administración e servizos, posto que, aínda que en menor medida, ve multiplicar o número de figuras precarias ou a externalización de certos servizos á empresa privada, onde si é posíbel aplicar as medidas de flexibilización e precarización que a normativa pública impide.

Cara o exterior, o deseño dos planos de estudo que o Proceso de Boloña leva consigo vén de feito a rematar cun modelo homoxeneizador e ríxido e pechado de titulacións, finitas e equivalentes tanto en contido como en estrutura, por outro esencialmente flexíbel, de posibilidades infinitas en canto a deseño curricular, e esencialmente diverso en canto ás súas denominacións e contidos (Galcerán Huguet, 2009), onde só naqueles estudos que dan acceso ás denominadas profesións reguladas o Estado conserva a facultade de establecer un contido mínimo e común. Esta flexibilización faise de acordo coas necesidades de empregabilidade e pragmática de mercado ás que se fixo referencia no epígrafe anterior. Se os empregadores precisan unha man de obra doadamente adaptábel e non necesariamente formada en contidos, cuxa utilidade é decrecente na medida en que deben irse adquirindo, desbotando e reciclando ao longo da vida laboral – e dende logo, non sempre no seo da mesma empresa -, as universidades están chamadas a ofertar títulos con estas características, onde se forme en competencias e con contidos determinados polas “saídas” que oferten no mercado laboral, pois isto será o que permita convencer á clientela de que compre o seu servizo. Os estudos de grao que ofrezan a maioría das Universidades devirán así en “fábricas de proletariado cognitivo”.

Tamén a liña mercantilizadora será proxectada *ad intra* e *ad extra* da institución. A educación superior convértese nun produto que é preciso promocionar e vender e, en consecuencia, as universidades deben deixar de gobernarse e organizarse por parámetros propios da cultura académica para selo polos da cultura empresarial, de mercado (Galcerán Huguet, 2007)⁹. O *new management* conquista a xestión das Universidades: aumento da produtividade, aforro de custes e competitividade entre institucións son as chaves de bóveda do novo modelo. Non é preciso privatizar as Universidades, só é preciso que estas funcionen como empresas. A lóxica de mercado insírese de cheo na xestión do

9 En palabras do subdirector xeral da UNESCO até 2004, John Daniel, recollidas por M.A.R. Dias (2004: 50-51), se o sistema de comercialización de *commodity* funcionou cos bocadillos de McDonalds, non hai razón para que non funcione coa educación.

público, no que Leslie e Slaughter denominaron *capitalismo académico* (V. Sisto, 2007: 9). Os poderes públicos – Estado, CC.AA. - fican como meros reguladores do mercado, e certificadores de calidade a través das diversas axencias creadas ao efecto (W.E. Sánchez, 2007: 52). As universidades deben responsabilizarse da captación de estudantes e fondos, tanto para programas de docencia – fundamentalmente cando estes son de posgrao – como para a investigación, competindo por fondos escasos, públicos e privados, e orientando a súa investigación cara aos sectores cuxa rendibilidade económica inmediata poida xerar recursos cos que financia. A autonomía universitaria e a liberdade de cátedra serán postas en cuestión xa non polos poderes políticos, senón polos económicos (Naidorf, Giordana e Horn, 2007: 27; e M.A. Pereyra, A. Luzón Trujillo e D. Sevilla Merino, 2006: 122).

Cara o exterior redefínense as funcións da Universidade para, sen formalmente esquecer a tradicionais, poñer no centro do seu labor o fomento do desenvolvemento económico, a produtividade e a competitividade (M.A. García Benau, 2006). Naturalmente, esta liña é plenamente coherente coa anterior. A Universidade debe centrarse na investigación aplicada e tecnolóxica, apta para ser valorizada economicamente con rapidez (Galcerán Huguet, 2003: 18; J. Naidorf, P. Giordana e M. Horn, 2007: 25) e a través de medios que privatizen o saber producido no sector público (Galcerán Huguet, 2007), como as patentes, spin-offs, parques tecnolóxicos, contratos de investigación, ou pura venda de servizos cognitivos.

III. NOVAS FORMAS DE TRABAJO NA UNIVERSIDADE: PRECARIZACIÓN E SEGMENTACIÓN

Unha das transformacións que máis directamente están sendo percibidas polo profesorado universitario é aquela que ten que ver coas súas condicións de traballo, así como coas daqueles que se tentan incorporar as funcións docentes e investigadoras. Do tradicional modelo funcional- napoleónico, tense pasando en menos dunha década a un modelo managerista propio do modelo empresarial (A. Ross, 2007), e inspirado, como non, na práctica universitaria dos EE.UU.¹⁰. Con anterioridade á LOU a situación entre o profesorado universitaria era que este estaba composto maioritariamente por funcionarios/as, ou por contratados administrativos que agardaban, con máis ou menos seguridade, a que a praza que ocupaban se convertese en fixa, nun determinado prazo de tempo. Esta situación, xunto co proceso de creación de novas universidades que se produciu na década dos 80 e a necesidade de dotar a estas novas universidades de profesorado, a que

10 Se cadra a descrición que fai Christopher Newfield na entrevista realizada por Edu-Factory pode coincidir coas perspectivas que algúns teñen para os vindeiros anos na universidade europea: “O profesorado está dividido entre permanentes e non permanentes. Estes últimos, profesores adxuntos, dan o 40% de todos os cursos nas Universidades de EE.UU., sen seguridade no emprego, ganancias moito menores, cargas lectivas máis altas e menores beneficios. Tamén están divididos entre profesores estrela que teñen reputación internacional e ofertas de traballo de fóra que lles permiten incrementar os seus salarios e recursos para investigación, e “incondicionais” que pasan a maior parte do seu tempo dando clase e facendo servizo e que non teñen aumentos salariais.”

o acceso á función docente e investigadora (aínda que este segundo perfil non sempre foi potenciado), fose relativamente doada para unha xeración de novos profesores que, en consecuencia, tiñan poucos incentivos para a produtividade e para a mobilidade. Esta situación de feito, unida a unha continua campaña de desprestixio do docente universitario (non exclusiva do estado español, cando de facer reformas se trata, como sinala Sisto (2007)), a través do manido discurso da endogamia, levou a que na LOU se deseñase a carreira docente a través de parámetros diversos.

