



Chasqui

Revista Latinoamericana
de Comunicación

133
diciembre 2016
marzo 2017

Capitalismo Cognitivo y Comunicología

La subsunción
del trabajo intelectual



EDITOR

Francisco SIERRA CABALLERO

COORDINADOR EDITORIAL

Gabriel GIANNONE

SECRETARIA DE REDACCIÓN

Rosa ARMAS

CONSEJO DE REDACCIÓN

Amparo CADAVID

UNIMINUTO, Colombia

Fernando CASADO

Instituto de Altos Estudios Nacionales, Ecuador

Ana María DURÁN

Universidad del Azuay, Ecuador

Pablo Andrés ESCANDÓN MONTENEGRO

Medialab Quito-CIESPAL, Ecuador

Eduardo GUTIÉRREZ

Pontificia Universidad Javeriana de Colombia

Eliana del Rosario HERRERA HUÉRFANO

UNIMINUTO, Colombia

Octavio ISLAS

Universidad de los Hemisferios, Ecuador

Daniel Fernando LÓPEZ JIMÉNEZ

Universidad de los Hemisferios, Ecuador

Efendy MALDONADO

UNISINOS, Brasil

Claudio Andrés MALDONADO RIVERA

Universidad Católica de Temuco, Chile

José Rafael MORÁN

CIESPAL, Ecuador

Francisco Javier MORENO

CIESPAL, Ecuador

Fernando ORTIZ

Universidad de Cuenca, Ecuador

María PESSINA

CIESPAL, Ecuador

Abel SUING,

Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador

Nancy Graciela ULLOA ERAZO

Pontificia Universidad Católica del Ecuador (Sede Ibarra)

Rosa VALLEJO CASTRO

CIESPAL, Ecuador

Jair VEGA

Universidad del Norte, Colombia

José VILLAMARÍN CARRASCAL
Universidad Central del Ecuador

Jenny YAGUACHE,
Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador

EDITORES ASOCIADOS

Norteamérica

Jesús GALINDO
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

Centroamérica

Hilda SALADRIGAS,
Universidad de La Habana, Cuba

Área Andina

Karina HERRERA MILLER,
Universidad Mayor de San Andrés, Bolivia

Cono Sur

Lorena Mónica ANTEZANA BARRIOS
Universidad de Chile

Brasil

Denis PORTO RENÓ,
Universidade Estadual Paulista, Brasil

CONSEJO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Rosa María ALFARO
CALANDRIA, Perú

Luis Ramiro BELTRÁN (+)

Enrique BUSTAMANTE
Universidad Complutense de Madrid, España

Mauro CERBINO
FLACSO, Ecuador

Eliseo COLÓN
Universidad de Puerto Rico

Miquel DE MORAGAS
Universidad Autónoma de Barcelona, España

José Manuel DE PABLOS
Universidad de La Laguna, España

Carlos DEL VALLE ROJAS,
Universidad de La Frontera, Chile

Juan DÍAZ BORDENAVE, (+)

Heidi FIGUEROA SARRIERA
Universidad de Puerto Rico

Raúl FUENTES
ITESO, México

Valerio FUENZALIDA

Pontificia Universidad Católica de Chile

Raúl GARCÉS

Universidad de La Habana, Cuba

Juan GARGUREVICH

Pontificia Universidad Católica del Perú

Bruce GIRARD

Comunica.org

Alfonso GUMUCIO

Universidad Mayor de San Andrés, Bolivia

Antonio HOHLFELDT

PUCRS. Porto Alegre, Brasil

Gabriel KAPLÚN

Universidad de la República, Uruguay

Margarida María KROHLING KUNSCH

USP. Brasil

Margarita LEDO ANDIÓN

USC. España

José Carlos LOZANO RENDÓN

Universidad Internacional de Texas A&M. EE.UU.

José MARQUES DE MELO

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Amparo María MARROQUÍN PARDUCCI

Universidad Centroamericana, El Salvador

Jesús MARTÍN-BARBERO

Universidad Nacional de Colombia

Guillermo MASTRINI

Universidad Nacional de Quilmes, Argentina

María Cristina MATA

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Armand MATTELART

Université Paris 8, Francia

Toby MILLER

Cardiff University, Reino Unido

Walter NEIRA

Universidad de Lima, Perú

Neyla PARDO

Universidad Nacional de Colombia

Antonio PASQUALI

Universidad Central de Venezuela

Cicilia KROHLING PERUZZO

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

María Teresa QUIROZ

Universidad de Lima, Perú

Isabel RAMOS

FLACSO, Ecuador

Rossana REGUILLO

ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara, México

Germán REY

Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

Hernán REYES

Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador

Omar RINCÓN

CEPER - Universidad de Los Andes, Colombia

Hilda SALADRIGAS

Universidad de La Habana, Cuba

Francisco SIERRA

USE. España

César Ricardo SIQUEIRA BOLAÑO

Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Muniz SODRÉ

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Guillermo SUNKEL

CEPAL - Naciones Unidas, Chile

Erick TORRICO

Universidad Andina Simón Bolívar, Bolivia

Gaëtan TREMBLAY

Université du Québec, Canadá

CHASQUI, Revista Latinoamericana de Comunicación es una publicación académica pionera en el escenario de debate del campo comunicológico latinoamericano. Ha sido creada en el año 1972 y, desde entonces, es editada por CIESPAL, con sede en Quito, Ecuador.

Se publica de forma cuatrimestral, tanto en formato impreso como digital. Su modalidad expositiva es el artículo o ensayo científico. Los textos se inscriben en una perspectiva de investigación y están elaborados en base a una rigurosidad académica, crítica y de propuesta teórica sólida.

Para la selección de sus artículos Chasqui realiza un arbitraje por medio de pares académicos bajo el sistema doble ciego, por el que se garantiza el anonimato de autores y evaluadores. Para llevar adelante el proceso contamos con una extensa nómina de especialistas en diversas áreas de la comunicación y las ciencias sociales.

Chasqui se encuentra indexada en las siguientes bases de datos y catálogos:



CIESPAL

Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina

Av. Diego de Almagro N32-133 y Andrade Marín • Quito, Ecuador

Teléfonos: (593 2) 254 8011/ Ext. 231

www.ciespal.org

www.revistachasqui.org

chasqui@ciespal.org

ISSN: 1390-1079

e-ISSN: 1390-924X

Coordinador Monográfico Chasqui 133

Francisco Sierra Caballero

Suscripciones: <http://suscripcioneschasqui.ciespal.org>

Diseño editorial

André Maya Monteiro

Corrección de textos

Noemí Mitter, Rosimeire Barboza Da Silva

Maquetación

Arturo Castañeda Vera

Las ilustraciones utilizadas en este número se basan en esculturas de la cultura Jama-Coaque, comunidad indígena que se asentó en lo que es ahora el litoral ecuaroriano, entre los años 500 a.C. y 1531 d.C.

Los textos publicados son de exclusiva responsabilidad de sus autores.



