

## La mercantilización de la universidad

Montserrat GALCERÁN HUGUET

Correspondencia

Montserrat Galcerán Huguet

Facultad de Filosofía  
Universidad Complutense de  
Madrid, Ciudad Universitaria,  
s/n  
28040 Madrid

Teléfonos:  
913946011

Correos electrónicos:  
[galceran@filos.ucm.es](mailto:galceran@filos.ucm.es)

Recibido: 19/01/2010  
Aceptado: 21/03/2010

### RESUMEN

El presente artículo analiza la actual transformación de la Universidad europea, también llamada Proceso de Bolonia, en el marco de interpretación aportado por la teoría del *capitalismo cognitivo*, por entender que esa teoría proporciona las claves de una transformación que la convierte en un dispositivo esencial para la formación de los "trabajadores del conocimiento", agentes centrales de la creación de riqueza-valor en la actual fase (emergente) del capitalismo.

**PALABRAS CLAVE:** Capitalismo cognitivo, mercantilización de la Universidad, proceso Bolonia, aprendizaje por competencias.

### The mercantilization of the university

### ABSTRACT

This article analyses the current transformation of the European University, also known as the Bologna Process, within the interpretation framework provided by the theory of *cognitive capitalism*. In my opinion this theory is the key to understanding the University as an essential device for the formation of "knowledge workers", central agents of wealth-value creation at this (emerging) stage of capitalism.

**KEY WORDS:** Cognitive capitalism, commercialization of the University, Bologna process, learning skills.

**“Contra la mercantilización de la Universidad”** fue una de las consignas más repetidas en los sucesivos encuentros y manifestaciones del movimiento estudiantil de los últimos años, desde el 2000 hasta el año en curso. El detonante de esta movilización fue el llamado Proceso de Bolonia, un proyecto europeo de homologación de las Universidades que amenaza con arrasar los venerables espacios de las Universidades tradicionales, revolucionando los modos habituales de entender las disciplinas, modificando las formas docentes y generando expectativas en algunos estudiantes en el sentido de que, por fin, sus estudios van a capacitarles para encontrar trabajo de forma fácil y segura, dado que, justamente, uno de los requisitos de los planes de estudio es el de ajustarse a las demandas del mercado laboral<sup>1</sup>.

No sabemos hasta qué punto la crisis hará mella en estos presuntos designios de las autoridades político-académicas, puesto que tras años de lucha estudiantil y de conflictos en los centros, la instauración del plan parece seguir su curso pero los recursos económicos están faltando. Ello dará una excusa a las autoridades para achacar las deficiencias, que empiezan ya a observarse en cuanto al número de estudiantes por aula y a la falta de profesores, a los recortes en el gasto y no a los defectos inherentes a un plan de transformación de la Universidad que manifestaba tales carencias ya en sus primeras formulaciones.

## I. El denominado “capitalismo cognitivo”

Con todo, el objetivo de este artículo no es el de repetir críticas ya conocidas, sino insertar la reforma de la Universidad en el contexto de lo que ha venido en llamarse *capitalismo cognitivo*. Con esta denominación, que empieza a hacer fortuna entre algunos estudiosos, me refiero a un nuevo tipo de capitalismo, tendencialmente abierto a diversas líneas de desarrollo, pues marca la conflictividad de una sociedad en la que las fuerzas neoliberales intentan encauzar únicamente en su beneficio las nuevas formas productivas emergentes, en especial aquellas que giran en torno al trabajo intelectual, inmaterial y/o cognitivo.

Los teóricos del así llamado *capitalismo cognitivo* parecen haberse tomado en serio los discursos sobre las transformaciones de los procesos de trabajo en las sociedades contemporáneas, poniendo al descubierto cómo la creación de riqueza, lejos de encerrarse en las grandes fábricas industriales – y a pesar de que éstas no hayan desaparecido si bien han cambiado su localización espacial – tiende a difundirse en forma de redes que se expanden por el territorio y que rentabilizan no sólo la producción material sino también, y en gran medida, la “inmaterial” que incluye producción de cultura y conocimiento así como la puesta a punto de servicios y cuidados a las personas. La base de extracción de esa riqueza – de plusvalor en la terminología marxista – no es ya sólo el trabajo de fábrica, sino el conjunto de labores radicadas

---

<sup>1</sup> Actualmente hay ya cierta información sobre el llamado proceso de Bolonia además de los documentos oficiales. Entre los textos existentes en castellano cabe destacar Carreras, J, Sevilla, C. y Urban, M., *Eurowniversidad. Mito y realidad del proceso de Bolonia*, Barcelona, Icaria, 2006; Alegre, L. y Moreno, V. (coord.), *Bolonia no existe. La destrucción de la Universidad europea*, Hondarribia, Hiru, 2009; Fernandez Liria, C. y Serrano García, C., *El plan Bolonia*, Madrid, Libros de la Catarata, 2009. Cabe añadir el texto italiano, *Università in conflitto. Il mercato globale del sapere*, Roma, il Manifesto, 2008 (de próxima edición en castellano en Madrid, Traficantes de sueños).

en un territorio; en parte, está constituida por los llamados “intangibles”, es decir aquellos elementos que aumentan la productividad pero que son difícilmente “producibles”, tales como el buen estado de salud o un ambiente de cordialidad en la empresa. Y en gran medida reposan sobre las capacidades de los propios trabajadores o del, mal llamado, “capital humano”<sup>2</sup>.

Pues bien, de ser cierta esta prospección, estaríamos en el tránsito entre las sociedades industriales clásicas, incluso en el caso de que cuenten con un amplio sector de servicios, y sociedades distintas, en las que la fuente de riqueza es principalmente el trabajo intelectual, cognitivo y relacional que despliega las diversas capacidades productivas de trabajadores con alta formación. Algunos autores las denominan sociedades *post-fordistas*, para distinguirlas de las sociedades de producción industrial en masa, que iba acompañada de la instauración de mecanismos de ajuste social de las rentas del trabajo y de imposición pública sobre ellas, también llamadas *fordismo*. En los últimos decenios esa estructura ha sido ampliamente modificada por todas aquellas medidas empresariales que han tendido a deslocalizar la producción en busca de abaratar los costes del trabajo. Eso ha favorecido la aparición de formas múltiples y flexibles de prestación laboral, ligadas a empresas globales que cuentan con una fuerte apoyatura en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

En un primer momento, en torno a los años 80, ese nuevo escenario parecía prometer formas nuevas de trabajo menos fijas y estables que en el pasado y, en ese sentido, más ventajosas para los/as propios/as trabajadores/as. Eran los años en que se hablaba de las ventajas del trabajo “desde casa”, del “horario flexible” y del “trabajo en red”, pero rápidamente se advirtió que esas nuevas formas laborales iban acompañadas, por lo general, de una fuerte precarización de los/as asalariados/as. El trabajo en el así llamado *post-fordismo* no realizó ninguna de las promesas que acompañaron a sus inicios. Por eso creo que el término *capitalismo cognitivo* es más explícito que el meramente cronológico de *post-fordismo* y sin duda mucho más que el fuertemente mistificador de *sociedad de la información y la comunicación*, puesto que mientras éstos eluden el carácter capitalista de la nueva formación social, éste lo denota claramente y nos incita a poner al descubierto las nuevas cuencas de rentabilidad económica y de explotación del trabajo.

En efecto, el término *capitalismo cognitivo*, al que se añade a veces el calificativo de *bio-capitalismo*, señala que aquello que constituye el punto de partida de los negocios a nivel global y que el capital tiende a captar, son los procesos constitutivos del “vivir” de las poblaciones, es decir todo aquel conjunto de actividades que el capitalismo clásico había considerado no-productivas económicamente y que, por tanto, habían sido relegadas o bien al ámbito privado o bien habían sido desarrolladas por el Estado a través de las instituciones del Estado del bienestar.