En primeiro lugar, a LOU crea as figuras de contratado laboral, introducindo na Universidade pública os sistemas de contratación da empresa privada, non só para o persoal en formación, senón tamén para certo persoal permanente, a través da figura do contratado doutor que ten sido desenvolvida mesmo en certas Comunidades Autónomas, dotando á figura de novas posibilidades de segmentación entre o profesorado. A precarización – efectiva no caso do profesorado en formación, relativa no caso dos contratados doutores –, xunto coa actuación das axencias de acreditación e os seus cuestionábeis estándares de calidade - ten demostrado un amplo poder para aumentar a produtividade deste novo profesorado, sempre pendente de saltar o próximo obstáculo en termos de avaliación (Rodríguez López, 2003: 61).

Paralelamente ao proceso de laboralización, tense producido nas universidades unha multiplicación de figuras precarias ligadas co eido da investigación ou coa xestión da mesma. Trátase dos chamados contratados por proxectos e por programas tan diversos como os Ramón y Cajal, Juan de la Cierva e outros semellantes creados en múltiples niveis. Neste caso a precariedade é a norma e a inestabilidade laboral conforma a realidade diaria das persoas que ocupan estas prazas, que son mesmo rexeitadas como parte da súa colectividade polo profesorado ou polo persoal de servizos. A precariedade consubstancial nestas figuras de contratación non obsta para que, sen embargo, a súa existencia na universidade debeña en estrutural e necesaria para o funcionamento da carreira investigadora ou dos grupos de investigación financiados por proxectos¹¹. Para estes traballadores/as, tal e como sinala M.R. Escobar (2007: 56), naturalízase a idea de que o mundo laboral académico leva consigo épocas de traballo sen xornal, que constitúe unha forma de traballo intermitente; para estes novos traballadores do coñecemento a súa traxectoria vital desenvólvese dentro dunha flexibilidade laboral de vínculos interrompidos, autoemprego relacionado coa competencia pola captación de recursos, capacidade de manexo tecnolóxico que debe renovarse permanentemente e, en xeral, unha adaptación á incerteza e á continxencia. En suma, precariedade.

Por outra banda, a progresiva segmentación do profesorado, transcende a división investigador en formación / profesor en formación / profesor contratado / profesor funcionario / catedrático, a través de diversos mecanismos de clasificación e separación do persoal docente e investigador que, en principio, funcionan como mecanismos retributivos en función da produtividade, o cal responde perfectamente ao sistema de forza

11 De feito, foi neste ámbito onde se popularizou o termo precario para definir as condicións de traballo dos investigadores en formación: www.precarios.org

de traballo flexíbel e recoñecemento individualizado que se está a implantar (Marazzi, 2003), pero que no fondo, levan tamén consigo unha progresiva xerarquización da carreira docente. Coñecidos xa son os sexenios de investigación, ou os diversos complementos de excelencia curricular. Un paso máis nesta liña estase a dar co Estatuto do Persoal Docente e Investigador que nestes momentos está a tramitar o goberno. No borrador do mesmo, contémpanse diversas fórmulas para dotar de flexibilidade ao profesorado, dende as lóxicas de mercado antes sinaladas. Así, facilitar e promover a compatibilidade da docencia universitaria co traballo no sector produtivo, ou coa docencia no eido privado, introdución dunha nova segmentación a través da chamada carreira horizontal, que promete (ameaza) dividir aos corpos docentes universitarios (funcionarios) en seis diferentes categorías, os incentivos para a mobilidade e mesmo a compatibilidade de labores en diferentes universidades públicas, ou a substitución de profesores por estudantes de posgrao nos primeiro niveis de docencia¹². Isto unido a, como se sinalará máis adiante, unha progresiva posta en valor daquela investigación que produce “transferencia”, a través de contratos con empresas, creación de empresas de base tecnolóxica, etc., que provocará unha nova liña de segmentación entre o profesorado que investiga/transfire/produce, eximido progresivamente do pesado labor de dar clase, fronte a aquel que ou ben non investiga, ou ben non logra “colocar” os produtos da súa investigación no mercado, que será invitado a aumentar a súa docencia o que, lóxicamente, ademais de limitar a investigación non rendíbel economicamente, irá creando profesores de primeira, segunda, terceira¹³...

IV. SEGMENTACIÓN E PRECARIZACIÓN *AD EXTRA*: OS NOVOS PLANOS DE ESTUDO

Como se sinalou anteriormente, a reforma dos planos de estudo que deriva do proceso de Boloña ten como obxectivo primordial a adaptación dos estudos universitarios ás necesidades do traballo post-industrial. O capital cognitivo require de traballadores dotados para o manexo da información e dos afectos, con capacidade de adaptación ao cambio, flexíbel, temporal e espacialmente, versátil e con capacidade para autoformarse, isto é para desprenderse dos coñecementos obsoletos e substituílos por outros novos, para reciclarse e reinventarse coas esixencias derivadas dos procesos de produción (Marazzi, 2003; M.J.

12 De novo unha medida provinte da práctica anglosaxoa, e dificilmente defendíbel en termos de calidade, tal e como sinalan V.M. González Campo e J.E. Celis Giraldo (2007: 102): “en moitas universidades [dos USA], o pregrao está en mans de estudantes de posgrao (teaching assistants) que así financian os seus estudos, e de profesores temporais ou ocasionais, ou de profesores xóvenes sen experiencia. En varias universidades norteamericanas e europeas o estatus académico dun profesor depende da súa participación nos posgraos e o seu abandono ou diminución de responsabilidades docentes no pregrao.”

