



En-claves del pensamiento

ISSN: 1870-879X

ISSN: 2594-1100

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de
Monterrey, División de Humanidades y Ciencias Sociales

Sierra González, Ángela

Los reformismos académicos entre la teoría ideal y la práctica no ideal
En-claves del pensamiento, vol. XVIII, núm. 36, 2024, Julio-Diciembre, pp. 61-84

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de
Monterrey, División de Humanidades y Ciencias Sociales

DOI: <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i36.673>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=141178734004>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

Los reformismos académicos entre la teoría ideal y la práctica no ideal Academic Reforms between Ideal Theory and Non-ideal Practice

Ángela Sierra González, Universidad de La Laguna, España

 <https://orcid.org/0000-0002-1918-9689>
 assiergo@yahoo.es



<https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i36.673>

Resumen. El análisis de la evolución de las reformas académicas de las últimas décadas permite observar que, en nombre de la innovación, esta fue pensada, desde sus inicios, como una obra política dirigida a convertir a la universidad en proveedora, dentro de los acuerdos de libre comercio, de 'servicios educativos'. Estos se convierten en 'productos' susceptibles de comercialización, y así, se instaura el 'capitalismo académico', concepto con el que se pretende dar cuenta de los procesos de comercialización de la docencia e investigación académica. Las reformas se encadenan en el tiempo una tras otras, con dos objetivos, restar poder al Estado, y poner fin al 'Estado Educador' nacido en la Ilustración como ideal republicano. Ideal bajo el que la educación aparece como un elemento central para la formación de una ciudadanía emancipada frente a un capitalismo globalizado sin ciudadanía.

Palabras clave: reformismo, neoliberalismo, innovación, capitalismo académico.

Abstract. The analysis of the evolution of academic reforms in recent decades allows us to observe that, in the name of innovation, this was conceived from the outset as a political oeuvre aimed at turning the university into a provider, within the free trade agreements, of 'educational services'. These become 'products' susceptible to commercialization, and thus, 'academic capitalism' is established, a concept with which it is intended to account for the processes of commercialization of teaching and academic research. The reforms are chained one after the other over time, with two objectives: to reduce the power of the State, and to put an end to the 'Educating State' born in the Enlightenment as a republican ideal. Ideal under which education appears as a central element for forming an emancipated citizenship in the face of a globalized capitalism without citizenship.

Keywords: Reformism, neoliberalism, innovation, academic capitalism.

Cómo citar: Sierra González, A. (2024). Los reformismos académicos entre la teoría ideal y la práctica no ideal. *EN-CLAVES del Pensamiento*, (36), 60-84. <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i36.673>

Los reformismos académicos como construcción política

En este trabajo se aborda la incidencia de los discursos políticos reformistas, que escudados en propósitos innovadores, han intervenido en la multisecular situación de crisis de la educación superior. Se tratan los vaivenes contemporáneos que esta ha experimentado por los continuos y sucesivos proyectos de reforma aplicados, bajo las transiciones políticas de la globalización neoliberal,¹ todas presuntamente innovadoras.

Al abordar estas cuestiones pretendo señalar algunos problemas derivados de las reformas, sin intentar ser exhaustiva, dado que los problemas surgen, no a la hora de elaborarlas, sino a la hora de poner en práctica las *innovaciones*. Esto demuestra, sobradamente, que al redactarlas no se tenían en cuenta todos los sujetos y realidades objetivas implicadas en el sistema educativo, sino cierta ideologización instrumental de las innovaciones. Las orientaciones ideológicas practicadas no obedecían únicamente a las concepciones políticas de los “reformistas”² de manera que las reformas practicadas no guardaban entre sí una solución de continuidad, sino que sobre ellas —o a través de ellas— se vehiculizaron recomendaciones de organismos multilaterales de crédito y de agencias internacionales sobre cómo debían ser las reformas.³

De hecho, aunque se destacaba la participación de *expertos*⁴ en la configuración de las reformas para validar su conveniencia, es obvio que los problemas surgidos se relacionaban con la cultura política, la calificación técnica y el conocimiento teórico y práctico de quienes proponían estos proyectos reformistas, sin tener en cuenta las particularidades diferenciales de estructura y gestión de los diversos sistemas educativos implicados en los proyectos de

¹ George Monbiot recordaba hace unos años el origen del término neoliberalismo, que se acuñó en París, en 1938. Así, señalaba, “[s]u definición ideológica es hija de Ludwig von Mises y Friedrich Hayek, dos exiliados austriacos que rechazaban la democracia social (representada por el *New Deal* de Franklin Roosevelt y el desarrollo gradual del Estado del bienestar británico) por considerarla una expresión colectivista a la altura del comunismo y del movimiento nazi”. George Monbiot, “Neoliberalism – the ideology at the root of all our problems”, *The Guardian*, 15 de abril de 2016. <https://www.theguardian.com/books/2016/apr/15/neoliberalism-ideology-problem-george-monbiot>.