Por el contrario el *capitalismo cognitivo* o *biopolítico* ha descubierto la extraordinaria fuente de negocios que encierran esas actividades, desde la comida rápida a la enseñanza, la sanidad, la atención a las personas dependientes, el cuidado de los niños, la cultura de masas como

---

<sup>2</sup> “El capital humano se define como el conjunto de las capacidades productivas que un individuo adquiere por acumulación de conocimientos generales o específicos, de *savoir faire*, etc.; la noción de capital expresa la idea de un stock inmaterial imputado a una persona – i.e. idiosincrásica – que puede ser acumulado, utilizado, etc.; ...en los modelos de crecimiento endógeno se asimila a un stock de conocimientos, valorizado económicamente e incorporado a los individuos...medido *ex post* por el salario ofrecido. El conocimiento no se mide más que por su contribución monetaria y no porque pueda aportar algo al proceso de acumulación de conocimiento. La teoría del capital humano niega así el carácter colectivo del proceso de acumulación de conocimiento, haciendo del individuo un ser que maximiza sus rentas futuras optando entre trabajar y formarse”, en Gleizes, Jerome, “El capital humano”, en *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*, Madrid, Traficantes de sueños, 2004, p. 154-5.

música, cine, ocio, turismo, etc. Se trata de un conjunto de tareas, a las que en vez de considerar como gastos improductivos, busca insertar en el tejido económico convirtiéndolas en nichos de negocio, para lo cual es necesario cambiar su forma tradicional de funcionar y acoplarlas a los mecanismos directores del propio sistema. Eso supone una extraordinaria transformación en el modo de considerarlas y una progresiva subordinación del trabajo que en ellas se desarrolla a los criterios de máxima rentabilidad de la inversión, lo que implica considerar los gastos necesarios para mantenerlas – como por ej. los gastos en sanidad o educación – en inversiones que deben generar unos retornos comparables al menos a la tasa de ganancia media.

Su base productiva es el “trabajo vivo” de una multitud de trabajadores/as que ponen en acción sus múltiples capacidades, su creatividad, su dominio del lenguaje y de los afectos, sus capacidades de relación e interacción generando todo un espacio nuevo de cooperación productiva, productiva en el sentido social del término, pues permite satisfacer las diversas necesidades de los/as ciudadanos/as, y que se tiende a convertir en productiva en el sentido económico-capitalista pues, en tanto que incluida o supeditada a los mecanismos de extorsión de valor, debe reproducir ampliamente el capital invertido. Y sin embargo las peculiaridades de esos espacios, signados por la cooperación, la interactividad, la afectividad y el lenguaje, hacen que en ellos la rentabilización sea relativamente volátil, pues cobran gran importancia los “intangibles” que son muy difíciles de producir de modo directamente mercantil; en ellos son estratégicamente claves las relaciones de confianza y cooperación, que multiplican la productividad general, y al menos hasta cierto punto, el “capital fijo” está incorporado en las capacidades de los trabajadores y no en las máquinas, pues constituye una serie de saberes y competencias de que el trabajador dispone, como por ej. los conocimientos ligados a las herramientas informáticas, capacidades que se presuponen y que están difundidas socialmente.

Eso hace que, de funcionar bien, se produzcan una serie de “externalidades positivas” que incrementan la riqueza pero que, para ser capitalistamente rentabilizadas, no deben escapar a las redes propietarias ni al poder de las empresas. Este tipo de capitalismo necesita pues de un mecanismo de acumulación que las capte antes de que se produzcan, para lo que necesita intensificar sus mecanismos de control y de fijación de los trabajadores a los protocolos de actuación y no tanto como antes a los puestos de trabajo mismos. Yann Moulier-Boutang, uno de los estudiosos de ese nuevo modelo de capitalismo, lo define como un nuevo sistema de acumulación “cuyo nuevo modelo productivo, que está emergiendo desde hace treinta años, se caracteriza a la vez por el ascenso del trabajo inmaterial y por la inteligencia colectiva, tomada como primer factor de la producción o sustancia real, tanto de la riqueza como del valor” (...); “de ello resulta que el capital humano y la cualidad de la población se han transformado desde ya en el factor crucial de la nueva riqueza de las naciones” (2007: 48 y 88).

Eso no significa que no haya autores críticos frente a la novedad, supuesta o real, del denominado *capitalismo cognitivo*<sup>3</sup>. Para estos críticos no habría habido ningún cambio profundo en la estructura del sistema sino que solamente estaríamos entrando en una nueva fase que sustituye, al menos en algunas regiones del mundo, el predominio de la industria por el de los servicios, pero sin que ese cambio altere la dinámica capitalista clásica. Tomarse en serio los análisis de los teóricos de la “sociedad del conocimiento” sería aceptar un mito omnipresente en los documentos oficiales sobre las características de la sociedad de la información y la comunicación. Tampoco habría ningún cambio notable en la propia organización del trabajo, en la que las nuevas tecnologías se insertarían en un modelo neo-taylorista de división del trabajo según líneas más flexibles pero enmarcadas por la búsqueda de racionalidad sistémica en el

---

<sup>3</sup> Entre los más destacados figura Michel Husson, “¿Hemos entrado en el “capitalismo cognitivo”?”, versión castellana en IPS, Instituto del Pensamiento socialista Karl Marx, accesible en Internet, [www.ips.org](http://www.ips.org). (la versión francesa del texto se publicó originalmente en *Critique communiste*, n° 169-179, 2003).

marco de la empresa, aún si se trata de la nueva empresa-en-red que comprende a la casa madre y sus proveedores habituales.

Aún teniendo en cuenta estas consideraciones, a mi modo de ver el punto fuerte de las tesis del *capitalismo cognitivo* no es el de proporcionar una descripción sociológica de la sociedad actual, sino mostrar que sigue siendo un sistema capitalista, por tanto un sistema que explota el trabajo, aunque el trabajo mayoritariamente formador de valor sea ahora el trabajo cognitivo y creativo, y no sólo el trabajo industrial de realización, cosa que está ligada a la extraordinaria importancia de la innovación la cual es, justamente, un resultado del conocimiento, preparado a su vez por un adecuado tratamiento de la información. Por otra parte las características del trabajo cognitivo, su estructura cooperativa y el peso de los intangibles lo hacen relativamente escurridizo para la valorización capitalista. Su extraordinario apoyo en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación refuerzan su (potencial) autonomía. Eso no significa que al tiempo no se definan nuevos procedimientos, basados en las mismas tecnologías informáticas, para medir y cuantificar el trabajo cognitivo, por lo que justamente esos sectores que anteriormente formaban parte de los profesionales liberales o de los cuadros técnicos relativamente separados de la masa obrera, pueden convertirse en vectores subjetivos importantes de la crítica y de la resistencia al propio capitalismo. Encontramos ahí sectores con conflictos abiertos protagonizados por los nuevos movimientos sociales: el conflicto en torno a las patentes y los derechos de propiedad intelectual, el *software* libre, el tema de los cuidados y los trabajos ligados a la reproducción, de gran importancia en el movimiento feminista, el tema de la Universidad y la formación, etc. Todos ellos son simultáneamente lugares donde se ubica un conflicto entre aquellas fuerzas e iniciativas que pretenden rentabilizarlos al máximo para el capital privado erigiendo derechos de entrada que implican pago, y sectores que pugnan por el uso libre y cooperativo de los "*bienes comunes*", incluidos los productos intelectuales y culturales.