Reconocimiento-SinObraDerivada

CC BY-ND

Esta licencia permite la redistribución, comercial y no comercial, siempre y cuando la obra no se modifique y se transmita en su totalidad, reconociendo su autoría.

9 EDITORIAL

9 Capitalismo Cognitivo y Comunicología Abierta

Francisco SIERRA CABALLERO

21 TRIBUNA

23 Interpretar los cambios en la comunicación

Miquel DE MORAGAS

31 MONOGRÁFICO

33 Introducción: Una apuesta por pensar desde la tesis del capitalismo cognitivo

Gabriel GIANNONE

37 Nueva división internacional del trabajo, capitalismo cognitivo y desarrollo en América Latina

Carlo VERCELLONE & Pablo CARDOSO

61 La gran ilusión. La praxis del intelectual multitudinario en el paradigma del Capitalismo Cognitivo

Francesco MANIGLIO

79 “Sociedad de Conocimiento para Todos”: una lectura crítica de las visiones de los Estados alemán y ecuatoriano

Michelle Anai RUIZ ANDRADE

101 Contradicción y crisis en el capitalismo cognitivo

Francisco Javier MORENO GÁLVEZ

113 El caso Google Books: ¿usos justos y/o privilegios de copia?

Ariel Hernán VERCELLI, Lucas Dardo BECERRA & Agustín BIDINOST

129 Cooperativas de trabajo en software y servicios informáticos ¿subversión al capitalismo cognitivo?

Agustín ZANOTTI

147 El cientista social ante el Capitalismo Informacional

Matías Alejandro ZITELLO

159 La evaluación de la investigación universitaria en España

Ana JORGE ALONSO & Ruth DE FRUTOS

173 Historia de un secuestro: de la Iglesia a la Marca. Evolución histórica de la universidad en España

Esther SIMANCAS GONZÁLEZ & Marcial GARCÍA LÓPEZ

191 La universidad gerencial en Europa y los procedimientos de evaluación de la “calidad” de la docencia y la investigación en España

Fernando José QUIRÓS FERNÁNDEZ

209 ENSAYO

- 211 **Transmetodología em tempos de fascismo social**
Efendy MALDONADO G.
- 229 **Hacia un periodismo intercultural desoccidentalizado. Medios de comunicación y construcción de identidades**
Alex INZUNZA MORAGA & Rodrigo BROWNE
- 247 **Tensiones para un giro decolonial en el pensamiento comunicológico. Abriendo la discusión**
Tanius KARAM
- 265 **Miss Tacuarembó (Martín Sastre, 2010): pensamiento barroco para cuestionar la sociedad que nos crió**
Lucía RODRÍGUEZ RIVA
- 283 **Las estrategias de mercado de Esporte Interativo: regionalización y capital extranjero en la televisión brasileña**
Anderson David GOMES DOS SANTOS & César Ricardo SIQUEIRA BOLAÑO

297 INFORME

- 299 **La diversidad cultural en las políticas de comunicación: un estudio comparado de España y Argentina**
María Trinidad GARCÍA LEIVA & Guillermo MASTRINI
- 317 **Apuntes sobre el turismo. La regulación del disfrute vía mercantilización cultural**
María Belén ESPOZ
- 335 **Experiências de interação de brasileiras com anúncios contraintuitivos protagonizados por mulheres negras**
Francisco LEITE
- 357 **Influencia de la formación académica en la concepción de la profesión periodística en Ecuador**
Javier ODRIOZOLA CHÉNÉ, Juan David BERNAL SUÁREZ & Consuelo AGUIRRE MAYORGA
- 373 **Formación de la agenda pública sobre temas experienciales en Santiago de Cuba durante el año 2015**
Viviana MUÑOZ ZÚÑIGA, Rafael FONSECA VALIDO & Dairon CABALLERO HEREDIA

393 RESEÑAS

La universidad gerencial en Europa y los procedimientos de evaluación de la “calidad” de la docencia y la investigación en España

The management university in Europe and the procedures for evaluation of the “quality” of teaching and research in Spain

A universidade gerencial na Europa e os procedimentos de avaliação da “qualidade” da docência e a pesquisa na Espanha

Fernando José QUIRÓS FERNÁNDEZ

Universidad Complutense de Madrid, España / quiros@ucm.es

Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación

N.º 133, diciembre 2016 - marzo 2017 (Sección Monográfico, pp. 191-208)

ISSN 1390-1079 / e-ISSN 1390-924X

Ecuador: CIESPAL

Recibido: 18-09-2016 / Aprobado: 09-12-2016

Resumen

Este artículo se ocupa del proceso de liquidación en el que vive la universidad pública en Europa y específicamente aborda el caso de España, poniendo el acento en los sistemas de evaluación de la docencia y de la investigación de su profesorado. Este colectivo es el que está siendo más golpeado por los sistemas y las técnicas de medición con las que el neoliberalismo disciplina y controla a las universidades públicas.

Palabras clave: neoliberalismo, capitalismo cognitivo, Proceso de Bolonia, excelencia académica, EEES, ANECA, CNEAI, ENQA.

Abstract

This article deals with the process of liquidation in which lives the public university in Europe and specifically addresses the case of Spain, establishing an emphasis on the teaching and research evaluation systems of its teaching staff. This group is the one being hardest hit by the systems and techniques of measurement with which the neoliberalism discipline and controls the public universities.

Keywords: neoliberalism, cognitive capitalism, Bologna Process, academic excellence, EHEA, ENQA, ANECA, CNEAI.

Resumo

Este artigo se ocupa do processo de liquidação que vive a universidade pública na Europa, abordando especificamente o caso da Espanha e centrando-se nos sistemas de avaliação da docência e da pesquisa levada a cabo por docentes. Este coletivo é justamente sobre o qual recaem tanto os golpes desferidos pelo sistema quanto as técnicas de medição com as quais o neoliberalismo disciplina e controla as universidades públicas.

Palavras-chave: neoliberalismo; capitalismo cognitivo; Processo de Bolonha; excelência acadêmica; EEES; ANECA; CNEAI; ENQA.

1. Introducción

Martha Nussbaum (2015), en su discurso de aceptación del doctorado *honoris causa* por la Universidad de Antioquía (Colombia) dijo: “Ansiosas de lucro nacional, las naciones y sus sistemas de educación, están descartando descuidadamente habilidades que son necesarias para mantener vivas las democracias”. Para la filósofa estadounidense, de persistir en ello, estaremos formando generaciones de máquinas útiles, no de ciudadanos que puedan pensar por sí mismos. En Europa, un año antes, un numeroso grupo de profesores belgas, encabezados por Emmanuelle Bribosia y Brigitte D’Hainaut-Zveny (2014), difundieron por internet una “carta de la des-excelencia”, que es un durísimo alegato contra la mercantilización de la universidad y la desvalorización del trabajo del profesorado, mediante procedimientos estandarizados de evaluación de la “calidad” que lleva la “excelencia” empíricamente demostrada. Por su parte, los profesores holandeses Willem Halffman y Hans Radde (2015) denunciaron que los nuevos gestores del sistema universitario propio del EEES, parapetados tras los términos “eficacia” y “excelencia”, han ocupado la universidad pública y “han proclamado que su enemigo interno es el profesorado: el profesorado no es de fiar, debe ser evaluado y monitorizado, y sometido a la amenaza permanente del despido, la no reposición y la reorganización”.