² En su mayoría las reformas fueron propuestas formuladas por ministros de educación, secretarios o rectores. Todos con poder de propuesta. En Europa, la más significativa por sus repercusiones por ser el inicio de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, fue el acuerdo que, en 1999, firmaron los ministros de Educación de diversos países de Europa, pertenecientes, a la Unión Europea, pero que también firmaron países como Rusia y Turquía, en la ciudad italiana de Bolonia (Rusia anuló en 2023 los cambios introducidos en su sistema educativo).

³ Adriana Chiroleu, “Políticas de educación superior en Argentina y Brasil: de los ’90 y sus continuidades”, *Revista SAAP* 2, núm. 3 (agosto, 2006): 563.

⁴ Adriana Chiroleu, “Políticas de educación superior en Argentina y Brasil: de los ’90 y sus continuidades”, *Revista SAAP* 2, núm. 3 (agosto, 2006): 563.

⁴ En los noventas, el Banco Mundial se definía a sí mismo no solo como el mayor financista de la educación en los “países en desarrollo” sino como su principal asesor. José Luis Coraggio y Rosa María Torres, *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos* (Buenos Aires/Madrid: Miño y Dávila Editores/CEM, 1999).

reformas, además de no tomar en consideración las tradiciones académicas nacionales. En cierto modo, algunas propuestas eran expresivas, de simples consignas retóricas que perseguían la conversión de las universidades en empresas lucrativas con el fin de maximizar sus ingresos.⁵

Entre 1990 y 2012 los reformismos académicos de inspiración globalista adquirieron una particular notoriedad, en el marco de una época de cambios radicales que se iniciaron con la disolución de la URSS. Se desató una verdadera oleada de propuestas y proyectos reformistas. En Europa se inicia 1991, igualmente, se abrió un ciclo de reformas en Latinoamérica.⁶ Durante esta época convergieron desde distintas áreas geográficas, en desigualdad de condiciones, proyectos de reforma. Todos ellos prometían mejoras reduciendo el gasto de inversión, modificando el sistema de títulos y cambiando el método de incorporación del profesorado a la institución. ¿Cuál es el punto en el que confluyeron? El punto de confluencia de los proyectos reformistas era, y sigue siendo, adaptar la educación, la enseñanza y la investigación a los diferentes niveles y expectativas del mercado laboral y a los requerimientos de las empresas industriales, financieras o comerciales.⁷ La *regla de oro* que en que se inspiraban decía que no se podía ofrecer lo mismo a todo el mundo ni en todo el mundo.

La más conocida de todas las reformas en el área occidental fue la introducida por los denominados Acuerdos de Bolonia,⁸ firmados en 1999, que modificaron el sistema de enseñanza superior europea-continental. Este modelo, por cierto, que fue parcialmente imitado por algunas otras reformas posteriores en otras áreas geográficas. El proceso iniciado con estos acuerdos culminó en 2010 y aún hoy siguen surgiendo efectos no previstos.

Independientemente del área de aplicación, todas las reformas siguieron el patrón anglosajón imitando los objetivos educativos determinados por un tipo de discurso basado en una concepción *capitalista* de la educación. Se había construido un discurso, según el cual, a través de la reforma del sistema educativo, este debía reunir un conjunto de nuevas funciones

⁵ Las recomendaciones subrayan la importancia para cambiar el modelo de cuestiones cómo cobrar aranceles en la educación superior, estimular la diversificación de los ingresos, certificados y préstamos educativos y un financiamiento basado en resultados y calidad, así como no invertir en infraestructuras.

⁶ Chile, Brasil, Argentina, México fueron los países en los que se iniciaron las reformas inspiradas en concepciones neoliberales globalizadoras. Ha habido, también, reformas en años posteriores. Por ejemplo, en México, hubo una importante reforma el 13 de marzo de 2017, denominada Nuevo Modelo Educativo, pero las reformas que respondían a las tendencias globalizadoras se dieron en el sexenio del 2006 al 2012, según Mariana Guerrero Olvera, “La educación en México a través de los tiempos: cambios y reformas”, Revista Glosa 6, núm. 11 (julio-diciembre, 2018).