Por eso hablar de *capitalismo cognitivo* significa posicionarse en un conflicto abierto, en el que si bien los poderes económicos tienden a encerrar las nuevas bases de la riqueza social en el mecanismo de la inversión succionadora de valor-riqueza y reproductora de capital, los sectores alternativos presionan para salvaguardar el carácter primariamente social de ciertas instituciones, poniéndolas a salvo de las tendencias invasoras del capital, y se esfuerzan en la construcción de espacios nuevos no sometidos a ese poder, como por ejemplo las redes de cooperación en Internet, las redes de cuidados o los centros autogestionados creadores de cultura libre.

## II. La Universidad en ese nuevo tipo de capitalismo

El entronque de estas cuestiones con la transformación en curso de la Universidad no es todavía claramente perceptible, como demuestra el que parte de los discursos a favor de la Universidad se articulen sobre la defensa del modelo de la Universidad decimonónica humboldtiana, más o menos remozada. No quiero decir que ese discurso no revista interés, pero forma parte de una concepción elitista del saber y de la cultura que me resulta ajena. Afortunadamente, en mi opinión, la Universidad de masas, a pesar de sus insuficiencias, sancionó el arribo a la educación superior de gran parte de los/as ciudadanos/as, siendo éste un umbral del que va a ser difícil retroceder. A pesar del carácter elitista de la reforma europea es difícil, a mi entender, que muchos de los jóvenes que están accediendo a la Universidad actualmente, dejen de hacerlo en un futuro, cuando previsiblemente la necesidad de educación y formación sea todavía mayor. Y eso no sólo para poder desempeñar ciertos trabajos sino como consecuencia de las ansias de saber y de perfeccionarse de gran parte de la población.

Como indican algunos estudiosos del *capitalismo cognitivo*, éste se apoya en ciudadanos con un alto nivel de formación, de modo que, según sus prognosis, en un futuro tal vez no demasiado lejano, el nivel mínimo para la población no va a ser ya el Bachillerato sino la formación superior o algún equivalente suyo. Sólo de este modo el caudal de invención, creación e innovación del que se enorgullece la sociedad contemporánea pueda estar realmente al alcance.

Si esto es así, y si realmente las sociedades desarrolladas funcionan según un modelo económico según el cual gran parte de la riqueza se produce en los circuitos de la creación intelectual, a través de un potencial creativo ampliamente difuso en el territorio y extraordinariamente compartido, la Universidad puede encontrarse justamente en el centro del conflicto. Concentra sobre sí el interés renovado de aquellos sectores que ven en el potencial de la creación intelectual y cultural un nuevo segmento a explotar económicamente, un nuevo nicho de extracción de plusvalor, y por ello intentan someter esa Institución a las normas dominantes de una mercantilización integral de sus procedimientos y a dirigirla según formas empresariales de gerencia. Más allá de las dificultades con que tal empresa tropiece, marcaría el intento por subordinar completamente a las lógicas de la rentabilización y de la acumulación capitalista de mercado los procesos de producción intelectual. A mi modo de ver eso permite entender la actual transformación como algo que forma parte de una estrategia económica a medio y largo plazo y no sólo como un desigño político del despótico neoliberalismo europeo.

Los procesos de producción intelectual compendian las tareas tradicionales de la Universidad: la investigación, capaz de arrojar nuevos productos y/o procedimientos, que en cuanto productos mercantiles puedan ser apropiados y rentabilizados por las empresas del ramo, y la docencia, en cuyo caso “mercantilizar” significa hacer recaer el coste sobre los usuarios de la misma, es decir los estudiantes y sus familias, desvinculando la institución de los mecanismo estatales.

Estas medidas pueden verse en primera instancia como efectos, hasta cierto punto previsibles, de la rapacidad de las capas dominantes y/o del desgaste del Estado del bienestar. Ciertamente desde las capas dirigentes se nos dice que no hay en marcha ningún proceso de acoso y derribo, sino un intento por adecuar esa institución a los “retos de la sociedad del conocimiento” de modo que su producto – los titulados – se adecuen lo máximo posible a las demandas del mercado laboral. Pues de no ser así, el gasto que ellos encarnan supondría una “pérdida” social y económica relevante, ya que el dinero y los recursos gastados en la formación de dichos estudiantes no se rentabilizarían económica ni socialmente, ni se obtendría ningún beneficio del tiempo y de los recursos empleados.

A primera vista y para alguien acostumbrado a dicho tipo de discurso, el argumento no carece de lógica. Sin embargo hay dos aspectos importantes que no tiene en cuenta. El primero es que el conocimiento es un *valor en sí mismo y un bien común*, carácter que es independiente de su rentabilidad económica mercantil; y eso también por dos razones, porque desconocemos su rentabilidad a medio y largo plazo y desconocemos todavía más, o cuanto menos es difícilmente valorable en puros términos de ingresos y gastos, su contribución a la riqueza social común. Como hemos dicho forma parte de aquellos intangibles que no se dejan producir de forma mercantil. Por consiguiente una política cortoplacista que sólo atienda las demandas inmediatas, es muy posible que desaproveche y cercene las posibilidades de desarrollo insertas en conocimientos y en ramas del saber que, por el momento, no tienen especial aplicación. Toda la investigación en ciencia básica reposa sobre este supuesto y exige grandes recursos para proyectos que sólo a largo plazo logren, tal vez, mostrar su utilidad. Pero además, casi no podemos ni imaginarnos una sociedad sin conocimiento ni cultura, no digamos sin cine o sin

Internet, independientemente de que no tengamos criterios fijos contables para evaluar dicha riqueza.

El modo como el capitalismo actual da valor a dichos beneficios futuros es a través de los mecanismos financieros. O dicho de otro modo, se supone que un bien, por incierta que sea su rentabilidad futura, será capaz de atraer sobre sí la apuesta de algún inversor, de modo tal que inversores de capital riesgo estarían dispuestos a arriesgar sus dineros financiando proyectos con un cierto potencial de futuro, al menos a sus ojos. Los textos más apologéticos de ese capitalismo financiero-innovador insisten en la importancia de ese segmento de inversión para poner en pie industrias que, en su momento, no pasaban de ser proyectos algo fantasiosos, como el ejemplo manido de Silicon Valley o Google<sup>4</sup>. Y sin embargo a mi modo de ver esa conjunción, si bien ilumina el carácter de riesgo de muchas de las nuevas invenciones, obscurece por una parte la dosis extraordinaria de trabajo mal pagado que se esconde tras esas innovaciones y, de otra, el hecho de que tal rentabilización sólo es posible para determinados tipos de investigación – por ej. la que está ligada a la industria farmacológica – pero deja fuera aquella investigación para la que no exista un mercado potente – por ej. investigaciones sociológicas críticas, humanidades, ciencias básicas, etc. Privilegia la investigación *mainstream* y arrincona el pensamiento crítico y reflexivo que, al menos en teoría, formaba parte del diseño de la Universidad moderna.

En segundo lugar hay que decir que la educación y la formación no se avienen en absoluto al carácter mercantil. Parafraseando a Karl Polany podríamos decir que son “mercancías ficticias”. Eso no significa que las instituciones universitarias, los centros de investigación o los departamentos académicos no deban atenerse a normas transparentes de control del gasto, pero esas normas, así como los criterios de distribución, son tanto mejores cuanto más democráticos y participativos sean. A pesar de los muchos problemas que entraña la distribución del presupuesto, nada garantiza que una gerencia “al modo empresarial capitalista” vaya a tener efectos positivos, prescindiendo inclusive del aumento de gastos burocráticos que comporta y de la facilidad para corruptelas personales.

Por consiguiente, podemos decir que frente al interés de los sectores neoliberales por hacer de la Universidad un centro de negocio mercantil y financiero, una parte de las resistencias que aquí evocamos luchan por transformarla en un lugar más cercano a las redes sociales cooperativas en las que se produce esa especial riqueza que es la formación y el conocimiento. Como ya he dicho, la conceptualización del capitalismo actual como un *capitalismo cognitivo*, emergente aunque no hegemónico, permite captar esa especial coyuntura, alejada a la vez de la nostalgia de la elitista universidad decimonónica y del fervor por su transformación en una empresa de formación de técnicos y especialistas para un capitalismo de alta gama.