Por todas partes, académicos renombrados protestan contra el saqueo y futura liquidación por derribo de las universidades públicas, sin que ningún gobernante mueva un dedo para impedirlo, y sin que una buena parte de los rectores universitarios, incluso una parte no despreciable del profesorado, se resistan lo más mínimo a este diseño ideológico de un sistema universitario al servicio de corporaciones privadas e intereses financieros que han doblegado a los estados. A medio plazo, estos, podrían dejar de financiar la universidad pública.

Vivimos en la fase del capitalismo que Hardt y Negri (2005) han denominado “cognitivo” y, en estos tiempos, no se quiere un conocimiento que parta de la duda, porque la duda conduce a la crítica. Por eso se persigue a la Filosofía y se la elimina de los programas de las enseñanzas medias y universitarias. Tampoco se desea una universidad que tenga en cuenta nuestro pasado, para entender nuestro presente y proyectar nuestro futuro. Por eso se persigue a los historiadores. Se pretende que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, las TIC’s, no tienen más dimensión sociológica que la de su simple presencia y, por eso, se arrinconan los análisis críticos de esta sociedad basada en ellas. No se quiere una universidad que piense y que enseñe a pensar, que critique y forme conciencias críticas. Se quiere una universidad gestionada con las técnicas del *management* propio de la empresa privada, que imparta conocimientos técnicos de inmediata aplicación al mercado e investigaciones que sirvan a los designios de los beneficiarios del modelo neoliberal convertido en planetario: la universidad gerencial en la que se desarrolla una investigación administrativa.

2. Capitalismo cognitivo y universidad gerencial

De acuerdo con Lazzarato y Negri (2001) y Hardt y Negri (2005), el capitalismo cognitivo es un nuevo tipo de capitalismo, que se inició en el último cuarto del siglo XX con la irrupción de las TIC, que está todavía en desarrollo y en el que las clases dominantes están encauzando, únicamente en su beneficio, las nuevas formas productivas emergentes, en especial aquellas que giran en tono a trabajo intelectual, inmaterial y/o cognitivo. Como corriente de pensamiento, el capitalismo cognitivo no es uniforme, porque existen diferencias nada despreciables entre algunos de sus autores punteros. Sin embargo, junto a Hardt, Negri y Lazzarato, autores como Moulrier-Boutang (2011), Fumagalli (2007) y Corsani (2002), entre otros, coinciden en señalar que, en este nuevo capitalismo, la extracción de la plusvalía no es solo ya el valor fábrica, sino el conjunto de labores radicadas en parte en el territorio de lo intangible. Son elementos que aumentan productividad, pero son intangibles. La enseñanza es, precisamente, una de estas labores que en el capitalismo industrial quedaba relegada al ámbito de lo privado o a ser desarrollada por las instituciones del Estado del Bienestar.

Elegir como fuente teórica general el trabajo a los teóricos del capitalismo cognitivo nos permite, en primer lugar, identificar los términos sociedad “de la información” o “del conocimiento” como expresiones que las clases dominantes usan y han introducido en la terminología académica para legitimar las nuevas formas de apropiación. Su análisis enfrenta con éxito y refuta las teorías más elaboradas como la de Bell (1973) y Masuda (1984), o las más recientes y endebles como las de Castells (2000) y Negroponete (1995) por lo que a la sociedad de la información se refiere, por cuanto demuestra que no se ha producido un “cambio de sociedad, sino un cambio en la sociedad capitalista” que mantiene todas las formas de inequidad previas e incorpora las del trabajo inmaterial. Otro tanto ocurre con los profetas de la “sociedad del conocimiento”, como Machlup (1962) y Drucker (1993).

En segundo lugar, en lo que a la temática específica de este trabajo se refiere, los teóricos del capitalismo cognitivo nos permiten establecer cómo las clases dominantes han descubierto la extraordinaria fuente de negocios que encierra la universidad y cómo, en vez de considerarla una actividad improductiva, la convierte en un “nicho de negocio”. Cambia su forma tradicional de funcionar acoplándola a los mecanismos de dirección del propio sistema. Se trata de una profunda transformación en el modo de considerar la enseñanza, al tiempo de una progresiva subordinación del trabajo que en ella se desarrolla y con criterios de máxima rentabilidad de la inversión. (Galcerán, 2010, p. 92).

Las políticas neoliberales, que en Estados Unidos tomaron carta de naturaleza con el programa redactado por un equipo de la *Heritage Foundation* (Heatherly, 1980), para Ronald Reagan, y en Europa arrancan del *Omega Report*, elaborado por el *Adam Smith Institute* (1984), para Margaret Thatcher, y que fueron aceptados desde entonces por los gobernantes conservadores o social-

demócratas de todo el continente, han subordinado a la lógica de la rentabilización y de la acumulación capitalista de mercado los procesos de producción intelectual donde se reúnen las tareas tradicionales de investigación (capaces de generar productos y/o procedimientos que, en cuanto a mercancías, puedan ser apropiados y rentabilizados por las empresas) y la docencia, en cuyo caso, la “mercantilización” significa hacer recaer el coste sobre los usuarios de la misma, es decir, los estudiantes y sus familias, desviando a la institución de los mecanismos estatales. La universidad pasa de esta forma a ser un centro de negocio mercantil y financiero, donde los conceptos de calidad y excelencia se definen por la relación entre docencia, investigación e innovación, y su conversión en competitividad económica, desembocando en una “gestión por resultados”. Y no es ajeno a esto que, en los nuevos estatutos de las universidades públicas, se ha ido incrementando el poder de los miembros no universitarios de los equipos de gobierno, patrocinadores o socios de proyectos financiados con fondos privados (Galcerán, 2010, p. 94).

Estamos asistiendo a un proceso por el que la universidad está dejando de ser un terreno abierto a una comunidad para convertirlo en propiedad privada que solo permite la “apropiación” a través de un sistema de compra-venta o alquiler, es decir, a través de un estipendio monetario. La universidad se convierte en un espacio cerrado de modo que lo que crezca en su interior (las fuentes de investigación, los nuevos conocimientos...) son puestos a disposición de empresas o grupos a los que el centro está asociado. Al mismo tiempo, se levantan barreras para el acceso de los menos pudientes, mediante el aumento de las tasas y la reducción de las becas. El conocimiento que, en sí mismo no es una mercancía, queda, por este sistema, sometido a la lógica mercantil capitalista. Todo ello favorece la transformación de la universidad pública en la universidad gerencial. Los campus pasan a ser “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” (Galcerán, 2010, p. 101). Este tipo de universidad, doblegada al capital, es lo que se está construyendo en el EEES. Y, como dicen acertadamente Escudero y Trillo (2015, p. 84), estas reformas “no han surgido por azar, sino intencionalmente provocadas por organismos internacionales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y una presencia creciente de grandes corporaciones internacionales en la educación”.