⁷ Uno de los fenómenos que comenzaron a producirse en España es el de las alianzas de las instituciones universitarias con grandes empresas, como Telefónica, Google o el Banco Santander, entre otras. Lo mismo ocurrió en otros países europeos. Así, los bancos y las grandes corporaciones adquirieron un protagonismo singular.

⁸ Los acuerdos dieron paso a un proceso de reformas que se materializó en 2010.

con un mínimo de gasto social, sin necesidad de inversión adicional en estructuras o en personal. El valor que, más o menos, todos los proyectos otorgaban a la reducción del gasto, como clave de bóveda, traslucía el carácter *economicista* de las reformas y desvelaba su marca de origen, a saber, el discurso neoliberal.

Se impusieron estos criterios. Algunos factores facilitaron que la reforma neoliberal triunfara. ¿A qué se debió el triunfo? Para Adriana Puiggrós,⁹ varios factores intervinieron.

El primero consistió en encontrar un terreno fértil, pues efectivamente los viejos sistemas escolares requerían modificaciones; el segundo ha sido la insuficiencia de las propuestas de reforma realizadas desde posiciones liberal-democrática [...]. El resultado derivó en que, existiendo problemas educativos viejos, nuevos y futuros, el neoliberalismo difundió su propuesta con inéditos bríos y sin encontrar más oposición que la de algunas críticas demasiado reactivas y carentes de alternativas consistentes. Pudo presentar su opción como necesaria y absolutamente determinada por las circunstancias.¹⁰

De manera que se dejaron de lado, a juicio de Adriana Puiggrós, los problemas engendrados por la imposición de ciertos elementos invisibilizados que acompañaban a las reformas, tales como la exclusión social y la inequidad educativa, si bien las reformas, iban a precisamente solucionar estos problemas, según los expertos avalados por instituciones internacionales.

Por otro lado, algunas cuestiones que hasta entonces eran relevantes fueron obviadas. Así, se obvió la cuestión concerniente a la movilidad social integrada en el modelo del ‘Estado Educador’. Un modelo que se ha ido desmoronando poco a poco y, finalmente, con las reformas surgidas se le puso punto final. ¿Qué pretendía ese *viejo* modelo tan denostado? El ‘Estado Educador’, surgió en la Revolución francesa, como parte de los ideales republicanos y su aplicación provocó un cambio total del sistema educativo del Ancien Régime. Con la expresión ‘Estado Educador’ se significó que el sistema estaba organizado y controlado por el Estado. Según estos ideales debía ser un sistema público, es decir, abierto a todos y atento a las necesidades de la sociedad. A resultas de esta concepción, se institucionaliza la educación pública y esta deviene en una institución clave como medio de equilibrio y movilidad social, además, de como medio de emancipación intelectual.

El que cuestiones como la movilidad social y la emancipación intelectual quedaran fuera de los proyectos reformistas revela las ambigüedades de las ideologías que inspiraban tales proyectos. De hecho, la interlocución entre las autoridades políticas y los sujetos activos de la educación superior (académicos, estudiantes, funcionarios) fue absolutamente disfuncional; no fue representativa.

⁹ Adriana Puiggrós, “Educación neoliberal y quiebre educativo”, *Nueva Sociedad* núm. 146 (1996): 92.

¹⁰ *Ibid.*

En términos generales estos proyectos reformistas podrían definirse en un sentido u en otro, según los orígenes y las intenciones de los mismos. Así, podían ser definidos, como expresión de un ‘reformismo tecnocrático’ o, de un ‘reformismo académico-empresarial’.¹¹ Se observa una serie de singularidades distintivas que diferencian a uno del otro, pero en el proceso de imposición institucional de los mismos, ambos excluyen más que integran y resultan antagónicos con otra clase de reformismo, que, por darle algún nombre, se podría llamar ‘reformismo pedagógico-democrático’.

Este entró en juego promovido por grupos pertenecientes a la comunidad universitaria y a la sociedad civil, opuestos a la instauración de estas reformas. Sin embargo, tanto los discursos como los sujetos de esta alternativa reformista sufrieron los embates de las lógicas productivistas, al defender, el mantenimiento de algunos de los ideales republicanos del ‘Estado Educador’. Por otro lado, aquellos que temían la pérdida de autonomía de las universidades se opusieron a las lógicas productivistas y empresariales. Como eran de origen y posición diversa, los contra-reformistas estaban unidos, asimismo, por el temor a la desaparición de la función pública del sistema educativo.