### III. Balance provisorio del Proceso de Bolonia

Ya he señalado que en el entorno europeo el llamado Proceso de Bolonia supone la implementación de las medidas necesarias para hacer de la Universidad una institución central en los nuevos circuitos del *capitalismo cognitivo*, en la terminología oficial de la *sociedad de la información y la comunicación*. Ese proceso se inicia con la llamada *Declaración de Bolonia* en 1999.

---

<sup>4</sup> Según Raj Javadey, un periodista que en 2002 se introdujo en las cadenas de montaje de la Hewlett Packard (HP) en Silicon Valley, éstas se caracterizaban por unos ritmos fortísimos con extremos controles fordistas, ausencia de sindicatos, segregación racial y diferencias salariales y malas condiciones de vida y de trabajo. V. “Silicon Valley’s underbelly. High tec troops: overworked, underpaid, essential” en San Francisco Chronicle, 20/1/2002 ( cit. en Sevilla, 2010, p. 72).

A diez años de distancia se pueden diferenciar dos fases en su implantación: una primera desde el inicio del nuevo siglo hasta 2005, cuando el rechazo a la Constitución europea en Francia y en Holanda determinó una cierta ralentización en el proceso de constitución de la UE y una segunda desde 2007 en adelante cuando, superado aquel *impasse* con la aprobación del Tratado de Lisboa (13 de diciembre de 2007), el proceso ha cogido velocidad de nuevo.

En los primeros años se puso el acento en la reforma de las titulaciones, acortándolas, y en el cambio del sistema de créditos y de los títulos. Actualmente los nuevos títulos, denominados *Grados*, constan solamente de 3 ó 4 años – no 5 como era habitual en las antiguas licenciaturas – y van seguidos por *Masters* de uno o dos años. Este sistema regirá en todas las Universidades de los países de la Unión, aunque dadas las reticencias y luchas actuales, es posible que algunas Universidades se desmarquen y sigan manteniendo el viejo sistema con títulos de 5 años<sup>5</sup>.

A la disminución de la duración de los estudios se ha añadido una nueva forma de valorar el tiempo de los créditos. Hasta ahora los créditos habían medido el tiempo de trabajo de los profesores, incluyendo las clases, mayoritariamente magistrales, prácticas, tutorías y otras tareas docentes, mientras que los nuevos créditos europeos (denominados créditos ECTS o sea *European Credit Transfer System*) miden el tiempo de trabajo del estudiante, incluyendo el tiempo de clase, de estudio, de desplazamiento, de preparación de trabajo o exámenes, etc. El tiempo total que un estudiante puede matricular por semestre se calcula sobre la base de 40 horas semanales, que es la jornada laboral reconocida legalmente. Las consecuencias de ese nuevo tipo de cálculo en cuanto a si los estudiantes podrán compaginar trabajo y estudio u otras consecuencias, están todavía por determinar.

En la segunda fase, que está aún en sus momentos iniciales, las cuestiones sobre el tapete son la financiación, el control de calidad, la *gobernanza* y la transferencia del conocimiento. El tema de la financiación es especialmente importante puesto que aumenta la tendencia a que disminuya la parte de financiación que proviene de los presupuestos estatales y en cambio que aumenten las tasas a pagar por los estudiantes<sup>6</sup>. Al mismo tiempo se prevé una financiación por objetivos, que diferenciaría los ingresos según el cumplimiento de éstos de acuerdo a los controles de calidad, medidos por agencias externas. En el ámbito de la investigación se propicia la financiación por proyectos que simultáneamente aportarían recursos para la docencia y la investigación, a poder ser con el apoyo de las empresas.

La calidad se define por la relación entre docencia, investigación e innovación y su conversión en competitividad económica. De este modo a la mayor autonomía institucional, en el sentido de una mayor desvinculación del control estatal, se superpone un “mayor grado de intervención (...) de los miembros no universitarios de los equipos de gobierno, patrocinadores o socios de proyectos financiados con fondos privados o grupos interesados en proyectos de

---

<sup>5</sup> Cuando escribo estas líneas se han desmarcado ya algunas de las Universidades más importantes del continente, entre otras las de Oxford y Cambridge que seguirán siendo centros especiales de élite, las Grandes Écoles Supérieures francesas que se acogen a su estatuto especial y algunas Facultades de Derecho alemanas, italianas y británicas, así como la gran mayoría de centros que imparten Medicina y Arquitectura.

<sup>6</sup> En estos mismos días el Rectorado de la Universidad Complutense de Madrid anuncia un aumento del 5'5% en las tasas del próximo curso 2010/1, que es el máximo de la horquilla de aumento permitido por la Comunidad de Madrid. Ciertamente el Rectorado lo achaca a la deuda que la Comunidad tiene con la Universidad, pero lo cierto es que la única forma al parecer de reparar la deuda es aumentar el ingreso que procede de los estudiantes al tiempo que se reduce el número de profesores y se aumenta la carga docente. V. *El País*, 12.6.2010.

formación" (Informe *Trends*, 2003: 103). Esta situación abre paso a una "gestión por resultados" según contratos pactados con las agencias *partner* o según las normas fijadas en los proyectos de financiación.

A su vez en el ámbito de la *gobernanza* la reforma contempla la introducción de figuras gerenciales que dirijan la Universidad según criterios de rendimiento y de calidad, sustituyendo los viejos organismos democrático-corporativos por fórmulas de nuevo *management*, corriente en las empresas. A las figuras del Claustro y del Rector se añadirán esos gestores con amplias atribuciones para la dirección cotidiana de los asuntos universitarios, relegando los organismos tradicionales a poco más que figuras decorativas. Se privilegia asimismo la "inserción social" de los estudios lo que permitiría reducir títulos con poca demanda o proyectos de investigación de escasa rentabilidad, cuanto menos inmediata. Éste es otro de los puntos más discutidos pues pone en peligro la investigación en sectores básicos o poco desarrollados todavía. E inclusive hace peligrar estudios de gran tradición pero escasamente rentables desde un punto de vista económico como la filosofía. Justamente en estos últimos días estamos asistiendo a un gran revuelo por la decisión que ha tomado la Universidad de Middlesex en el Reino Unido de cerrar el departamento de Filosofía, a pesar de contar con alguno de los pensadores más cotizados del momento y de que su "producción" era destacable, medida en términos de referencias en revistas de prestigio, conferencias, congresos y otros<sup>7</sup>.

Como ya he dicho a estos procesos los movimientos de estudiantes y profesores de los últimos años han respondido en muchos países europeos con conflictos de diverso tipo, pero lo más curioso es que de Lisboa a Berlín, pasando por Francia y por Italia, muchos de los argumentos se repiten. Hay tres que sobresalen:

1º la crítica a la falta de democracia con que se está desarrollando todo el proceso, amparado en recomendaciones técnicas y pedagógicas de expertos cuyos informes apuntalan y refuerzan la estrategia política en el campo de la educación.

2º el temor a que esas medidas destruyan la Universidad tradicional abriendo paso a una Universidad corporativa gestionada de modo empresarial, competitivo y rentabilizador, en cuyo marco cambian radicalmente las figuras de profesores y estudiantes. Incluyendo los sectores administrativos, cuyas tareas se verán por una parte aumentadas, dada la proliferación de títulos y la segmentación de los *curricula*, al tiempo que se alteran sus condiciones de trabajo pues se aumenta el periodo lectivo, se intensifican los exámenes y controles, aumentan los indicadores de calidad y la recogida de información para cumplimentarlos, etc.