13 Tal e como sinala Perdomo Reyes (2006: 24), A maior parte do profesorado, afogado polas horas adicadas á planificación docente, as titorías obrigatorias, o seguimento individualizado do traballo do alumno, a posta a punto da web titorial, o master on-line, a participación nos cursos de formación permanente, etc., acabará abandonando a investigación. Só un grupo selecto de profesores universitarios adicarase a ela, aqueles que poidan deixar en mans doutros a atención ao proceso de aprendizaxe dos alumnos.

Bautista-Cerro Ruiz, 2006; Rioja, 2006; Escobar, 2007). Pois ben, a universidade, tal e como chega aos inicios do Século XX non cumpre esas funcións. Os estudos universitarios de licenciatura xa non serven para os obxectivos propio da universidade de elites, en canto a masificación destas e os requirimentos de man de obra cualificada xa sinalados arrombaron a capacidade de segmentar á forza de traballo, derivada a outros mecanismos, como os posgraos e os *masters* privados. Por outra banda, a forte carga teórica que a universidade tradicional imprimía aos seus titulados/as, propia da formación pensada para o exercicio das profesións clásicas xa non é útil para a ampla maioría destes, que non a ían utilizar no seu desenvolvemento laboral (Rodríguez Sánchez, 2004), nin para unha empresa que prefire determinar ela mesma os contidos especializados que o traballador/a debe desenvolver en cada momento (Aguilera Jiménez e Gómez del Castillo Segurado, 2004). Sen embargo, a cualificación en competencias é allea á formación universitaria, pero moi demandada polos empregadores, en canto capacita aos futuros traballadores/as para mudar rapidamente os seus desempeños, e elimina as retencias a exercer traballos para os que están sobre-cualificados dende o punto de vista dos contidos.

A formación en competencias é unha das claves de bóveda do sistema de reforma educativa. O proxecto *tuning*, cuxos resultados son trasladados aos planos de estudo a través dos libros brancos das titulacións, reflicte as necesidades dos empregadores na determinación das competencias que a Universidade debe transmitir aos seus graduados, esquecendo outras funcións clásicas da universidade, como a configuración do pensamento ou a formación de intelectuais (M.A. Murga Menoyo e M.P. Quicios García, 2006; Rioja, 2006). A empresa devén deste xeito no voceiro único da sociedade, até confundirse, á hora de determinar qué tipo de formación debe ser impartida; evidentemente, aquela que responda á visión utilitarista que é esixida polo empregador¹⁴. A profesionalización debe ser o obxectivo principal; a redefinición dos programas en termos de competencias reflicte tamén esa concepción utilitarista ou instrumentalista do coñecemento (Pedomo Reyes, 2006: 24). Aínda que formalmente se pretenda a formación noutro tipo de valores, cómo poderán transmitirse estes nun contexto de competitividade e utilitarismo? Non estraña, xa que logo, que a cultura do “empendedor”, sexa un referente neste sentido (F. Michavila e J. Martínez, 2007).

14 Neste sentido se expresa Antonio Vázquez, director da Área de Universidades de Univer-sia, nun artigo publicado en El Mundo o día 6 de abril de 2005, e citado por Rioja: “moitos em-pregadores comentan que non están adecuadamente preparados para o mercado de traballo(...). Cando falan desta cuestión moitos responsábeis de Recursos Humanos coinciden en aclarar que, aínda tendo os coñecementos necesarios para poder desenvolver unha vida profesional, teñen déficits en competencias transversais. A actividade profesional demanda cualidades que non forman parte de ningún plan de estudos, pero que están presentes en todos. Falamos de cualidades como resistencia ao estrés, a responsabilidade diante de erros, a solución de problemas, o espírito emprendedor, o compromiso de equipo, a dirección de persoas, que son imprescindíbeis para o desenvolvemento profesional e, en ocasións, máis valorados que os coñecementos técnicos (...). O tratado de Boloña (sic) non é só unha aposta para conseguir a desexada converxencia europea, senón un esforzo para fomentar a aprendizaxe desas capacidades tan imprescindíbeis, que debe ser complementario ao desenvolvemento dos planos de estudo.”

Así contextualizado, é doado ver os graos como o mecanismo de formación dos exércitos do proletariado cognitivo que colmarán as expectativas de destreza técnica no manexo da información, e flexibilidade á hora de aceptar as condicións laborais que o tecido produtivo agarda. Os graos son erosionados da súa carga teórica e configurados en cada universidade (Galcerán Huguet, 2009), en función das decisións estratéxicas de captación de alumnos e captación de fondos. O Estado non garante contidos mínimos (agás as excepcións sinaladas), senón que establece “controis de calidade”. A empregabilidade que se pretende, en consecuencia, dos graos, non é a que os antigos licenciados agardaban para sí, senón a adaptada a un mercado de traballo do coñecemento flexíbel e precario (Rioja, 2006)¹⁵. A formación de elites fica, pois reservada para os mestrados, como un mecanismo máis de segmentación social. O posgrao será o encargado de preparar a aqueles que se vaian adicar a actividades de alta cualificación, e a restrición no seu acceso – de ningún xeito poden garantirse prazas para todos os graduados - garantizará que non se “desvaloricen” coa masificación, senón que accedan aos mesmos unicamente quen poida permitirse o seu pago, ou aqueles que demostren a súa utilidade en termos de rendemento académico e sexan premiados coas poucas bolsas ou, mellor aínda, préstamos de estudo, existentes.

A primeira consecuencia que se pode enxergar é a da perda da función homoxeneizadora da universidade (Rodríguez López, 2003). Nun sistema onde o contido dos títulos era fixado polas autoridades do Estado, e as universidades onde se ofrecían eran esencialmente equivalentes entre si en canto á formación que proporcionaban, estendendo cada unha o seu radio de acción ao distrito pechado que lle correspondía, dende unha estrutura de servizo público, a obtención da correspondente licenciatura/diplomatura, aseguraba un recoñecemento igual para todos os titulados/as. O novo sistema introduce, pola contra unha serie de vectores en sentido contrario ao anterior, en forma de segmentación social (Aguilera Jiménez e Gómez del Castillo Segurado, 2004). Segmentación entre aqueles que teñen un posgrao e os que só puideron acceder ao grao, entre os que estudaron en universidades de prestixio e os que non, entre os que teñen títulos acreditados e os que non, e aínda dentro do mesmo título cursado na mesma universidade, polo ránking que o novo sistema de cualificacións produce entre os mesmos estudantes, a través dos percentís relativos. A elección da universidade xa non é indiferente, dado que os títulos xa non son iguais e o maior ou menor éxito dos mesmos virá determinado pola súa capacidade para responder aos requirimentos de empregabilidade. A oferta formativa fica, pois, á decisión do mercado (Perdomo Reyes, 2006). Curiosamente, cando se fala de homologación a nivel europeo, os títulos non poden ser máis diversos no seu contido. Parafraseando a Bauman, pódese dicir que se pasa dun sistema de títulos sólidos, a un de títulos líquidos.