Se entiende que, en las instituciones transnacionales, las argumentaciones de quienes se oponían a estas reformas tecnocráticas o empresariales, en nombre de la democracia y la universidad como institución pública, no ganaron apoyos. Todo lo contrario. Se solía indicar que estos académicos —y los funcionarios— temían ser desplazados de posiciones de poder por las nuevas reformas. En algunos casos era así, pero no en todos, como era la intención.

Lo cierto es que se indujo una generalización de la suspicacia ante sus argumentos, dado que estos grupos resistentes a las reformas pretendían imponer un tipo de reformismo pedagógico-democrático, alternativo, que hubiera condicionado una redefinición del papel del Estado, como educador, habida cuenta que la emancipación intelectual, la equidad y la movilidad social —según méritos— seguían siendo objetivos prioritarios en esta propuesta. Estos fines no cabían en la reforma tecnocrática-empresarial, que pretendía la supresión radical de la gratuidad y la introducción de un sistema de educación superior no exclusivamente público. Precisamente, estas eran las cuestiones que se quería cambiar. El rol emancipador no interesaba a las democracias neoliberales, que había sustituido el ‘Estado Educador’ por el ‘Estado evaluador’. Denominación esta última, que usa, muy oportunamente, Adriana

¹¹ Ángela Sierra, *Homenaje a Emilio Lledó: Pensamiento y Educación. Cuadernos del Ateneo*, núm. 29 (2011): 33-51.

Chiroleu¹² para referirse al acatamiento de las *recomendaciones* hechas por el Banco Mundial, que hacen referencia a la introducción de un nuevo tipo de función, el control, de carácter indirecto, mediada por organismos intermedios o, de amortiguación y por la introducción de programas especiales, que permitían “penetrar capilarmente —según Chiroleu— las instituciones, a través de diversos ‘incentivos’, y, así, reorientar el conjunto del sistema de educación superior con transformaciones puntuales”.¹³

La innovación estructural del ‘capitalismo académico’

¿Qué se pretendía con esas *recomendaciones*? Era bastante evidente, aunque estaba disfrazada, que se pretendía la conversión de la relación enseñanza-aprendizaje en una relación capitalista, sujeta, por un lado, a las leyes de la oferta y la demanda y, por otro, al beneficio. Se trataba de hacer una *revolución* estructural, mediante la introducción del denominado ‘capitalismo académico’, salvadas las diferencias, de tiempo y lugar, entre las reformas aplicadas. El potencial de cambio residía en los principios que inspiraba estas reformas, a saber: reducir la enseñanza y el aprendizaje a una *relación mercantil*, despojándola de otra posible trascendencia.

¿Cuáles eran las bases del ‘capitalismo académico’? No se basaba en argumentos pedagógicos, sino económicos. En Europa se expresó esta tendencia tempranamente. Desde la firma de la Magna Charta Univesitatum, efectuada por los rectores de las universidades europeas el 18 de septiembre de 1988. A partir de ese momento se enfatizaron las acciones de reconversión institucional de las universidades con el fin de situarlas en el centro de las prioridades económicas. Principalmente, tal priorización se hallaba presente en los discursos de los grupos empresariales impulsores de una economía basada en el conocimiento que otorgaba al mismo un estatuto relevante en la cadena de generación de valor.

Los argumentos esgrimidos en su favor se sostenían en que la transformación tecnológica había recreado, según los reformistas, constantemente las formas de la actividad económica y social. Por tanto, tales transformaciones demandaban una respuesta a nivel de la enseñanza y el aprendizaje para evitar el retraso de las economías que podría producirse si las habilidades y destrezas de los profesionales no se correspondían con las exigencias de los mercados, la estructura de la industria y el comercio globalizado. Ante esto, en proyectos reformistas varios se argumentaba que la

¹² Adriana Chiroleu, “Políticas de educación superior en Argentina y Brasil: de los ‘90 y sus continuidades”, *Revista SAAP* 2, núm. 3 (agosto, 2006): 563.

¹³ *Ibid.*, 568.

universidad como institución debía, por una parte, transformarse internamente para hacer frente a las demandas sociales y, por otra, generar soluciones creativas a las nuevas formas de la actividad económica, tecnológica, social, política y cultural.