3º la reducción de la "sociedad" al espacio del mercado lo que implica un riesgo muy alto de mercantilización de la enseñanza superior así como que quede supeditada a los designios de los agentes empresariales que, aunque pueda ir acompañada de un aumento de las inversiones en determinados sectores e incluso pueda dar lugar al despegue de ciertos centros privilegiados de investigación/formación, generará un desplome académico y científico en la mayor parte de las instituciones educativas, especialmente perceptible en aquellos sectores cuyas titulaciones no están inmediatamente dirigidas al mercado laboral o cuyas disciplinas exigen procesos formativos y de investigación lentos y escasamente lucrativos. En todos ellos está cundiendo la ira y el desánimo.

#### **IV. La producción del conocimiento es eminentemente social**

---

<sup>7</sup> V. Save Middlesex Philosophy, [www.gopetition.com/petitions/save-middlesex-philosophy.html](http://www.gopetition.com/petitions/save-middlesex-philosophy.html).

El conocimiento, decimos, es un “bien en sí” y un “bien común” cuya producción es eminentemente social. Veamos qué implicaciones tienen esos dos caracteres.

El conocimiento es un “bien en sí mismo” porque conocer permite aumentar las capacidades de incidir en la dinámica de lo conocido, interviniendo en su proceder, alterando el curso de su trayectoria, inhibiéndolo o neutralizándolo por diversos medios. Eso no significa que el conocimiento sea neutral ni que sólo tenga efectos positivos. “Conocer” aumenta el poder de quien conoce y aumenta las capacidades de manipulación frente a algo. Un ejemplo en el campo de las ciencias sociales podrían ser las múltiples encuestas sobre intención de voto o los trabajos sobre tendencias en el mercado que aportan un conocimiento que permite adecuar las campañas electorales al objetivo de ganar las elecciones o permiten introducir nuevas formas de generar apetencias de consumo entre los consumidores. En ambos casos se aporta información útil aunque su inserción en un marco predeterminado que excluye la interacción, hace de ella un elemento de poder y de control y enajena la comunicación en un solo sentido.

Sin embargo lo interesante, a mi modo de ver, está en resaltar que esa información surge de un proceso de comunicación, todo lo dirigido que se quiera. El encuestador no podría obtener esa información sin contar con la capacidad lingüística y comunicativa de la persona interrogada, que es quien le aporta la información necesaria. Dicha información está ligada además al mundo de vida del encuestado, ya que ahonda en su comportamiento, deseos, apetencias o intenciones. Podríamos decir que es la subjetividad del informante la que está puesta en juego como “materia prima” de la actividad, es ella la que aporta los datos brutos sobre los que se monta el consiguiente análisis y la elaboración de los datos; sin este aporte “de base” el análisis posterior no sería posible.

A su vez cabe distinguir entre la información y el conocimiento. La información aporta, como hemos dicho, los datos en bruto de múltiples actividades sociales, ya sea que hayan sido registrados a través de procedimientos objetivos – como pueden ser los datos compilados en las estadísticas oficiales – ya sea como resultado de encuestas dirigidas de modo singular a los/as afectados/as. En ambos casos estos datos constituyen simplemente un repertorio sobre el que se monta el conocimiento, en el momento en que aparecen articulados de modo que hagan posible una repetición, una alteración o una proyección del ámbito en cuestión. El conocimiento incluye pues una dimensión activa de intervención en la que los datos obtenidos previamente sirven de elementos para incidir en el espacio del que proceden. En ese sentido, podríamos decir, el conocimiento no es contemplativo – a la inversa de lo que cierta filosofía ha defendido secularmente – sino específicamente inter-activo.

Por otra parte el conocimiento no es homogéneo sino que cabe distinguir diversos tipos. Siguiendo algunos estudios actuales podemos distinguir cuatro tipos diversos que afectan a las distintas posibilidades de objetivación del mismo: son éstas *conocimiento personal*, *conocimiento social*, *conocimiento codificado* y *conocimiento tácito o bioconocimiento*.

Basándose entre otros en los trabajos de E. Rullani sobre la economía del conocimiento, el economista italiano Andrea Fumagalli entiende por *conocimiento personal* el “conjunto de nociones e informaciones que constituyen el *background* cultural de todo individuo” (2007: 64). Corresponden al conjunto de competencias que los individuos reciben en las instituciones escolares, combinados con los resultados de sus propias experiencias de vida y de sus capacidades de percepción y de análisis. No es inmediatamente productora de valor-riqueza, sino que constituye algo así como la base de la capacidad productiva del individuo.

*Conocimiento social* lo “define como aquel conjunto de saberes individuales que precisan de la interdependencia entre varias personas” puesto que ninguna de ellas puede aportar el conjunto de conocimientos para resolver un determinado problema. Por eso los autores que como él pertenecen a la corriente italiana denominada operaísta – o post-operaísta<sup>8</sup>– lo identifican con el concepto de Marx de *general intellect*, ya que constituye “aquellos saberes y competencias que son resultado de la actividad relacional de los individuos” y que forman algo así como el conocimiento acumulado en una sociedad en un determinado tiempo y lugar, siendo accesible para gran parte de sus componentes. En el capitalismo cognitivo este tipo de conocimiento es el centro de la acumulación aunque para que eso ocurra, el conocimiento social “tiene que ser expropiado al máximo del ámbito social e incorporado en la estructura privada de la empresa” (Fumagalli, 2007: 66).

Por *conocimiento codificado* se entiende aquel conocimiento social que “formalmente resulta despersonalizado pudiendo ser separado de la persona que es su portadora” a través de tecnologías disponibles como el libro, lenguajes informáticos, imágenes, etc, mientras que *conocimiento tácito o bioconocimiento*, se considera aquel conocimiento que no puede ser separado de la persona que es su portador: “se trata de un conjunto de saberes que están intrínsecamente conectados con la vida del individuo que es su portador” y que constituyen parte de sus saberes propios (Fumagalli, 2007: 69).

Esta distinción nos permite plantear algunos aspectos del problema. En primer lugar vemos que, prácticamente en su totalidad, el conocimiento tiene un carácter social, pues incluso el que podríamos llamar de primer tipo, el conjunto de saberes informales que toda persona posee, es resultado de su primera socialización y de cómo interactúa con su medio, explicándose, a partir de su lenguaje y su cultura, sus propias experiencias y capacitándose para actuar en su medio. Pero este aspecto adquiere mayor densidad y complejidad en los siguientes tipos de conocimiento, ya que en todos ellos se advierte cómo es preciso que se den mecanismos de interacción y cooperación para que el conocimiento se constituya, incluso en el caso del *bioconocimiento o conocimiento tácito* que, aún incluyendo tipos de saber que no son separables de la persona, son resultado de aquella interacción. Al estilo por ej. de la lista de contactos de un relaciones públicas o del director de un programa de investigación, que es resultado de una red de relaciones que esta persona ha construido y que “van con él” pues están ligadas a su mundo relacional y no son fácilmente traspasables a otro con características, contactos y aficiones distintas.

Eso muestra que, en tanto que resultado de prácticas de interacción y relación el conocimiento es un “bien común”, entendiendo que ese tipo de bienes son justamente los que están ligados a tales prácticas, siendo difícilmente distribuibles en lotes pues su consumo va ligado a una cooperación que, por otra parte, los reproduce. Lo cual es extraordinariamente importante pues su uso no los mengua, como ocurre con los bienes materiales cuyo consumo los desgasta, sino que los “enriquece”, razón por la cual pueden constituir la base para una sociedad de la abundancia.