15 Así foi intuído polo Manifesto de profesores de Dereito “Saquemos los estudios de Derecho del Proceso de Bolonia”, cando se di que o novo grao: “se dirixe a fomentar un perfil inferior de profesional como mero aplicador mecánico de normas vixentes. En definitiva, confunde lamentablemente o que debe ser un Grao en Dereito co que é un ciclo de estudos profesionalizado para a formación de persoal subalterno”. En realidade o novo grao non confunde nada, simplemente, non confesa o seu obxectivo final

V. A INTRODUCCIÓN DAS LÓXICAS DE MERCADO NA UNIVERSIDADE

Como se sinalou anteriormente, un dos obxectivos chave da reforma é a conquista dun novo espazo virxe para as dinámicas mercantilistas (Rioja, 2006), e isto farase, non só a costa de que os actores privados adquiran cada vez un peso máis importante nos sistemas de educación superior, senón tamén, e de xeito principal neste momento no Estado español, obrigando ás Universidades públicas a funcionar *como se* fosen universidades privadas, ou mellor dito, como se fosen organizacións do mercado. A lóxica do mercado non só marcará o xeito no que se gobernarán as Universidades, senón tamén cómo se relacionarán cos estudantes, cos profesores, coas outras universidades e coa sociedade. Vexamos algúns síntomas desta nova configuración.

A figura do estudante é unha das que máis profundamente se ven transformadas pola óptica mercantilista. Xa non só porque a súa formación vai encamiñada a convertelo en forza de traballo cognitivo, senón porque a propia relación entre Universidade-estudiante-sociedade configúrase dende a perspectiva de consumidor/produtor. Xa se sinalou anteriormente en qué medida o mercantilismo determina o contido da oferta curricular, de xeito que converte á educación superior nunha *comodity*, que as Universidades ofrecen aos estudantes, os que seleccionan universidade e estudos de acordo con estes criterios de mercado. Pásase de entender as titulacións dende necesidades sociais determinadas democraticamente a través das administracións, a deixar ao mercado o éxito ou fracaso das mesmas, na medida en que teñan ou non demanda. Como é lóxico, e así nolo din as leis do mercado, as carreiras máis demandas tenderán a seleccionar aos seus estudantes a través dos criterios propios do sistema, é dicir, a través do prezo. Non é difícil enxergar as inequidades que esta selección vía prezos pode ocasionar, pero é obvio que a conversión de educación en obxecto de consumo non pode pretender un sistema equitativo, que garanta o acceso universal á educación superior (Ruiz Corbella, 2006), a non ser que se parta dunha asunción dogmática sobre que as leis do mercado poden distribuír eficiente e igualitariamente os recursos, axioma que a observación práctica nunca ten demostrado.

Pero nunha lóxica mercantilista o estudante non só é un consumidor, senón que, durante o seu paso pola Universidade devén el mesmo produto que ofrecer no mercado. Bauman (2007) ten sinalado como nas sociedades de consumo, consumidor e produto confúndense, dado que as relacións sociais adquiren os mesmos parámetros do mercado. Deste xeito, os suxeitos son responsábeis de dotarse das capacidades e características necesarias para competir en tal mercado. Neste sentido, o estudante debe encargarse de poñer no mercado de traballo o mellor produto que as compañías empregadoras desexen mercar. Non é a sociedade, nin moito menos a empresa, a encargada de formar a súa forza de traballo, é o estudante quen debe autorresponsabilizarse da súa propia formación, asumindo o fracaso, caso de non acadalo. Neste sentido non debe estrañar a progresiva substitución das bolsas polos préstamos, como elemento para financiar a formación universitaria, ou as reiteradas solicitudes para aumentar a contribución de estudantes e familias á formación que reciben a través das taxas (Salas Velasco, 2006). O resultado, endebedamento dos mozos, mesmo antes de comezar a súa vida laboral, maior docilidade

á hora de aceptar certas condicións laborais, ou mesmo de escoller un traballo que debe servir para pagar o estudo financiarizado, e menor acceso á educación superior das capas medias e baixas da sociedade¹⁶. En sentido semellante debe situarse a progresiva insistencia na formación “para toda a vida”, que non é máis que unha deserción do sistema produtivo á hora de asumir a necesaria reciclaxe imposta polas dinámicas económicas post-fordistas, cargando a mesma na sociedade, vía universidades, e nos propios individuos, se queren atopar un novo traballo (Aguilera Jiménez e Gómez del Castillo Segurado, 2004).