3. El Proceso de Bolonia

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) puede definirse como una forma de intervención estatal, y de otros agentes sociales y económicos poderosos, sobre los sistemas universitarios públicos, que ha afectado a tanto a la

universidad (sus alumnos, profesores, su gobierno y su gestión) como a sus relaciones con la sociedad. Los cambios no son exclusivamente pedagógicos y organizativos, sino también sociales, políticos, económicos e ideológicos.

El punto de partida de este proceso es la *Declaración de La Sorbona* (1988), firmada por los ministros de educación de cuatro países (Alemania, Gran Bretaña, Francia e Italia) aunque, formalmente, se inicia con la *Declaración de Bolonia*, firmada en 1999 por los ministros de 29 países. Después el número de signatarios ha llegado a 47.

Pueden diferenciarse tres etapas en la construcción del EEES:

Primera. Comprende las “*Declaraciones*” de Bolonia, (1999), Praga (2001), Berlín (2003) y Bergen (2005). Es la fase de lanzamiento del proyecto neoliberal caracterizada por las profundas reformas en los planes de estudio y la implantación del sistema ECTS. El nuevo diseño de los planes basados en la fórmula “grado+master+doctorado”, y el sistema de transferencia de créditos homologables en todo el EEES, se presentan envueltos en la retórica de las competencias y destrezas que deben adquirirse y un sistema de evaluación que mide el esfuerzo del alumno. Para las universidades y el profesorado se introduce la “acreditación como garantía de la calidad” a cargo de agencias evaluadoras externas al sistema universitario. En realidad, lo que se hace es adaptar la estructura de los estudios a las necesidades de las empresas. La universidad es instada a abandonar su papel de reflexión y formación de pensamiento autónomo y crítico para dedicarse, sobre todo, a formar los graduados que las empresas precisan. Así, en la reunión de ministros de Berlín se adopta el concepto de “aprendizaje a lo largo toda la vida” unido al de “empleabilidad”. Es decir, dado que en la sociedad de conocimiento los trabajadores deben tener un currículo académico y profesional que responda en todo momento a las demandas del mercado de trabajo, este nuevo contexto formativo es un nuevo reto para la universidad, que tradicionalmente no ha sido un ámbito de referencia para la formación continua o recualificación de sus antiguos titulados, y que deberá flexibilizar sus estructuras docentes para atender tanto a trabajadores en activo como a estudiantes senior, (Oliván, 2016).

Segunda. Comprende las “*Declaraciones*” de Londres (2007), Lovaina (2009) y Budapest-Viena (2010). Es la fase en la que se completa la introducción del nuevo sistema. En 2010 ya no se matriculan alumnos de primero de planes de estudio anteriores. En estos años el acento se pone en la financiación, la calidad y la gobernanza de las universidades, en el horizonte de la introducción de un modelo universitario gerencial y único (Galcerán, 2010, p.96):

- a. *Financiación.* Implantado el modelo boloñés en la práctica totalidad de Europa y poniendo el impacto de la crisis financiera mundial como pretexto, disminuye el flujo de fondos estatales y aumentan las tasas a pagar por los estudiantes. Al tiempo se introduce la financiación por objetivos que diferencia los ingresos según el cumplimiento de estos, de acuerdo

con los controles de calidad medidos por agencias externas. Se propicia la financiación de proyectos que simultáneamente aporte recursos para la docencia y la investigación, a poder ser con recursos de las empresas.

- b. *Calidad*. Definida por la relación entre docencia, investigación e innovación convertidas en competitividad económica. Esto supone que la autonomía universitaria se transforma en la desvinculación cada vez mayor del Estado, mientras aumenta la intervención de los miembros no universitarios en los equipos de gobierno: patrocinadores o socios de proyectos financiados con fondos privados o grupos interesados en proyectos de formación. Se abre así paso a una gestión “por resultados”.
- c. *Sistema de gobierno*. Se introducen figuras gerenciales en la dirección de las universidades, según criterios de rendimiento y de calidad, sustituyendo los viejos organismos democráticos internos por fórmulas del nuevo *management* corriente en las empresas. Se privilegia la inserción social de los estudios, se reducen titulaciones con poca demanda, se incentivan proyectos de investigación que tengan una rentabilidad inmediata, poniendo en peligro sectores básicos, o que se encuentren poco desarrollados (por ejemplo, la Filosofía).

Tercera. Comprende las “Declaraciones” Bucarest (2012) y Ereván (2015). En esta etapa, implantado defectivamente –aunque con diferencias entre los signatarios– el EEES, el modelo de universidad pública anterior a la *Declaración de Bolonia*, cede definitivamente ante el modelo de “universidad gerencial” propia del enfoque neoliberal. Es este modelo el que ya no se presenta como alternativa al sistema público tradicional, sino como el modelo al que necesariamente deben llegar los países firmantes. Así, en la Conferencia de Bucarest, liderados por Gran Bretaña, los partidarios de la privatización presentaron un documento en el que no aparecía el carácter público de la financiación de la educación superior, mientras que se aludía únicamente a “todas las fuentes de financiación adecuadas”. Bélgica propuso un texto en el que desaparecía el compromiso de la máxima financiación pública y se ponían al mismo nivel la financiación pública y las otras “fuentes adecuadas”. España, Italia y Alemania se sumaron. Al final se aprobó un texto más suave pero que deja poco lugar para la esperanza, se mantiene la financiación pública: “...nos comprometemos a asegurar el más alto nivel posible de la financiación pública de la educación superior y sobre la base de otras fuentes adecuadas, como una inversión en nuestro futuro” (Comisiones Obreras, 2012).

En Ereván se aprueban los nuevos “Criterios y directrices para el aseguramiento de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG)” cuyo principal objetivo es la “empleabilidad”, concepto indisolublemente unido al de “rentabilidad” de la inversión en las universidades públicas (ANECA, 2015). Con ello el diseño parece quedar completo. A diecisiete años de la *Declaración*

de *Bolonia*, la universidad pública, tal y como la hemos conocido, podría estar liquidada a medio plazo.

4. La *fetichización* de los conceptos de “calidad” y “excelencia”

Los conceptos de “calidad” y de “excelencia” son los dos grandes fetiches del EEES. Los “sistemas de calidad” sirven para jerarquizar y disciplinar a las instituciones académicas y al profesorado, en el marco de una desconfianza general, artificial e interesadamente generada hacia el sistema universitario tradicional que debe ser sustituido por un sistema de “centros de excelencia”. Cuando se habla de “campus de excelencia” en realidad se está hablando de parques tecnológicos que combinan centros académicos y empresas, no de centros relevantes donde la tarea de investigación es especialmente “relevante”.