Hay que destacar que, todos estos proyectos de cambio implicaban una sensible *ampliación* de los cometidos tradicionales. Abundaron, sin embargo, la propuesta de reducción de la inversión pública para cumplir los cometidos elegidos. Para lograr esto se debía producir una formulación metodológica global (formativa, organizativa y curricular) capaz de generar algún tipo de ruptura con los modelos educativos previos, de no ser así, sería solo imposiciones retóricas más o menos ideologizadas.

Pero esa ruptura con los modelos educativos previos se produjo solo a medias, porque no había financiación para sufragarla. La incapacidad, pues, para asumir con los mismos, o incluso con menos, medios los nuevos cometidos se hizo visible rápidamente y en lugar de analizar las causas reales de los fallos y relativizarlos, arreciaron las críticas.

En muchos sentidos las críticas eran infundadas. Muchos reformistas lo sabían, pero daba igual. Los problemas de incumplimiento a los cometidos impuestos de la enseñanza superior se interpretaron como si fueran causa de la obsolescencia institucional. Al analizar sus fracasos, se la separó del resto del sistema educativo, como si no fuera *una parte* del mismo. El reduccionismo de las críticas llevó a que la enseñanza superior apareciera en los discursos de algunos pseudoreformistas como si no tuviera relación con el resto del sistema educativo.

Los discursos políticos emergentes señalaban —y tenían razón— que en algunas áreas de la educación, las tecnologías habían producido un cambio en la infraestructura y en la gestión, pero no en las metodologías docentes e investigadoras. Esta circunstancia se extrapoló llevando a extremos inimaginables el discurso fustigador contra la universidad, ignorando voluntariamente realidades causales, como los déficits en la financiación y en la contratación de docentes y funcionarios de gestión.

Así, los fracasos en el aprendizaje no se correspondían, supuestamente, con la reducción de costes impuestos ni con la tendencia a la reducción de la inversión pública, que precarizaba la enseñanza, sino con el andamiaje obsoleto de la propia institución. De hecho, el debate se concentró en los costes y no en las funciones. Todos los costes, presuntamente, eran desorbitados, fueran los que fueran, independientemente de cómo se emplearan.

Ocupando un lugar muy destacado entre los fustigadores se encuentran los propulsores de la irrupción en el 2012 de la Red de Escuelas Minerva en KGI,¹⁴ que se difundían bajo el lema “nuestro campus es el mundo”. La aparición de la Red de Escuelas Minerva obedecería, según sus promotores, a que el sistema de educación superior estaba *roto*; no tenía futuro. De ahí, la multiplicación de discursos dirigidos a impulsar la aplicación de planes y proyectos elaborados para transformar, presuntamente, una institución fracasada por su inadaptación a los cambios, es decir, por su incapacidad para asimilar la innovación.

De contrario, podría argumentarse que la transformación no se producirá solo cuestionando la enseñanza universitaria tradicional y señalando sus problemas, sino, debatiendo hacia dónde se quería evolucionar y que rol jugaría en el seno de un sistema educativo democrático.

En muchos sentidos, pareciera que para algunos con la intensificación de las críticas a la concepción tradicional de universidad y su funcionamiento era suficiente. No había nada más que discutir. Hay una idealización de la diagnosis.

En la prescripción de los cambios, se repite parte de un diagnóstico genérico, obviando problemas colaterales. Así, se suceden retóricas que *idealizan* los posibles efectos de los cambios de la enseñanza superior en la sociedad, en general, sin proponer procesos de tránsito específicos para las minorías sociales, cuyas aspiraciones encajaban en la concepción tradicional de universidad y, por su incapacidad para *invertir* en su preparación universitaria, no en la tecnocrática-empresarial.

Estas minorías devenidas, en algunos casos, en mayorías, si no eran expulsadas de derecho, si lo eran *de facto*, habida cuenta que las medidas propuestas reducían sus expectativas de movilidad social y no se tomaba en cuenta, en la práctica, el cumplimiento del *derecho a la educación*, incluido el derecho a la educación superior, que los integrantes de esas minorías tenían. Así que, algunas de esas retóricas reformistas impactaron en la sociedad y en la política, en conjunto, pero, sobre todo, impactaron en la manera en que se percibía el ejercicio de los derechos a la educación.