A relación entre as universidades muda tamén, dado que se destrúe un sistema baseado na complementariedade entre Universidades, cada unha incidindo en cadanseu territorio, para pasar a outro no que a competitividade por estudantes e recursos debe ser a guía de actuación nun espazo global (europeo) (Galcerán Huguet, 2003). A oferta do produto educativo, xa se sinalou, debe levar a ofertar o máis atractivo para o mercado, pero a lóxica do produto vai máis alá ao obrigar á Universidade a ofertar un produto completo a quen o decida comprar. Neste eido haberá que incardinar a necesidade por parte dos

16 Novamente a experiencia norteamericana, inspiradora da reforma europea, pode darnos algunha pista do que sucede. Tal e como sinala Dias (2004:53), nos EEUU demostrouse que os préstamos a estudantes teñen como consecuencia un impacto negativo e provocan o desestímulo á participación de representantes de grupos de baixo nivel en función da débeda que se crea. O impacto é neutro nos grupos con rendementos medios ou altos. En oposición a isto, as bolsas provocan unha reacción positiva no acceso dos grupos de baixo nivel e neutro nos de nivel medio e alto. Finalmente os aranceis provocan claramente un desestímulo entre os pobres e os grupos de rendemento baixo e ningún impacto sobre os estudantes con rendementos altos. Os datos e reflexións aportadas por Newfield son neste caso reveladoras da progresiva importancia do préstamo estudantil como fonte de negocio para as entidades financeiras: “o préstamo estudantil medio entre 1991 e 1997 se tiña dobrado; ademais o debido por tarxetas de crédito polo curso do 2002 foi maior a 3000\$. Nese ano, 29% dos estudantes estábanse graduando con niveis de débeda inabordable; para os afro-americanos e hispanos os niveis eran do 55 e do 58 % respectivamente. Uns anos máis tarde, o nivel de endebedamento medio para o curso do 2007 era de 21900\$: 19.400\$ para os solicitantes en universidades públicas e case 25700\$ para os das universidades privadas. Para manter as cousas mesmo a este nivel de control baixo, 4/5 dos estudantes traballan na universidade, 1/3 a full time, e os outros 2/3 unha media de 25 horas semanais (...) En segundo lugar, a débeda estudante ten intensificado as desigualdades de raza e clase nos EE.UU.. Os latinos e os afro-americanos teñen máis posibilidades de chegar a niveis inaceptábeis de débeda e de non poder asumir esta máis tarde, o que crea estragos na súa vida persoal. Un terceiro resultado e que os estudantes de color están concentrándose maioritariamente en universidades de dous anos e en universidades locais, e non nas grandes universidades públicas ou nas universidades de elite privadas, onde poderían ter unha carreira tipo Obama cara a posicións de lideradego (...). Finalmente, desanima aos estudantes de entrar no sector público e nos traballos orientados cara ao servizo público. Se un deixa a facultade de Dereito con 125.000 \$ en préstamos, un estará menos inclinado a traballar en pobreza ou discriminación para organizacións sen ánimo de lucro que pagan 55000\$ ao ano cando un pode unirse a unha compañía a 150.000\$ para empezar, e pagar os créditos.” Tal e como sinala Galcerán Huguet (2003: 23), os préstamos universitarios son xa en España o terceiro motivo de solicitude de créditos trala vivenda e o coche.

centros universitarios de cumprir certas taxas de eficiencia – en termos de número de aprobados – dado que se o estudante está pagando por un servizo, non pode saír coas mans vadeiras da institución. Só aquelas universidades que consigan atraer aos mellores estudantes poderán cumprir coas esixencias de eficiencia, e esixir ao mesmo tempo un alto nivel académico, que será recoñecido polo mercado, non doutro xeito. Como antes se sinalaba, isto levará necesariamente a segmentar as universidades, segundo o valor de mercado que teñan os seus títulos, dado que a adquisición do mesmo – aínda con contido semellante ou denominación igual – non presupón a adquisición dos mesmos coñecementos/competencias. A Universidade perde o poder de acreditar académica e homoxeneamente aos estudantes, para estratificarlos (Galcerán Huguet, 2003, Roggero).

Diante deste panorama o futuro das Universidades pequenas ou con escasa capacidade de atracción non semella moi prometedor, sobre todo cando á competencia polo estudantado se lle suma a competencia polos recursos económicos. Se a reforma universitaria precisa de maiores fondos pero os orzamentos públicos redúcense, independentemente de crises conxunturais ou de programas de austeridade, a única opción é acudir ao recurso privado (Gutiérrez Solana, 2006; Galcerán Huguet, 2009). A capacidade de cumprir obxectivos impostos dende fóra será requisito *sine qua non* para acceder a este financiamento, e mesmo ao tradicional financiamento público que pasa de ser incondicional, segundo parámetros obxectivos de gasto (número de alumnos, etc.), a ser condicional, a través dos chamados contratos-programa e outros, esencialmente competitivos (Sanz Fernández, 2006; Salas Velasco, 2006; Michavila e Martínez, 2007). Só as universidades que se adapten aos criterios impostos e consigan arrebatarse fondos ás outras poderán realizar unha oferta o suficientemente atractiva no mercado que permita escalar posicións no ránking, e só escalando posicións no ránking poderá atraer novos recursos financeiros e alumnos (Rodríguez López, 2003). As universidades que poidan seguir dando voltas no círculo poderán ascender a institucións globais. Para as outras “o pranto e o renxer de dentes”, en forma de insuficiencia económica, dependencia financeira (xa se están a dar exemplos no Estado español) e abandono da investigación (Perdomo Reyes, 2006).

Para que tal conversión poida darse é preciso que se abandonen as vellas formas de gobernar a Universidade para implantar a cultura do *management*. Se hai que funcionar como unha empresa privada, debe ser gobernada como unha empresa privada. Unha primeira medida nesta liña foi a creación na LOU dos Consellos sociais (Rodríguez López), como elementos de interrelación entre a Universidade e a sociedade, e que deben marcar as liñas estratéxicas da institución, así como aprobar os seus orzamentos. Non se pode dicir que estas institucións sirvan exclusivamente para que os sectores produtivos realicen unha tutela das universidades, pero abonda comprobar quen ostenta as presidencias dos mesmos, nas tres universidades galegas, por exemplo, para intuír un perfil marcadamente empresarial nestes. A situación, non obstante, é aínda deficitaria para o sistema en termos de gobernanza, posto que a designación dos equipos reitorais, así como a súa permanencia no cargo responden aínda a criterios de curte democrático, Sen embargo, estanse tentando introducir novos criterios acordados coa inspiración managerista, como pode comprobarse da lectura do documento elaborado pola fundación Conocimiento y Desarrollo, “Estrategia

Universidad 2015. La gobernanza de la Universidad y sus entidades de investigación e innovación”, inspirado nas prácticas de goberno das universidades norteamericanas¹⁷.