---

<sup>8</sup> Por *operaísmo* se suele entender un movimiento de base marxista heterodoxa que tuvo lugar en Italia durante los 60 y que ponía el acento en las luchas y las capacidades de los obreros para transformar las condiciones sociales, cosa que a su modo de entender era clave en un momento en que el movimiento obrero estaba siendo progresivamente institucionalizado. Entre los miembros más notables de la corriente se cuentan Antonio Negri y Mario Tronti y las revistas italianas *Potere operaio* y *Quaderni Rossi*. Por post-operaísmo se entiende la corriente actual de trabajos de corte marxista-operaísta que centran su atención en las nuevas formas de trabajo, en especial en el trabajo inmaterial, y en los nuevos conflictos de clase en el capitalismo global. Un buen referente de estos estudios es la revista francesa *Multitudes*.

Pues bien, la tesis del *capitalismo cognitivo* es que son estas redes y relaciones las que constituyen el punto de anclaje de la apropiación capitalista en un sistema productivo en el que este ámbito de relaciones y comunicaciones deviene productivo de riqueza mercantil.

¿Cómo hacer sin embargo para favorecer esa apropiación?, ¿cuáles son los mecanismos que hay que poner a punto para que algo tan personal – como las redes de amigos o las aficiones personales – se transformen en elementos de riqueza monetaria?, ¿cómo se convierte algo en una “mercancía ficticia”, es decir en algo que aún no siendo producido como “mercancía” circula en el mercado con un valor y puede ser objeto de compraventa?

Tal vez para explicarlo sea útil retrotraernos a la analogía con la apropiación de la tierra en los inicios del capitalismo. Como sabemos por los análisis a que diversos autores han sometido el proceso de privatización de la tierra en los orígenes del capitalismo europeo, fue necesario poner en marcha una serie de dispositivos que “encerraran”, constituyéndolo como “espacio privado”, lo que hasta aquel momento había sido espacio común de libre acceso. Sólo de esta manera el bien “tierra” se transformaba en un “valor de mercado”. Este proceso se centró en las llamadas “enclosures”, es decir en la puesta a punto de un dispositivo de separación – en este caso un simple cercado – entre lo público y lo privado, como resultado de lo cual lo “privado” – que antes era “común” y por tanto compartido y de libre acceso– deviene objeto posible de una transacción económica, de una compraventa y de una rentabilización pues todo lo que crezca dentro de estos muros, pasará a ser propiedad de quien tenga la propiedad de la tierra, independientemente de que provenga o no de su labor. Se trata de una apropiación primera que funda la propiedad posterior, independientemente de que haya trabajo y de quien lo desempeñe<sup>9</sup>.

Toda una serie de grandes autores, desde K. Marx a D. Harvey pasando por K. Polany han descrito innumerables veces el proceso de las *enclosures* como una medida de “desposesión”, por medio de la cual la disposición o el uso de un terreno abierto a una comunidad pasa a ser cercado y convertido en propiedad privada que sólo permite su apropiación a través de un sistema de compra-venta o alquiler, es decir, a través de un pago monetario<sup>10</sup>.

Pues bien, en el capitalismo contemporáneo estaríamos asistiendo a la creación de dispositivos de esta naturaleza, por los cuales, parafraseando lo anterior, la Universidad se convierte en un espacio cerrado, de modo que “lo que crezca en su interior”, los descubrimientos, innovaciones o nuevos conocimientos que surjan en ella como resultado de prácticas de investigación, son puestas a disposición de aquellas empresas o grupos a los que tal centro esté asociado, a la vez que con el aumento de las tasas, se refuerzan las barreras al acceso. Así, si un grupo de docentes-investigadores, como resultado de su práctica docente e investigadora, espoleada tal vez por las interacciones lingüísticas y relacionales que puedan sostener en los distintos ámbitos de su quehacer, logran poner a punto conocimientos nuevos, éstos constituyen la base de la apropiación de sus socios, siendo socios preferentes aquellos que estén contemplados en la propia petición de los recursos para investigar o en el patronato de los centros. Es la compleja máquina de la institución universitaria la que se supedita a sus socios económicos de modo que el conocimiento que, en sí mismo no es producido como una mercancía, quede sometido a la lógica mercantil-capitalista.

---

<sup>9</sup> Para un apunte sobre esta cuestión v. mi trabajo *Deseo[y] libertad*, Madrid, Traficantes de sueños, 2009.

<sup>10</sup> V. entre otras las páginas dedicadas al tema en Marx, K., *El Capital*, libro I, cap. XXIV, “La llamada acumulación originaria”, Polany, K., *La gran transformación*, Madrid, la Piqueta, 1989, p. 121 y ss. y Harvey, D., *El nuevo imperialismo*, Madrid, Akal, 2003, esp. Cap. IV, “La acumulación por desposesión”.

Ese proceso incluye también un movimiento simétrico en la otra dirección. Es decir, si un grupo de investigación en una empresa precisa de determinada ayuda técnica que por su dimensión o su coste no puede desarrollar por sí misma, la sinergia con la Universidad le proveerá de esas herramientas y/o conocimientos, produciéndose un trasvase entre el personal cualificado de la empresa y el de la Universidad. Este proceso que en los documentos oficiales es presentado solamente bajo el aspecto de “sinergia positiva” entre ambas instituciones oculta un cierto empobrecimiento de las instituciones educativas en beneficio de las empresariales, ya que el profesor que pasa a la empresa mantiene su vinculación a la Universidad pero sus tareas docentes e investigadores – que ahora no va a poder desarrollar – quedan a cargo de profesorado interino precarizado. Al tiempo la reversión de los beneficios económicos que tales aportes puedan producir, está escasamente perfilada.

O dicho de otro modo, si no se encajan en los mecanismos de apropiación previos, los complejos procesos del vivir contemporáneo no generan por sí mismos los beneficios económicos esperados. “El acto de acumulación presupone actualmente que exista un dispositivo de poder sobre las actividades de la existencia que las transformen en relaciones económicas productivas” (Fumagalli, 2007: 182), que inserten por tanto lo que tal vez en sí misma es una actividad de enseñanza o de construcción de conocimiento en un dispositivo más amplio de obtención de rentas monetarias a través del pago de la enseñanza y/o de la financiación a través de los proyectos de investigación. Las finanzas se convierten en la clave del proceso, tanto por medio del endeudamiento de las familias con el crédito a los estudios, como en la financiación de los proyectos a través de los organismos públicos que en la medida en que participan de la deuda pública contribuyen al endeudamiento del Estado y en la medida en que cuentan con financiación privada, aseguran el que las empresas financiadoras puedan compartir, de haberlos, los retornos económicos que produzca la investigación. En todos los casos es la proyección a futuro de la rentabilidad financiera la que espolea este combate por la inteligencia.

Este procedimiento ejerce una extraordinaria violencia estructural puesto que, una vez establecido este dispositivo, todo el engranaje gira para adaptarse a él: los proyectos de investigación prevén que en su petición aparezcan ya los futuros socios, el mecanismo de patentes pone a punto un procedimiento de registro y mantenimiento de los descubrimientos cognoscitivos como base de un intercambio mercantil, los derechos de propiedad intelectual, bajo el pretexto de preservar una remuneración para los inventores, refuerza las murallas de acceso, la ligazón directa y la relación personal entre directores de grupos de investigación y jefes de secciones de investigación de empresas favorece esta sinergia, la simbiosis entre directivos de ambos sectores y los responsables de las revistas científicas restringe la circulación de información y favorece la formación de élites ligadas a la explotación mercantil del conocimiento. Todo ello favorece la transformación de la Universidad en el ámbito de la investigación en un espacio para-empresarial regido por normas de productividad y eficiencia comparables a cualquier otro sector laboral y en el que reina la misma precariedad que en los demás sectores. Los procesos de construcción de conocimiento adquieren así rasgos análogos a otros procesos laborales.