Para los neoliberales, la calidad académica es la producción de conocimientos explotables con fines industriales. Todo lo que no sea la certificación de la producción de un conocimiento “verdadero” e “imparcial”, es decir, “incontestable” no tiene calidad, por ello no conduce a la excelencia y por tanto no justifica que se empleen fondos públicos en su financiación. Este es el asunto principal. La Academia que genera espacios públicos de reflexión y discusión deja de ser la principal receptora de fondos que se desvían hacia centros generadores de los que el mercado demanda: un conocimiento “verdadero”, “objetivo”, “incuestionable”. Es precisamente aquí donde aparece el concepto de “excelencia” para diferenciar unos campus de otros y unos profesores de otros. (Montenegro & Pujol, 2013, pp. 146-149; Galcerán, 2010, pp. 111 y ss.)

Las universidades han sido obligadas a competir ferozmente entre ellas para atraer recursos económicos y alumnos. Por encima de todo tienen que presentar una imagen positiva de sí mismas, y una parte esencial de esa autoimagen es poder presentar una plantilla con un alto grado de reconocimiento de la calidad de su docencia y de su investigación. Es decir, la “excelencia”, en el lenguaje pomposo del EEES, no premia a los que realmente son los mejores, sino que penaliza a quienes se niegan a someterse a los dictados de los rectores del sistema gerencial.

En este proceso de sustitución de los “campus excelentes” por los “campus de excelencia”, el profesorado es, sin duda, la víctima principal. El reconocimiento académico y social llega a cambio de un trabajo duro y penoso que supone más exigencia productiva y una competencia constante con sus colegas. Pero, además, la “calidad” de su trabajo será tenida en cuenta o despreciada y, lógicamente, mejor o peor remunerada mediante un procedimiento de evaluación de su actividad académica globalizado. Queda cada vez menos espacio para la *heterodoxia* y más para la *doxa*, para “lo incuestionable”. La “calidad” es en realidad la narrativa sobre la que se han construido las nuevas prácticas del taylorismo académico (Montenegro & Pujol, 2013, p. 147)

Efectivamente, la jerarquización global de los centros académicos en función de la “excelencia” hace estos exijan a sus profesores que contribuyan a la mejora de su posición en los “*ranking*”. Los profesores universitarios están, en esta lógica del “control de la calidad”, sometidos a una constante evaluación o monitorización de su actividad y tienen que someterse disciplinadamente a controles estadísticos que le son impuestos, ya sea sobre el número de alumnos aprobados, ya sea sobre la publicación en “revistas de impacto”. Es la espada de Damocles: los mayores recursos se dan a “los mejores”.

4.1. La medición de la calidad de la docencia

La *European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)* elaboró, en 2005, el documento “Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior”, que sirvió de base para desarrollar “un conjunto consensuado de criterios, procedimientos y directrices para la garantía de calidad” y para “explorar los medios que garanticen un sistema adecuado de revisión por pares de la garantía de calidad y/o para agencias y organismos de acreditación”.

A partir de este texto, utilizado como si fuese un texto sagrado, se generalizó en Europa la tesis siguiente: las instituciones académicas debían asegurarse de que los procedimientos de contratación y nombramiento de su personal docente incluyesen los medios para verificar que todo el personal nuevo tuviese los niveles de competencia necesarios para el modelo gerencial. Después, la idea de evaluar la calidad de la docencia se fue extendiendo a todo el personal docente.

En el marco del EEES, “evaluar” es “medir” y reducirlo todo a la productividad y al rendimiento económico. Es así como la “tasa de eficiencia” (el número de estudiantes que aprueban el curso) o las “evaluaciones del profesorado” (con indicadores como la percepción de los docentes por parte del estudiantado o la participación en los cursos de formación sobre cómo rellenar los informes sobre competencias) se convierten en los procedimientos principales para disciplinar y jerarquizar la labor docente.

El número de docentes que superen las evaluaciones y, entre estos, el número que alcancen la categoría de “profesor de excelencia”, servirán para la jerarquización y clasificación interna de cada centro pero, sobre todo, para la evaluación de la “calidad” y la “excelencia” que de los centros hacen las agencias evaluadoras externas en todo el EEES. Las evaluaciones tienen carácter obligatorio y una repercusión inmediata sobre la retribución, la carga docente y la promoción profesional de los evaluados.

4.2. La medición de la calidad de la producción científica

El EEES ha traído aparejada la generalización en Europa de los sistemas anglosajones de “medición de la calidad” de la producción científica. El sistema de evaluación de la actividad investigadora se basa en la extensión a todas las ciencias de los métodos de medición de “impacto de las revistas” y número de citas que

el trabajo recibe. Los algoritmos utilizados son verdaderos sofismas, y además son imperfectos: no miden la verdadera calidad de la investigación publicada porque jamás se entra en los contenidos (Herrán, 2012). Además, se impone, casi por completo, el inglés es como lenguaje universal de la ciencia, hasta el punto de que, en un futuro no muy lejano, las revistas más importantes del sistema piramidal de revistas creado por la citación, publicarán texto completo en este idioma (León-Sarmiento, 2007, pp. 292-293). Por último, las bases de datos fuera de las cuales no existe ni "impacto" ni relevancia" son propiedad de dos grandes corporaciones privadas, *Thomson-Reuters* (propietaria de *Wos*) y la corporación *Reed Elsevier* (propietaria de *Scopus*). Ambas poseen revistas científicas en todos los campos y las mejores bases de datos para dar servicios privados a empresas en todo el mundo, ¡y a tiempo evalúan la actividad de los investigadores en todos los campos de la ciencia en todo el mundo! (Autor, 2014).

Así pues, el sistema es arbitrario e imperfecto. Sin embargo, le viene como anillo al dedo al sistema de universidad gerencial que patrocina el EEES porque lo importante no es la medición, sino por qué se mide. En el EEES, como ocurre con las evaluaciones de la calidad docente, la "relevancia investigadora" tiene un impacto directo sobre el profesorado. Si tenemos en cuenta lo ya dicho sobre la preeminencia de la rentabilidad, la empleabilidad y la competitividad que se exige a las universidades sobre todo lo demás, el sistema de evaluación de la actividad investigadora resulta un mecanismo perverso.

5. España

Desde que se inició el Proceso de Bolonia, España ha sido un alumno aventajado en su incorporación al EEES. Las medidas privatizadoras han contado con el apoyo militante de los gobiernos del Partido Popular y la anuencia o la pasividad de los del Partido Socialista. Esa fue la tónica general desde la incorporación al proceso, en 1999, hasta la plena aplicación del EEES en 2010. Pero, en los últimos cuatro años, en plena crisis financiera y con el país empobreciéndose por días, el gobierno neoliberal, ha redoblado los ataques contra la universidad pública en todos los terrenos. Los alumnos han visto brutalmente aumentadas las tasas académicas mientras se reducían las becas. Los profesores han visto reducidos sus salarios y sus recursos para la docencia y la investigación, y sufren desde 2010 una "tasa de reposición cero". A las universidades se les ha recortado la financiación, condenando a muchas de ellas a una existencia casi larvada.