Un sistema de goberno e xestión das Universidades de corte empresarial implicaría a introdución nestes de dinámicas de custe/beneficio que terían como consecuencia fenómenos que xa se están a dar en certas universidades (Perdomo Reyes, 2006). En termos de profesorado, isto significaría, maximizar a carga docente destes en prexuízo da súas funcións investigadoras ou mesmo da súa especialización, a través da docencia en materias afíns, o que redundaría, naturalmente, en contra da calidade desta. Outro fenómeno a agardar é a precarización das condicións de traballo, tal e como se ten sinalado con respecto ás universidades norteamericanas. Finalmente, certas universidades están renunciando a formar os seus propios cadros de profesorado, coa esperanza de recrutarlos no mercado o que, agás que se oferten condicións atractivas de emprego – o cal será dubidoso en universidades que renuncien ás funcións investigadoras – suporá asumir os excedentes das universidades de primeira fila.

Naturalmente, unha das primeiras vítimas deste tipo de políticas é a propia autonomía universitaria, subordinada aos intereses económicos predominantes, como se ten sinalado para o exercicio das súas funcións docentes, pero tamén investigadoras. Neste segundo aspecto, a práctica das universidades norteamericanas – pode acudirse aos exemplos que refire Naomi Klein (2002) neste ámbito xeográfico – demostra como nun sistema rexido polas lóxicas de mercado tanto as prioridades na investigación, como mesmo os resultados, quedan determinados pola concorrencia de financiamento privado (Escobar, 2007). A tendencia a dirixir os esforzos á investigación aplicada e tecnolóxica convértese nun perigo tanxíbel, polo detrimento que pode supor para a investigación humanística, social, e mesmo técnico-científica sen retorno económico no curto prazo. Nun ambiente deste estilo podemos preguntarnos cómo a Universidade vai cumprir as súas funcións de servizo á sociedade, globalmente considerada. Por poñer un exemplo, tería Kant financiamento baixo estes parámetros para as súas investigacións?

VI. A UNIVERSIDADE COMO NEGOCIO

Non abonda con adecuar a universidade ás esixencias do mercado, senón que é preciso que a institución entre no ciclo produtivo. A Universidade é un lugar de creación de valor evidente. Nunha economía baseada no coñecemento, tanto a educación especializada como a investigación avanzada son elementos que producen valor. A lóxica da privatización esixe que este valor non se “perda” esvaéndose polo espazo social, senón que sexa apropiado e rendibilizado economicamente. Deste xeito, estamos asistindo á potenciación de formas de

17 Esta fundación inclúe no seu patronato a representantes de Banesto, Yamaha, Telefónica, Santander, Caixa de Catalunya, Cámaras de Comercio, Freixenet, IBM, Indra, Mercadona, etc. No documento sinalado inclúense propostas como a de implantar «unha estrutura de goberno inspirada no modelo USA, no que o reitor é designado e removido por unha Xunga de Goberno (Board) na que teñen especial influencia os membros externos á Universidade”, dado que o sistema actual “de diferentes fallos que o fan desaxitado ao cambio que se pretende”

privatización dos resultados da investigación universitaria. Gran parte da investigación que se está a desenvolver na universidade faise a través de contratos con empresas, convenios de colaboración, etc., onde a infraestrutura e os saberes creados no ámbito do público e financiados con diñeiro público, son postos ao servizo da empresa, quen explota os seus resultados a través da patente (Rodríguez López, 2003; Quintana, 2005)). Mesmo cando son os propios investigadores universitarios os que xestionan os seus resultados, non o fan a través de mecanismos que posibiliten a reversión pública e a universalización dos mesmos, senón a través da creación de spin-offs, parques tecnolóxicos, viveiros de empresas, etc.. Por outra banda, parte da investigación e da innovación que se produce non é máis que venda de servizos cognitivos ao sector produtivo o que, ademais de facerse en competencia cos provedores de servizos privados, supón unha rebaixa da función investigadora. A potenciación destes mecanismos pode ser doadamente seguido na crecente importancia que se concede á chamada “transferencia de resultados”, institucionalmente, nas Universidades a través da creación das OTRIs, ou dende o punto de vista do deseño das carreiras investigadoras, como a valorización que se dá a este ítem no Borrador de estatuto de PDI ou nas ideas máis ou menos enxeñosas que parten do Ministerio de Educación na tramitación da Lei de economía Sostíbel, como a creación dun sexenio de transferencia. As consecuencias, xa sinaladas, son a orientación da investigación cara ao rendíbel economicamente, á investigación aplicada, perda de importancia da reflexibilidade crítica, ausencia de responsabilidade social e carreira desbocada en pro do último avance tecnolóxico que siga engraxando a máquina do crecemento económico (Bauman, 2004; Quintana, 2005; De la Herrán Gascón, 2007; Ingrassia, 2007)

Non moito máis alentador é o panorama cando se contempla a educación superior como un novo nicho de mercado do que extraer beneficios económicos. Esta óptica é alentada dende a OMC, ao incluír a educación superior no marco do GATS como un servizo que debe ficar suxeito ás regras do libre mercado, e no que calquera intervencionismo estatal pode ser susceptible de considerarse como unha barreira inustificada á libre competencia. O modelo en mente non é moi diferente ao que xa se está utilizando para comerciar bocadillos, automóbeis, ou roupa (Dias, 2004). Dende logo, a educación superior move un nivel de recursos económicos tan importante que debe aproveitarse para facer negocio. Algunhas estimacións (A. Ross, 2007) falan dun mercado global de 40 ou 50 billóns de dólares (non moito menos que o mercado financeiro), e cun potencial de crecemento acorde coas necesidades cada vez maiores de coñecemento. Na balanza económica dos EEUU, a educación é xa o quinto maior servizo de exportación, (12 billóns de \$ en 2004) e o primeiro en posibilidades potenciais de crecemento. En Nova Zelandia e Australia, entre os outros líderes deste campo de negocio, educación é o terceiro e cuarto maior servizo exportado. En EEUU o Departamento de Comercio axuda a calquera Universidade a desenvolver este comercio do mesmo xeito que axuda ás empresas doutros sectores. Por relativamente baixas taxas, o Servizo Comercial organiza casetas en feiras internacionais, atopa socios internacionais para as empresas universitarias, axuda co recoñecemento no novo mercado, desenvolve investigacións de mercado, e a través do uso do servizo Premium Platinum Key, ofrece seis meses de asesoramento en establecemento en campus internacionais (Ross, 2007). Por todas partes xorden centros de estudos superiores ligados a empresas transnacionais (como Disney, Toyota, Motorola, IBM ou Dow Chemical, até