## V. Las políticas de investigación y el gasto en I+D+i

De modo análogo a la creación del EEES (Espacio europeo de educación superior), los gestores de la Unión europea llevan promoviendo desde el año 2000 la creación de un Espacio europeo de Investigación (EEI). Las directrices pertinentes se encuentran en los informes de la Unión, en especial en el informe titulado *Hacia un espacio europeo de Investigación* (2000), muchas

de cuyas recomendaciones están recogidas en el proyecto español de la *Estrategia Universidad 2015*, en la Ley de la Ciencia y en otros proyectos en marcha.

En todos ellos el análisis se inicia mostrando la preocupación por la pérdida de competitividad de Europa en el comercio de la investigación y el desarrollo. Se señala que la balanza comercial europea en productos de alta tecnología es deficitaria desde finales de los 90 y que aumenta la fuga de cerebros, especialmente hacia EEUU. Para atajarlo se propone la creación de un espacio integrado de investigación cuyos elementos relevantes serían los siguientes: el establecimiento de una red de centros de excelencia científica, un enfoque común de las necesidades de financiación de las grandes infraestructuras de investigación, el reforzamiento de las relaciones entre las distintas organizaciones de cooperación científica, la estimulación de las inversión con sistemas de apoyo indirecto y desarrollando un sistema de patentes y de capital riesgo, el incremento de la movilidad y el aumento del atractivo de Europa para los investigadores del resto del mundo, de modo que la fuga de cerebros se logre invertir en dirección a Europa (COM, 2000: 10). Con el añadido de que, como en tantos otros casos, los términos inducen a confusión pues “excelencia”, a la que se añade el adjetivo de “científica”, parece indicar que los centros en cuestión descollarán por su calidad académica, mientras que el término está usado en el informe en el sentido preciso de “capacidad para producir conocimientos explotables con fines industriales” (COM, 2000: 10), Cuando se habla de “*campus* de excelencia” por tanto, de lo que se está hablando es de parques tecnológicos combinados de empresas y centros de estudios e investigación y no de centros académicos relevantes.

Lo curioso de estas recomendaciones es que muchas de ellas las encontraremos posteriormente en los textos legales de algunos países, por ej. en España, lo que indica que, igual que ocurre con el EEES, el proyecto no podría desarrollarse sin la intervención directa de los organismos estatales de los diferentes países pero que al tiempo, las medidas tomadas por éstos, responden claramente a las directrices formuladas desde organismos europeos amparándose en informes de carácter técnico. La política educativa adopta el aspecto de la implementación de aquellas directrices sin que se produzca un auténtico debate político ni a nivel nacional-estatal ni a nivel de la Unión.

Aparte de este aspecto hay algunos datos que merece la pena resaltar. En primer lugar en cuanto a la propia denominación de los programas: en la fórmula I+D+i (Investigación +Desarrollo +innovación), el término “innovación” está claramente marcado y no significa simplemente la incorporación de conocimiento nuevo sino que se utiliza en una acepción precisa que incorpora “el gasto en I+D externo (subcontratado), el gasto en I+D realizado con los recursos internos de la empresa, la compra de maquinaria y equipo, la adquisición de conocimientos externos, el diseño y preparación de la producción y la distribución así como la formación e introducción de nuevos productos en el mercado” (Sevilla, 2010: 56). Se trata pues de un concepto precisado económicamente que permite medir el gasto efectuado en todos esos capítulos.

A este respecto hay que añadir que según las cifras existentes el gasto público en I+D está en Europa por debajo del gasto privado, en una proporción de 1 a 3. Eso explica el interés no sólo de las empresas por rebajar sus gastos compartiéndolos con la Universidad, sino a la vez el interés de éstas por captar parte de esa inversión privada, a la que ven como un recurso precioso para suplir el déficit provocado por el descenso de los recursos presupuestarios. Ahora bien, como se encarga de explicar el mencionado informe, hay que facilitar a los empresarios la inversión en los proyectos compartidos con la Universidad, no sólo con medidas fiscales sino haciéndoles atractiva la tarea que éstas desempeñan. “A la vista de la excesiva duración de lo estudios y las altas tasas de abandono y de desempleo entre los titulados universitarios, no

resulta descabellado tachar de improductiva o incluso de contra-productiva la idea de invertir más en el sistema actual...Para atraer más fondos, lo primero que han de hacer las universidades es convencer a los socios... de que se da a los recursos existentes un uso eficaz y de que nuevos recursos producirán valor añadido para ellos. Un incremento de la financiación no puede justificarse sin cambios profundos: garantizar estos cambios es la principal justificación y la principal finalidad de cualquier nueva inversión" (COM, 2005: 9-10 cit. Sevilla, 2010: 30). Como muy bien decía un Vicerrector de la Universidad Complutense de Madrid, "no hay demasiado inversión privada en la Universidad sino demasiado poca"; lo que no decía era cuál iba a ser el coste para conseguir dicho incremento.

El segundo dato que me parece interesante es que la inversión privada en la Unión europea es extraordinariamente desigual, pues se concentra en algunos países de la Unión, preferentemente en Alemania, Francia, Reino Unido e Italia; se localiza en algunos sectores prioritarios - industria automovilística, biotecnología, *hardware*, electrónica y electricidad - y dentro de esas ramas en algunas grandes transnacionales entre las que se encuentran Daimler-Chrysler, Siemens y Volkswagen en Alemania, GlaxoSmithkline, en el Reino Unido y Novartis en Suiza.

Eso significa que la política de creación de un mercado europeo de conocimiento y tecnología que, como reconoce el propio documento, está todavía en mantillas, a quien beneficiará especialmente es a estas empresas transnacionales permitiéndoles rentas tecnológicas más altas, ya sea que comercialicen su saber-hacer preservándolo por medio de patentes, ya sea que lo privaticen y lo usen como conocimientos ligados a sus respectivas marcas. En ambos casos los primeros beneficiados serán estos emporios actuando la Universidad y sus centros de investigación como auténtico taller o fábrica del conocimiento, anexo a estas grandes redes de negocio.

Un negocio que se desarrolla siempre a nivel planetario. Según los datos aportados por Andrew Ross, un estudioso estadounidense, "cuando se iniciaron las negociaciones del GATT [*Acuerdo general sobre comercio y aranceles*] el abanico de las organizaciones formativas establecidas en el extranjero ya era voluminoso. Éstas incluyen: 1) *spinoff*<sup>11</sup> de empresa que ofrecen formación para el personal y dan títulos como la Universidad de Motorola, la Universidad de McDonald-Hamburguesería, Centros de educación técnica certificada de Microsoft, Colleges Crotonville de G[eneral] E[lectric], programas de Fordstar [Ford automóviles] y centro educativo de microsistemas Sun; 2) proveedores privados de formación orientados al lucro como el grupo Apollo, Kaplan INc., De Vry, y el grupo de educación diplomada Mammoth ( que actualmente tiene Instituciones de instrucción superior en América Latina y Europa, opera en más de 20 países y enseña a un cuarto de millón de estudiantes); 3) Universidades virtuales como Walden University y la Universidad virtual de Western Governor en EEUU; la Learning Agency en Australia, la Indira Ghandi National Open University en la India, la Open University británica; 4) Universidades tradicionales que ofrecen enseñanza a distancia, especialmente en países como Australia y Nueva Zelanda, cuyos gobiernos han dado vía libre a la mercantilización de los servicios de instrucción superior ya durante los 90; 5) la articulación *for profit* [con ánimo de lucro] de las Universidades tradicionales como la SCPS [School of Continuing and Professional Studies] de la Universidad de Nueva York, el College

<sup>11</sup> *Spinoff* es un término anglosajón que expresa la idea de la creación de nuevas empresas en el seno de otras empresas u organizaciones ya existentes, sean públicas o privadas, que actúan de incubadoras. Con el tiempo acaban adquiriendo independencia jurídica, técnica y comercial. Conocidas también como Empresas de Base Tecnológica, suelen estar ligadas a la universidad y contribuir a la transferencia de hallazgos científicos desde ésta al sector social en forma de productos innovadores", Universia, accesible en la red en <http://investigación.universia.es>.

universitario de la Universidad de Maryland y el eCornell” (2008: 22). Este tupido tejido se extiende por todo Oriente, incluido China, Japón y los países árabes.