Según el informe de la Fundación Conocimiento y Desarrollo (CyD) de 2015, desde 2012 se han perdido 134.000 estudiantes (tasas/becas); el número de profesores ha descendido en casi un 6, 6% (tasa de reposición cero), y la disminución de recursos, "como no había existido en la historia reciente" desde 2009, junto a los "serios problemas de financiación" que persisten en las comunidades autónomas están llevando al sistema universitario al filo de "una

década perdida”. Sin embargo, esta fundación del Banco de Santander, que ya propuso en 2010 la eliminación de las carreras con menos alumnos, extrae de todo, y sobre todo, la conclusión de que la financiación de la universidad debe hacerse por objetivos. (CyD, 2015)

Los informes de este *think-tank* empresarial, creado para influir en la articulación de políticas públicas para la universidad, entre otros, no se quedan lamentablemente en estado de voto piadoso, sino que tienen una traslación casi inmediata al sector universitario público.

5.1 Hacia la universidad gerencial: dos ejemplos de talla

Bajo estos criterios, en 2016 han aparecido en el panorama universitario español dos iniciativas que ejemplifican cómo se mercantiliza una universidad pública. Me refiero al proyecto de un “nuevo modelo de universidades” que ha elaborado el gobierno de la Comunidad de Madrid, que es el distrito universitario más importante de España en todos los terrenos, y al “Reglamento de creación de cátedras extraordinarias y otras formas de colaboración entre la Universidad Complutense de Madrid y las empresas”. (CUPUMA, 2016, UCM, 2016)

Según el texto remitido a las universidades, el “nuevo modelo”, bajo la retórica de la “modernización” y la ineludible respuesta de las universidades públicas a las demandas sociales, desbroza el camino para la implantación de la universidad gerencial. En primer lugar, prevé que las universidades compitan entre ellas por la financiación. En segundo lugar, se separan los “profesores docentes” y los “profesores investigadores”, jerarquizando la plantilla en favor de los segundos puesto que se considera que tienen mayor capacidad de aportar financiación externa. Finalmente, se refuerzan los órganos menos democráticos de la universidad como el Consejo Social, que tiene entre sus componentes miembros ajenos al mundo universitario que viene de bancos y grandes empresas.

Por otra parte, en la UCM se ha aprobado un “Reglamento de creación de cátedras extraordinarias y otras formas de colaboración entre la Universidad Complutense de Madrid y las empresas” que, con el pretexto de que la universidad pública no puede permanecer ajena a las necesidades sociales, permite que estas necesidades las expresen las empresas privadas. Este reglamento, impuesto sin debate alguno, abre la puerta para entregar la universidad al capital privado, en temas como la autorización a las empresas para que puedan quedarse con la propiedad de las patentes desarrolladas o la posibilidad de que se pongan en marcha posgrados a cargo de las empresas (cátedras extraordinarias). Además, se imponen mecanismos por los que el proceso de contratación de investigadores no podrá ser controlado ni supervisado por los órganos colegiados de la institución.

Estos dos ejemplos de talla, en la marea neoliberal, siempre envueltos en la retórica de la “calidad” y la “excelencia”, se adaptan a las demandas del EEES, pero son una tragedia para la universidad pública.

5.2. La evaluación de la “calidad” de la docencia y la “relevancia” de la investigación del profesorado

En este terreno se han implantado en España dos sistemas de evaluación. Para la “calidad docente”, el Programa DOCENTIA, y para la “relevancia investigadora” se ha convertido en obligatoria la evaluación, por sexenios, de la producción científica de cada profesor, de acuerdo con los sistemas estandarizados a los que ya me he referido. Ambos sistemas y los correspondientes procesos de aplicación corresponden a la ANECA.

La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) es la guardiana de las esencias del EEES. Aunque la ley permitió la creación de agencias similares por los gobiernos de las comunidades autónomas, estas deben aplicar los criterios de calidad de la ENQA, de acuerdo con lo establecido por la ANECA para el marco nacional. Sus competencias abarcan la evaluación de los proyectos de planes de estudio (programas VERIFICA), el seguimiento de los títulos oficiales para comprobar su correcta implantación y resultados (programa MONITOR), el rendimiento y los resultados de los programas de doctorado para los que se solicite una mención de “excelencia” (programa MENCIÓN), las actividades docentes e investigadoras, y la formación académica de los solicitantes para el acceso a las figuras de profesor universitario contratado (programa PEP), acreditación para acceso a los cuerpos de funcionarios docentes universitarios (programa ACADEMIA), la valoración para la renovación de la acreditación inicial de los títulos oficiales (programas ACREDITA), la evaluación para la renovación de la acreditación y para la obtención de sellos europeos (programa ACREDITA Plus). La ANECA, finalmente, “orienta a los centros universitarios” en lo referente al diseño de sistemas de garantía interna de calidad (programa AUDIT) y de calidad de la docencia (programa DOCENTIA).

La ANECA es, desde 2014, un organismo autónomo adscrito al Ministerio de Educación, que tiene como objetivo “contribuir a la mejora de la calidad del sistema de educación superior mediante la evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas, profesorado e instituciones”. Además de los programas descritos, ha incorporado a su estructura a la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI), encargada de evaluar la investigación del profesorado, tanto funcionario como contratado. Sus competencias han ido creciendo en la misma proporción que han ido disminuyendo *de facto* la autonomía universitaria y la libertad de cátedra. Nada se hace ya en la universidad española “sin pasar por la ANECA”, que aplica con la máxima diligencia los mandatos de la ENQA, que exige el cumplimiento de los “Criterios y Directrices para el Aseguramiento de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior” aprobada en la conferencia de Ereván (2015).

5.2.1. El “Programa de Apoyo a la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado Universitario (DOCENTIA)”

Concebido a finales del año 2006, su objetivo declarado es “apoyar a las universidades en el diseño de mecanismo propios para gestionar la calidad de la actividad docente del profesorado universitario y favorecer su desarrollo y reconocimiento”. El programa forma parte del mecanismo del EEES por el que las universidades deben evaluarse a sí mismas, según unos criterios impuestos desde fuera por el macro organismo. Se auto-titula como un proceso de evaluación interno en el que participan agentes externos, pero en realidad es un programa impuesto “desde arriba”. Tres son sus características:

1^a) A pesar del rótulo con el que la ANECA lo acompaña (asesorar a las universidades), impone un modelo único de evaluación.

2^a) Todo se hace conforme a los siguientes criterios de evaluación de la actividad docente: *adecuación*, que implica que responde a los requerimientos establecidos por la universidad y el centro; *satisfacción*, que conlleva generar una opinión favorable de los demás agentes implicados en el proceso, en especial de estudiantes, colegas y responsables académicos; *eficiencia*, que estima el logro en los estudiantes de los objetivos previstos; y orientación a la innovación docente, entendida como una reflexión del profesor sobre su propia práctica que favorezca su aprendizaje. (Escudero & Trillo, p. 92).