¹⁴ El sitio web de Minerva informa que la red de escuelas Minerva, proporcionan a sus estudiantes una experiencia universitaria despojada de los elementos tradicionales de un campus. No tienen equipos deportivos, gimnasio, biblioteca, comedor o incluso aulas, solo residencias en siete lugares del mundo. Los estudiantes pasan su primer año viviendo en San Francisco (EE. UU.) y los tres siguientes en seis lugares diferentes de todo el mundo, todos ellos en alojamientos gestionados por Minerva: Seúl (Corea del Sur), Hyderabad (India), Berlín (Alemania), Buenos Aires (Argentina), Londres (Reino Unido) y Taipei (Taiwán). <https://headinghometodinner.org/es/dentro-de-minerva-schools-la-startup-de-educaci%C3%B3n-asociada-con-kgi-que-intenta-reinventar-la-educaci%C3%B3n-superior/>.

¿Enseñar/investigar o hacer *negocios*?

Para examinar estas cuestiones es preciso volver sobre los ideales republicanos configuradores del “Estado educador”. En este concepto se unen política y civismo. Una prueba de ello, la pedagogía ilustrada. El análisis de la evolución del pensamiento ilustrado sobre la pedagogía permite observar que la obra pedagógica fue pensada, desde sus inicios, como una *obra política*. No puede extrañar, pues, que estuviera la reforma de la educación estrechamente vinculada a la del propio Estado y que su universalización se considerara como expresión de la democracia republicana. De hecho, en los procesos históricos de democratización de la sociedad, la educación aparece como un elemento clave para la formación de una ciudadanía que participe en forma libre, racional y responsable en el desarrollo de la propia democracia.

La reubicación de la educación superior en el territorio económico cuestionó estos fines. Cambiar el lugar y sentido de los fines de la enseñanza superior ha ocupado el centro de los discursos políticos reformistas, como se observa en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Estos discursos, aunque tengan en su origen causas diversas, han confluído en el mismo punto, a saber, dejar atrás, la idea del Estado educador. Bajo este *ideal* ilustrado se constituye como fin principal la *emancipación intelectual* de la ciudadanía. Llama la atención que en este paradigma emancipador, la legitimidad del sistema recayera en la construcción de una ciudadanía democrática, en la que la educación, sin perder sus objetivos como instrumento de transmisión y fomento del conocimiento, también era un instrumento estatal para la formación del ciudadano democrático.¹⁵ El fin primero era la democracia y la educación la garantizaba.

Era preciso para apoyar la democracia¹⁶ la existencia de una ciudadanía regulada por los imperativos de respeto, justicia y autodominio. Todo ello colocaba, inevitablemente, a la educación en un lugar de privilegio. De modo que la educación de la ciudadanía era un interés del Estado para la preservación de la propia democracia, como sistema político.

Con la globalización neoliberal, a partir de 1990, este fin cambia de sentido. No se trata de *emancipar*, sino de *adaptar* la enseñanza y el aprendizaje, en términos de rendimiento

¹⁵ Sierra, *Homenaje a...*, 563.

¹⁶ La relación entre educación y democracia es antigua. En el pensamiento griego se encuentran claves decisivas para conocer la relación entre democracia y educación. Puesto que, para pensar, opinar y concurrir con el voto en las decisiones de la polis no se requería tener algún grado de calificación o manejo técnico, bastaba con ser parte de la comunidad y padecer como propios los problemas de todos. En un contexto en que la política era asunto de todos y nadie podía sustraerse la responsabilidad del ciudadano era clave. Desde mediados de siglo XVIII el pensamiento ilustrado francés venía propugnando una educación estatal. Filósofos como Diderot o Rousseau, parlamentarios famosos como La Chalotais o Rolland d'Erceville, profesores como Cuvier o Thiébaut; todos defendían la idea de una educación que formara a la infancia y a la juventud en el molde nacional; todos querían una educación uniforme para Francia; todos deseaban que los fines de la educación fueran delimitados en función de las necesidades de la sociedad y no de los intereses de la Iglesia, todos querían que los profesores fueran laicos y no eclesiásticos, todos, en fin, apuntaban al Estado como protagonista de la educación.

empresarial, a una ‘economía del conocimiento’ globalizada. Según Torrens se llama así —“economía del conocimiento”— porque, a diferencia de la economía industrial, los instrumentos tecnológicos y las fuerzas de eficiencia y competitividad sitúan el conocimiento y las capacidades de innovación de las personas y las empresas en el centro del escenario del crecimiento y el desarrollo económico.¹⁷