A estos datos tal vez convenga añadir algunos otros, resultado de los estudios sobre movilidad estudiantil. Según el *Compendio Mundial de la educación 2009*, elaborado por la UNESCO, “en el año 2007, había mas de 2,8 millones de estudiantes matriculados en establecimientos educacionales fuera de su país de origen. Esta cifra representa 123,400 estudiantes más que en 2006, un aumento del 4,6%... Los estados receptores son especialmente los EEUU que recibe unos 595.000 estudiantes, lo que representa el 21,3% del total. Lo siguen el Reino Unido (351.500), Francia (246.600), Australia (211.500), Alemania (206.900), Japón (125.900), Canadá (68.500), Sudáfrica (60.600), la Federación Rusa (60.300) e Italia (57.300). Estos 10 países, -de los que cuatro pertenecen a la Unión Europea, - son anfitriones del 71% de los estudiantes internacionales del mundo, en tanto que el 62% se concentra en los primeros seis” (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2009: 36). Espero que esas pocas cifras basten para mostrar la envergadura de la dimensión global de la Universidad contemporánea y la importancia de mantener y aumentar ese aporte de dinero y de talento a los viejos centros europeos.

Por último un tercer aspecto que los documentos mencionan y que no puede pasarse por alto es lo que llaman “investigación dual”, es decir aquellos proyectos cuyas investigaciones pueden ligarse indistintamente a usos civiles o militares. Dada la importancia creciente de la política militar en la Unión cabe pensar que ese doble uso puede desviar gastos en investigación hacia objetivos militares restándolos a su presupuesto propio al tiempo que, como por ej. se observó durante la guerra de Irak, hará tal vez imprescindibles los derechos de objeción de conciencia en la propia investigación científica.

## VI. La envoltura pedagógica de la reforma.

La reforma universitaria ofrece todavía otro elemento de reflexión, y es la llamada constante a transformar los métodos de enseñanza sustituyendo una docencia basada en la transmisión magistral de conocimientos por parte del profesor, por una formación a partir del estudiante. No se trata aquí de poner en cuestión, al menos por mi parte, el interés de incorporar a la práctica docente algunos nuevos tipos de enseñanza, de favorecer el aprendizaje del alumno/a a partir de sí, es decir de los conocimientos que ya tiene como resultado de sus propias experiencias personales, y de incentivar el proceso.

La importancia concedida al aprendizaje de competencias parece abundar en ese camino, al menos si tenemos en cuenta que la noción de *competencia* surge en su origen como índice de una práctica de interacción con el mundo, que permita al sujeto orientarse en él de modo creativo a partir del conocimiento obtenido en interacciones informales. En principio el acento puesto en las competencias marcaría la importancia concedida al aprendizaje propio del alumno y al desarrollo de su capacidad para interactuar creativamente con el entorno. En los textos más apologeticos es justamente ese punto el que se destaca como prioritario para la ya analizada “sociedad de la información y el conocimiento” (Feito, 2008: 24).

Y sin embargo el cambio de método no es en absoluto neutral en las condiciones expuestas. El giro de la educación hacia la formación de “capital humano” privilegiando la formación de un trabajador creativo y continuamente adaptable, forma parte de los cambios que he intentado presentar en este trabajo, pues coadyuva a la formación de aquellas capacidades personales que se supone que el trabajador debe incorporar en su persona para intervenir activamente en el desarrollo de su cometido, pero desdeñan cualquier formación que

vaya más allá de esos requisitos puramente instrumentales o que pudieran formar a un trabajador altamente cualificado y en este sentido no proclive a aceptar determinadas formas de trato. Se trata pues de crear un *bio-conocimiento* o *conocimiento tácito* ya preparado para su inserción rentable en el marco del capitalismo cognitivo.

No es casual que en los informes de los empresarios se señale que algunos licenciados tienen demasiada formación y que “casualmente” con la reforma se rebaje el número de años de los nuevos grados. Ni lo es tampoco que se privilegien las llamadas “competencias transversales” como el dominio del inglés o la formación en informática que, aún siendo requisitos indispensables del desempeño de las tareas en la actualidad, no debería reducir todavía más el escaso tiempo dedicado a los contenidos especializados. En el informe sobre las competencias de los nuevos grados, informe redactado por Luis Enrique Alonso, Carlos J. Fernández Rodríguez y José M<sup>a</sup> Nyssen, presentado a la ANECA (*Agencia Nacional de Evaluación de la calidad docente*) y financiado por ésta, se indica que “las empresas comienzan a exigir de sus candidatos, cada vez más, ciertas competencias que tradicionalmente no han formado parte del *curriculum* académico, tales como habilidades sociales, liderazgo, capacidad de trabajo en equipo, gestión del estrés, inteligencia emocional y otras” (2009: 42). En mi opinión no resulta en absoluto evidente que esas competencias formen parte de una educación centrada en el desarrollo de las capacidades de los estudiantes que tienda a aumentar su aptitud para operar con los conocimientos adquiridos. Más bien se trata de construir una subjetividad autoprogramable y flexible que oscile entre la creatividad y la sumisión.

Por más que se invoque la ayuda de la pedagogía moderna en su justificación, y se haga hincapié en la valencia emancipadora de tal formación con referencias a N. Chomsky y a la pedagogía anti-autoritaria de los 70, esas medidas más parecen un intento de buscar salidas tecnocráticas que aportan un recetario de técnicas de estudio y de fórmulas de presentación, pero que pasan de largo sobre la imbricación actual entre la formación especializada y su rentabilización en el mundo de la empresa y del trabajo. Y que por supuesto no incluye un atisbo de crítica sobre la “sociedad de la información y el conocimiento” y la actual adecuación a ella de la Universidad.

## Referencias Bibliográficas

- COM (2000) 06 final. *Hacia un espacio europeo de Investigación*, 2000. Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento europeo, al comité económico y social y al Comité de las regiones.
- COM (2005) 152 final. *Movilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para que las Universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa*. Comunicación de la Comisión.
- FEITO, RAFAEL. (2008). “Competencias educativas, hacia un aprendizaje genuino”. *Andalucía Educativa*, 66, 24-36.
- FUMAGALLI, ANDREA. (2007). *Bioeconomía e capitalismo cognitivo*. Roma: Carocci.
- GLEIZES, JEROME. (2004). “El capital humano”, en *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*. Madrid: Traficantes de sueños.
- INFORME TRENDS, III. 2003.
- INSTITUTO DE ESTADÍSTICA DE LA UNESCO. (2009). *Compendio Mundial de la educación 2009*.
- LUIS ENRIQUE, ALONSO; FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, CARLOS J. y NYSSSEN, JOSE M<sup>a</sup> (2009). *El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. Madrid: Informe presentado a la ANECA ([www.aneca.es](http://www.aneca.es)).

- MOULIER-BOUTANG, YANN. (2007). *Le capitalisme cognitif. La nouvelle grande transformation*, Paris: ed. Amsterdam.
- ROSS, ANDREW. (2008). "L'ascesa della Global University", en *Università in conflitto, il mercato globale del sapere*. Roma: Manifesto libri.
- SEVILLA, CARLOS. (2010). *La fábrica del conocimiento: la Universidad -empresa en la producción flexible*. Madrid: El Viejo Topo.