3^a) El programa es por completo ineficaz para medir la calidad de la docencia impartida. Se reclaman datos y se aplican indicadores que no sirven para medir si un profesor es bueno o no lo es. Por ejemplo, no importan los criterios pedagógicos con los que un profesor planifica la docencia porque eso no es mensurable. Tampoco dicen nada respecto de la adecuada y razonable selección de contenidos, del interés de las tareas, del favorable clima de aula, de la coherencia y justicia en la evaluación. Finalmente, no proporciona una información relevante sobre la calidad de los procesos de aprendizaje desarrollados por los estudiantes, ni sobre los procedimientos de evaluación utilizados, ni si el grado de satisfacción del alumnado viene de un “aprobado fácil”. Por encima de todo ello, lo que la universidad busca son los resultados que le permitan obtener buenas evaluaciones en otros programas de la ANECA.

DOCENTIA es una formidable herramienta de control. Este programa tiene efectos sobre la política de profesorado de las universidades en aspectos tales como la formación y desarrollo (por la vía de la reflexión del profesor), la promoción personal y profesional o los incentivos económicos (complementos retributivos al profesorado), (Escudero & Trillo, 2015 p. 91). La propia ANECA advierte, desde su página web, sobre las “consecuencias” de DOCENTIA: las evaluaciones son tenidas en cuenta para la renovación de la acreditación inicial de los títulos oficiales (programas ACREDITA), y la evaluación para la renovación de la acreditación y para la obtención de sellos europeos (programa ACREDITA Plus) y la acreditación para acceso a los cuerpos de funcionarios docentes universitarios (programa ACADEMIA). Tiene además efecto sobre los sueldos del profesorado,

los complementos retributivos, la dotación de fondos para proyectos de investigación e incluso, en algunas universidades como la UCM, tres evaluaciones negativas pueden suponer la suspensión de la labor docente del evaluado. Como señalan Escudero y Trillo (2015, p. 94-95), “responder al DOCENTIA representa un ejemplo más de evaluación meramente orientada a la rendición de cuentas con propósitos sumativos (acreditación) y una forma de control amenazante, pero sin efectos realmente formativos”.

5.2.2. La evaluación de la actividad investigadora

En España se evalúa la investigación realizada por los docentes de los cuerpos de profesores funcionarios y los profesores con contrato indefinido, mediante un procedimiento único por el que los profesores someten su trabajo a evaluación de la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI, integrada en la ANECA), cada seis años. El sistema se creó en 1989 como forma de compensar al profesorado por la pérdida de poder adquisitivo, tenía carácter voluntario y no influía sobre el profesorado, salvo en la percepción de un pequeño complemento. Se adoptó un sistema de evaluación por citas en revistas de impacto que primaba los artículos sobre cualquier otra forma de investigación (los libros, por ejemplo) y exigía la citación según los índices del *Journal Citation Report (JCR)* de la Universidad de Philadelphia. Tenía todos los defectos que he descrito con anterioridad, más algunos propios del ámbito español como una definición arbitraria de las áreas de conocimiento o un sistema opaco de selección de los evaluadores. Por estas y otras razones no fueron pocos los profesores que se negaron a ser evaluados por este sistema o dejaron de hacerlo tras haber superado las primeras evaluaciones. Pero, con la aprobación de la Ley Orgánica de Universidades (LOU), en 2001, ya dentro del Proceso de Bolonia, los “sexenios” pasaron a ser un indicador de “calidad” que ha terminado por ser *de facto* obligatorio y que, como en el caso de DOCENTIA, es un sistema punitivo.

El sistema tiene las siguientes características:

1. Impone un modelo único de evaluación, de carácter nacional, sobre el papel voluntario pero, *de facto*, resulta obligatorio para todo el profesorado.
2. Todo se hace siguiendo el criterio de “relevancia” que apenas se ha modificado desde la etapa anterior: artículos publicados en revistas indizadas en la *Wos* o en *Scopus*, sin entrar nunca en los contenidos de los artículos que priman sobre todo lo demás, y que deben ser una “comunicación de resultados”. Cualquier otro “indicio de calidad” queda a la valoración subjetiva de los “comités de expertos”. Estos comités no responden a un criterio científico, sino a la adición de áreas de conocimiento muy dispares. Así, un profesor puede ser evaluado por “expertos” de áreas de conocimiento muy lejanas a la suya, particularmente en las ciencias sociales y en las humanidades. Por ejemplo, un catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación puede evaluar a uno de Periodismo y viceversa.

3. El sistema no mide la “calidad” o la “relevancia”, porque la bibliometría no ha traído resultados positivos. Este sistema de evaluar el trabajo de un profesor midiendo su “impacto” ha hecho que el profesor adapte su trabajo a lo que se considera clave en la evaluación y eso ha llevado al empobrecimiento de la investigación. El profesor se ve obligado a publicar para sobrevivir, no a hacerlo para hacer avanzar el conocimiento.

Como en el caso de DOCENTIA, las evaluaciones de la CNEAI se convierten en otra herramienta de control para la ANECA: un complemento meramente económico ha sido elevado a un indicador de excelencia académica. La evaluación tiene efectos en las nóminas y es imprescindible para formar parte de las Comisiones de Habilitación y de las Comisiones de las Universidades que juzgan los concursos de acceso. Este sistema afecta a los profesores de los cuerpos docentes universitarios. Pero, además, los aspirantes a las figuras de profesorado contratado son evaluados con los mismos criterios para plazas de nueva creación, promoción o de habilitación para profesores titulares y catedráticos. En el programa PEP lo que más pesa es la investigación bibliométricamente medida (60% frente al 35% de la formación docente) y en el programa ACADEMIA la investigación, medida de la misma forma, es definitiva.

Finalmente, desde 2012, el sistema de evaluación sirve para castigar al profesorado con más carga docente si no tiene determinado número de “sexenios” y si el último de ellos no se ha superado en los seis años previos. Es lo que se llama un “sexenio vivo”. Se ha pasado del mérito por investigar, al castigo por no hacerlo como los rectores del sistema mandan.

6. Conclusiones

Tras diecisiete años de reformas neoliberales ininterrumpidas, el deterioro de la universidad pública europea es evidente. No se ha mejorado la institución universitaria, Muy al contrario, se la está privando de su función pedagógica básica: impartir enseñanza que formen ciudadanos libres. El EEES responde a la perfección al diseño que en este nuevo capitalismo (el capitalismo cognitivo) se hace del sistema universitario público, en el que los estados-nación han intervenido para facilitar que otros agentes sociales poderosos, del ámbito empresarial y financiero, liquiden esta función de la enseñanza universitaria. Somos libres en proporción directa a nuestra cultura y, si hay un lema radicalmente opuesto a todos los del Espacio Europeo de Educación Superior es el de “Cultura para la libertad”.