¿Qué características son las distintivas del nuevo paradigma respecto del ilustrado? Para empezar la economía del conocimiento constituye una redefinición del campo de juego económico. En este nuevo paradigma, la centralidad del dominio material representado por elementos tangibles es sustituida por elementos intangibles. Las reglas han cambiado: se transita del dominio material al representacional. Dicho de otro modo, se pasa de la expropiación de elementos físicos (recursos) a la expropiación del conocimiento (investigación, invención y creación).¹⁸

La universidad se convierte, así, en proveedora, dentro de los acuerdos de libre comercio, de ‘servicios educativos’.¹⁹ Estos se convierten en *productos* susceptibles de comercialización. Con el fin de lograr la venta o arrendamientos de servicios educativos se genera un tipo de contenido de enseñanza y aprendizaje que atraiga a empresas y las convierta en clientes, no solo en patrocinadoras.²⁰ Resultado de todo ello, la instauración del ‘capitalismo académico’,²¹ concepto con el que se pretende dar cuenta de los procesos de comercialización de la docencia e investigación académica. Estos procesos de comercialización de servicios universidad-industria-empresa determinan, por otra parte, la cuantía de la asignación de fondos públicos a las universidades. Por eso Fernández Liria conceptualiza este proceso como equivalente

¹⁷ Joan Torrent, *Innovació tecnològica, creixement econòmic i economia del coneixement*. Barcelona: Consell de Treball, Econòmic i Social de Catalunya, Generalitat de Catalunya, 2004.

¹⁸ Según Javier Carrillo, “partir de la II Guerra Mundial, el resultado de la actividad económica o Producto Interno Bruto (PIB) de algunos países comenzó a depender menos de la transformación de la base física de la producción, es decir de objetos (materia y energía transformadas en productos manufacturados) y más de la transformación de la base intelectual de la producción, es decir las representaciones de los objetos. Esta evolución de la Sociedad Industrial a la Sociedad del Conocimiento ha tenido correlatos a tres niveles: individual, organizacional y social”. Javier Carrillo, “¿Qué es la Economía del Conocimiento?”, *Transferencia* 18, núm. 69 (enero 2005): 2-3.

¹⁹ De entre los acuerdos que afectan a la prestación de servicios educativos el más significativo por su carácter multilateral será el Acuerdo General de Comercio de Servicios (AGCS) de la Organización Mundial del Comercio (OMC). El AGCS también se aplica a todos los servicios *contratados* por todos los niveles de gobierno (central, regional, local, etc.). La mayoría de los compromisos vigentes entraron en vigor el 1º de enero de 1995, fecha de entrada en vigor de la propia OMC.

²⁰ Carrillo, “¿Qué es la...?”, 2.

²¹ El concepto de ‘capitalismo académico’ es un concepto que procede de la cultura anglosajona. Como señalan José Joaquín Brunner et al., “El enfoque del AC es un esfuerzo conceptual que desde fines del siglo pasado busca explicar las transformaciones experimentadas por la educación superior en los países desarrollados de alto ingreso del mundo anglosajón. Fue elaborado inicialmente por un grupo de autores de la Universidad de Arizona: Sheila Slaughter, socióloga; Larry L. Leslie, economista, y Gary Rhoades, sociólogo”. José Joaquín Brunner et al., “Teoría del capitalismo académico en los estudios de educación superior”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 21 (2019).

a la ejecución de una reconversión industrial en el mundo académico. La receta, a su juicio, es extremadamente simple: la financiación pública se subordina a la previa obtención de “fuentes de financiación externa”,²² es decir, privadas. A cambio, las empresas se apropián del trabajo de profesores y becarios pagados con fondos públicos, que trabajarán para ellas y para el aumento de sus beneficios. Así, se subvencionan con dinero público actividades empresariales privadas y se legitima un fraude del presupuesto, dejando de lado a la comunidad educativa. Toda una estrategia de socavamiento de la universidad tradicional, que se lleva a término a través de evaluaciones concebidas *ad hoc* y, mediante la creación de estímulos pseudoacadémicos que, en realidad, han dado lugar al surgimiento de falsificaciones formativas/investigadoras que son ofertadas bajo simulacros de investigación y de supuesta excelencia docente.