un total de 1600 universidades corporativas) ou que levan camiño de converterse en tal, como Apollo ou Sylvan Learning, propietarios de Universidades e que son compañías que cotizan en bolsa (Sanz Fernández, 2006). Semella só cuestión de tempo que o mercado global da educación superior pase a estar dominado por corporacións transnacionais (Ross, 2007), e moitas institucións xa están dando pasos neste sentido creando campus en Oriente Medio ou en Asia. Este é o modelo que se trata de importar na construción do Espazo Europeo de Educación Superior. Cómpre salientar que, nestes momentos, máis do 15% dos estudantes universitarios españois están integrados en centros de grao ou posgrao privados, moitos deles apoiados por empresas ou entidades financeiras (Rodríguez López, 2003).

O resultado, non moi diferente ao sinalado até o momento para outros ámbitos, procura de rendibilidade económica como obxectivo das institucións educativas, perda da responsabilidade social, máis segmentación do estudantado e, porén, da sociedade, na medida en que a privatización permitirá unha educación de maior calidade para os poucos que a poidan pagar, ou que entren naquelas institucións financiadas por grandes corporacións, fronte ás masificadas – e seguramente infra-dotadas – institucións públicas (Galcerán Huguet, 2007). Por outra banda, a apertura dos mercados a nivel global suporá un serio hándicap para os países empobrecidos que verán colonizados tamén os seus sistemas educativos por provedores transnacionais de servizos de educación superior (Ross, 2007), xa sexa instalándose nos seus territorios, xa sexa ofrecendo formación on-line.

VII. CONCLUSIÓN

Ao longo das anteriores páxinas tentouse demostrar que o carácter mercantilizador e privatizador da reforma universitaria europea non é unicamente un perigo ou risco que determinadas tendencias poderían provocar nesta e que, polo tanto, pode ser doadamente conxurado, senón que está no centro mesmo da reforma como un obxectivo da mesma. En todo caso, o fenómeno non debe ser causa de estrañeza. Tal e como demostrou R. Luxemburg (1917), o sistema capitalista precisa para a súa supervivencia expandirse continuamente a costa das áreas onde a produción non se organice de acordo cos parámetros desta. Neste sentido, o asalto á educación superior é un paso lóxico no desenvolvemento do propio sistema, como o son a conquista de novos territorios para o mercado ou de outros sectores produtivos como a sanidade, a seguridade social, etc..

Pensar nunha universidade que se mova por valores diferentes do mercantilismo obriga, xa que logo, a reformular os modos de funcionamento desta no seo dun sistema económico diferente. En todo caso, non pode establecerse unha defensa numantina dun modelo cuxa crise era xa sistémica, nin desbotar as posibilidades de autonomía e realización persoal que un modelo flexíbel de universidade pode ofrecer a estudantes e profesores. Sen embargo, cómpre repensar o público diante da nova situación (Dutra Búrigo, 2002). Debe defenderse un modelo de acceso universal, onde as barreiras económicas non sexa un problema para realizar estudos universitarios, establecéndose un amplo sistema de bolsas que non fagan ilusorias as posibilidades de mobilidade na procura do perfil académico máis axeitado ás inquiredanzas individuais dos estudantes, ao mesmo tempo que permita a mobilidade social ascendente. Cómpre garantir un nivel de financiamento

público que non hipoteque ás universidades á hora de deseñar a súa oferta académica ou as súas prioridades investigadoras. É preciso establecer formas de relación coa sociedade onde esta sexa considerada na súa globalidade, sen mercantilizar a posta a disposición da mesma dos saberes obtidos na universidade. Debe animarse ao profesorado universitario a comprometerse coa institución pública sen que derive esforzos a obter recursos persoais ou para a investigación cara aos ámbitos privados e ofrezca mecanismos de seguridade aos investigadores. Tamén as relacións entre institucións deben pensarse en termos de cooperación e busca de sinerxias, e non en termos de competitividade. Finalmente, os métodos de goberno da universidade deberían establecerse baixo parámetros democráticos e de responsabilidade social, garantindo ao mesmo tempo a necesaria autonomía desta. Só dende estes parámetros poderá crearse unha universidade diferente da que propón o proceso de Boloña.

VIII. BIBLIOGRAFÍA

- AGUILERA JIMÉNEZ, A.; GÓMEZ DEL CASTILLO SEGURADO, M.T.: “Perspectivas de la educación española en el espacio europeo de educación superior”, *Revista Latina de comunicación social*, 57, 2004
- BAUMAN, Z.: *Ética postmoderna*, Madrid, 2004
- BAUMAN, Z.: *Vida de consumo*, Madrid, 2007.
- BAUTISTA-CERRO RUIZ, M.J.: “Educación y competencias”, en *La reforma de la Universidad. Cambios exigidos por la nueva Europa*, M.A. Murga Menoyo y M.P. Quicios García, coords., Madrid, 2006, pp. 123-133.
- CARABAÑA, J.: “Bolonia, ¿otro espejismo europeo?”, *Cuadernos de información económica*, 190, 2006, pp. 163-172.
- CONSEJO DE REDACCIÓN: “Una reflexión sobre la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior”, *Revista de Fomento Social*, 60, 2005, pp. 387-405.
- DE LA HERRÁN GASCÓN, A.: “Después de Bolonia”, *Educación y Futuro*, 16, 2007, pp. 179-224.
- DIAS, M.A.R.: “Perspectiva social del e-learning en la Universidad”, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1, 2004, pp. 45-56.
- DUTRA BÚRIGO, C.C.: “La privatización de la educación pública: una violencia social”, *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, nº 5, 2002.
- EDU-FACTORY COLLECTIVE: “The corporate University and the financial crisis: what is going on? An interview with Christopher Newfield”, www.edu-factory.org, 2009.