La “calidad” y la “excelencia”, en la terminología neoliberal impuesta, se presentan envueltas en la retórica hueca de las bondades del modelo boloñés: modelo basado en el esfuerzo personal del alumno, pero con menos años de estudio; titulaciones y sistemas de créditos homologables en todo el EEES; dobles y hasta triples titulaciones que se adaptan a las demandas del mercado

laboral; intensa utilización del TIC en la enseñanza; universidades no presenciales, entre otras. Sin embargo, tras esa fachada, ambas llevan a un resultado exactamente inverso al que dicen tratar de promover. Hay mucha distancia entre los eslóganes de los mentores del EEES y las consecuencias prácticas de su aplicación. Conviene destacar las siguientes: hipercompetitividad, desvalorización de los saberes contruidos sobre la experiencia, mercantilización del aprendizaje, sustitución de saberes teórico-reflexivos por saberes instrumentales, especialización extrema de campos y líneas de investigación y fraudes en la investigación.

Por lo que respecta a los sistemas de evaluación, la de la calidad de la docencia es la primera expresión del asalto a la universidad pública por el capital. Todo se reduce a la productividad y al rendimiento económico. Es un instrumento de control, tanto para el profesor que debe ajustarse a las exigencias de su centro, como para el centro que tiene que obtener resultados tangibles y presentarlos a las agencias evaluadoras correspondientes que, en última instancia, son las guardianas de las esencias neoliberales del modelo boloñés. Otro tanto ocurre con la evaluación de la actividad investigadora. Los sistemas de evaluación estandarizados según el modelo anglosajón, diseñados primeramente para las ciencias experimentales y aplicados sin reflexión a las humanidades y las ciencias sociales, no miden la calidad de la investigación si esta no se ajusta a las demandas del sector privado que requiere de la universidad resultados concretos y de aplicación al mundo de la empresa, los negocios y las finanzas. El hecho de que los sistemas de evaluación se basen en algoritmos, desarrollados por empresas privadas que, a su vez, son propiedad de grandes corporaciones transnacionales, pone sobre el tapete la siguiente cuestión: mientras la agenda de la investigación sea la agenda del capital, no será posible ninguna otra agenda, y menos que ninguna aquella que se proponga investigar no solo qué se investiga, sino por qué se investiga. La investigación es de algo y para algo, pero también es por algo.

En España, históricamente reacia a los cambios, los gobiernos neoliberales del Partido Popular (PP) y del Partido Socialista Obrero Español (PSOE), se han destacado en Europa por su aplicada y obediente implantación de todas y cada una de las medidas adoptadas en las cumbres de ministros de educación relacionadas con la construcción del EEES. Así, los sistemas diseñados por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA) y, en su seno, por la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI), responden perfectamente al modelo boloñés de control y jerarquización de centros, profesores e investigadores. La universidad pública española vive inmersa en un proceso de desvalorización, que se enmarca en otro proceso más amplio de liquidación del espíritu crítico en todos los niveles de la enseñanza. Sucesivos decretos sobre humanidades, que las han reducido o, como en el caso de la Filosofía, eliminado de los planes de estudio, han llegado ya al mundo universitario y amenazan con liquidar también estos saberes de la ense-

ñanza superior. Buen ejemplo de ello es la deriva neoliberal de la Universidad Complutense de Madrid, la presencial más importante de España y la segunda de Europa por número de alumnos, donde se proyecta (por el actual equipo de gobierno) eliminar la Facultad de Filosofía e implantar un sistema de gestión, patrocinio y cátedras extraordinarias, que la encaminan hacia un modelo gerencial a muy corto plazo.

Referencias bibliográficas

- Adam Smith Institute (1984). *Omega Report. Education Policy*. Londres: The Adam Smith Institute.
- ANECA [Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación] (2015). Criterios y directrices para el aseguramiento de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG). Disponible en <http://bit.ly/2ggZ49Y>.
- Bell, D. (1973). *The coming of post-industrial society; a venture in social forecasting* New York: Basic Books.
- Bribosia, E.; D'Hainaut-Zveny, B. et al., (2014). Charte de la désexcellence. Disponible en <http://bit.ly/2ggZf1C>.
- Castells, M. (2000). La era de la información. Madrid: Alianza
- Comisiones Obreras (2012). Comunicado de CC.OO. Informe sobre la Conferencia celebrada en Bucarest los días 26 y 27 de abril de 2012. Disponible en <http://bit.ly/2g714Oy>.
- Corsani, A. & Lazzarato, M. (2002). Le revenu garanti comme processus constituant. *Multitudes*, nº 10.
- CUPUMA [Coordinadora Universidades Públicas de Madrid] (2016). Objetivos y herramientas propuestos para implantar un nuevo modelo de universidad en el proyecto de ley de la CAM. Disponible en <http://bit.ly/2ghoKaf>.
- Drucker, P. (1993). *Post-Capitalist Society*. New York: HarperCollins.
- Escudero, J.M. & Trillo, F. (2015). Un análisis crítico del Espacio Europeo de Educación Superior como reforma de la enseñanza universitaria: los programas Verifica y Docencia en el contexto español. *Educación en Revista*, nº 57, pp. 81-97.
- Fumagalli, A. (2007). *Bioeconomía e capitalismo cognitivo*. Roma: Carocci.
- Fundación Conocimiento y Desarrollo (2015). *Informe CyD 2015. La contribución de las universidades al desarrollo*. Madrid: Fundación CyD
- Galcerán, M. (2010). La mercantilización de la universidad. *REIFOP*, 13 (2), pp. 89-106.
- Halfman, W. & Raddle, H. (2015). The Academic Manifesto: From an Occupied to a Public University. *Minerva* 53, pp. 165-187.
- Hardt, M. & Negri, A. (2005). *Imperio*. Barcelona: Paidós.
- Heatherly, C. (Ed.) (1980). *Mandate for leadership: Policy management in a Conservative Administration*. Washington, D.C: Heritage Foundation.

- Herrán, A. (2012). Algunas Críticas a la Evaluación del Profesorado Universitario Centrada en el Impacto. En A. de la Herrán & J. Paredes (Coords.), *Promover el cambio pedagógico en la universidad*. Madrid: Pirámide.
- Lazzarato, M. & Negri, A. (2001). *Trabajo inmaterial. Formas de vida y producción de subjetividad*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Machlup (1962). *The Production and Distribution of Knowledge in the United States*. Princeton: Princeton University Press.
- Masuda K. (1984). *La sociedad informatizada como sociedad post-industrial*. Madrid: Tecnos: Fundesco.
- Montenegro, M. & Pujol, J. (2013). La fábrica de conocimientos: in/corporación del capitalismo cognitivo en el contexto universitario. *Athenea Digital*, 13(1), pp. 139-154.
- Moulier-Boutang, Y., (2011). *Cognitive Capitalism*. Cambridge (MA): Polity Press.
- Negroponete, J. (1995). *El mundo digital*. Barcelona: Ediciones B.
- Nussbaum, M. (2015). Discurso de aceptación del doctorado *Honoris causa* en Antioquia, Disponible en <http://bit.ly/1ZtYkww>.
- Oliván, C. (2016). Empleabilidad y Empleo: formación universitaria y mercado de trabajo en España y Aragón. Disponible en <http://bit.ly/1xxexBZ>.