- ESCOBAR, M.R.: “Universidad, conocimiento y subjetividad. Relaciones de saber/poder en la academia contemporánea”, *Nómadas*, 48, 2007, pp. 48-61.
- GALCERÁN HUGUET, M.: “¿Tiene la Universidad algún interés para el capital?”, www.universidadnomanda.net.
- GALCERÁN HUGUET, M.: “Reflexiones sobre la reforma de la Universidad en el capitalismo cognitivo”, www.universidadnomada.net.
- GALCERÁN HUGUET, M.: “El discurso oficial sobre la Universidad”, *Logos. Anales del seminario de metafísica*, 36, 2003, pp. 11-32
- GALCERÁN HUGUET, M.: “La quiebra de la Universidad de elites”, *Caosmosis. acracia.net*, 2007.
- GARCÍA BENAÚ, M.A.: “Los recursos necesarios para la construcción del espacio europeo de educación superior”, en *Universidad y economía en Europa*, F. Toledo; E. Alcón, F. Michavila, eds., Madrid, 2006, pp. 49-69.
- GENTILI, P.: “Introducción”, en *Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina*, Buenos Aires, 2005.
- GIROUX, H.: “Educando para el futuro: rompiendo la influencia del neoliberalismo”, *Revista de educación*, nº extraordinario, 2002, pp. 25-37.
- GÓMEZ CAMPO, V.M.; CELIS GIRALDO, J.E.: “Docencia, estatus, distinción y remuneración”, *Nómadas*, 27, 2007, pp. 98-109.
- GONZÁLEZ R. ARNAIZ, G.: “¿Convergencia europea? Sí, pero...”, *Crítica*, 934, 2006, pp. 24-27.
- GUTIÉRREZ-SOLANA, F.: “La respuesta de los universitarios al Espacio Europeo de Educación Superior: solución a las demandas europeas en educación superior”, en *Universidad y economía en Europa*, F. Toledo; E. Alcón, F. Michavila, eds., Madrid, 2006, pp. 172-183.
- INGRASSIA, F.: “The post-state university: hypotheses, tendencies, wagers”, www.edu-factory.org, 2007.
- KLEIN, N.: *No logo. El poder de las marcas*, Madrid, 2002.
- LUXEMBURG, R.: *La acumulación de capital*, 1917.
- MARAZZI, C.: *El sitio de los calcetines. El giro lingüístico de la economía y sus efectos sobre la política*, Madrid, 2003.

- MICHAVILA, F.; MARTÍNEZ, J.: “La financiación de la Universidad que deseamos”, *Panorama Social*, 6, 2007, pp. 45-58.
- MURGA MENOYO, M.A.; QUICIOS GARCÍA, M.P.: *La reforma de la Universidad. Cambios exigidos por la nueva Europa*, M Madrid, 2006.
- NAIDORF, J.; GIORDANA, P.; HORN, M.: “La pertinencia social de la Universidad como categoría equívoca”, *Nómadas*, 27, 2007, pp. 22-33.
- PERDOMO REYES, I.: “Universidad, ciencia y conocimiento. Prospectiva sobre las consecuencias del Espacio Europeo de Educación Superior”, en *La reforma de la Universidad. Cambios exigidos por la nueva Europa*, M.A. Murga Menoyo y M.P. Quicios García, coords., Madrid, 2006, pp. 15-27
- PEREYRA, M.A.; LUZÓN TRUJILLO, A.; SEVILLA MERINO, D.: “Las universidades españolas y el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Limitaciones y perspectivas de cambio”, *Revista Española de Educación Comparada*, 12, 2006, pp. 113-143.
- QUINTANA, F.: “Más allá del “general intellect””, *Athenea Digital*, 7, 2005, pp. 148-162.
- RIOJA, A.: “El proyecto tuning. Una propuesta directriz del cambio”, en *La reforma de la Universidad. Cambios exigidos por la nueva Europa*, M.A. Murga Menoyo y M.P. Quicios García, coords., Madrid, 2006, pp. 29-38.
- RODRÍGUEZ LÓPEZ, E.: “La universidad y su crítica. Movimiento estudiantil, reforma universitaria y mercado de trabajo (1975-2003)”, *Logos. Anales del seminario de metafísica*, nº 36, 2003, pp. 40-63.
- ROGGERO, G.: “La autonomía del conocimiento vivio en la universidad metrópolis”, <http://transform.eipcp.net>.
- ROSS, A.: “The Rise of the global university”, www.edu-factory.org, 2007.
- RUIZ CORBELLA, M.: “La Universidad y el mercado del aprendizaje, claves para comprender el concepto de competencia”, en *La reforma de la Universidad. Cambios exigidos por la nueva Europa*, M.A. Murga Menoyo y M.P. Quicios García, coords., Madrid, 2006, pp. 93-114.
- SALAS VELASCO, M.: “Espacio europeo de educación superior y financiación de la universidad”, 934, 2006, pp. 28-31.
- SÁNCHEZ, W.E.: “La universidad sin órganos. Capitalismo cognitivo y transformación empresarial de la universidad colombiana”, *Nómadas*, nº 27, pp. 34-46.

- SANZ FERNÁNDEZ, F.: “La mercantilización de la educación como escenario mundial del espacio europeo de educación superior”, *Educación XXI*, 9, 2006, pp. 57-76.
- SISTO, V.: “Managerialismo y trivialización de la Universidad”, *Nómadas*, 27, 2007, pp. 8-21.
- UNIVERSIDADE INVISÍBEL: “Bolonia y la onda anómala”, www.invisibel.net, 2009.
- VERCELONE, C.: “Las políticas de desarrollo en tiempos del capitalismo cognitivo”, en *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*, Madrid, 2004, pp. 63-74