De hecho, el resultado ha sido una ausencia de investigación significativa a nivel social y comunitario. Para reforzar las opciones del capitalismo académico estas estrategias reformistas se han acompañado de demandas empresariales crecientes a fin de que los gobiernos trasladen al sector privado la capacidad de ofrecer estudios superiores homologando sus títulos o, simplemente reconociendo la validez de estos. Iniciando así un proceso que aún continúa: la *sustitución* de lo público por lo privado. Proceso que en este momento tiene un largo recorrido y que obliga a hacerse una pregunta: ¿dónde queda en el marco de esa revolución del capitalismo académico el derecho a la educación?

La reestructuración del derecho a la educación

En las últimas décadas se ha extendido, el derecho a la educación, y, al mismo tiempo, se ha reducido, sensiblemente, la posibilidad de ejercerlo. La globalización neoliberal y las reformas educativas sobrevenidas han impedido, en la práctica, el acceso a la educación superior, si bien, no en la teoría a minorías sociales. Esto ha provocado el aumento de las desigualdades, la exclusión y la privación del ejercicio de derechos fundamentales. El derecho a la educación es un derecho fundamental; en España es un derecho constitucional.²³ No es casual: la educación, tanto en sentido general como particular, si se reconoce como derecho tiene que ser garantizado su ejercicio, por ello debe ser constitucional. Si no se lo garantiza creando vías para ello deja

²² Carlos Fernández Liria, “Golpe de Estado en la Academia”, 6 de abril de 2008. <https://www.sinpermiso.info/textos/golpe-de-estado-en-la-academia>.

²³ El artículo 27 de la Constitución Española de 6 de diciembre de 1978, garantiza el derecho a la educación y la libertad de enseñanza, así como fija como objetivo de la educación el pleno desarrollo de la personalidad humana, el respeto de los principios democráticos de convivencia y de los derechos fundamentales y libertades fundamentales.

de ser ejercitable. Esta es la razón, por la que depende de un cuerpo legal que regule las relaciones entre los ciudadanos/as y las instituciones. Sin embargo, ciertos reformismos hegemónicos y a su capital simbólico y representacional, en lugar de ampliar la educación como un derecho democrático, redujeron este, con prácticas restrictivas de gestión, a las que se correspondió introduciendo cambios en el imaginario social sobre los límites del derecho a la educación. De hecho, se ha construido un imaginario representacional sobre quiénes o quién tiene derecho a la educación y, aunque las representaciones sociales sean evolutivas y obedezcan a cambios generales, es difícil no ver en este cambio una intencionalidad de cerrar el acceso a la misma a minorías sociales. De ello dan cuenta los cambios experimentados en la institucionalización del sistema educativo superior y las funciones conferidas al mismo, así como sus roles y oficios.²⁴

La multiplicidad de niveles en los que se han introducido las reformas y como se instauraron dependió, en cada caso, del devenir de la *sociedad global, de manera directa e indirecta*. Y estos niveles ubicados en territorios diversos, como la cultura, la política, el sistema institucional, las relaciones interindividuales y las propias proyecciones individuales de futuro han marcado el tránsito social de las reformas de la educación superior y de los imaginarios construidos sobre ella. De modo que esos cambios, y sus implicaciones, tuvieron un impacto colectivo e individual imprimiendo, por así decirlo, una dirección globalizadora-empresarial directa a las acciones de la gestión política y, por supuesto, a la gestión de las políticas educativas, afectando al desarrollo local y endógeno de la misma manera que habían afectado, en otro nivel, a la gobernanza, a las políticas regionales, al conocimiento, orientándolos a la configuración de estrategias transnacionales de investigación y ordenamiento del territorio. Si bien, algunas veces su impacto fue indirecto, la globalización actuó como un fenómeno de trasfondo impactando contextos inmediatos o próximos dentro de los cuales se desenvolvía la educación, alterándola de manera permanente.

Por estas razones, en las dos últimas décadas, el derecho a la educación ha sido un derecho sometido a una constante revisión de sus marcos normativos. Las revisiones legislativas han tenido como objeto, no ampliar el derecho, sino otorgar más protagonismo a los *agentes no estatales* de la educación, incluyéndolos en la elaboración de normas y estándares educativos, dejando de lado la propia comunidad educativa o reduciendo su protagonismo ante *expertos*

²⁴ En un contexto evolutivo cobra un particular protagonismo la teoría de las representaciones sociales como ha señalado Dennis Jodelet, “Les représentations sociales: phénomènes, concept et théorie”, en Serge Moscovici (ed.), *La psychologie sociale*, 357-378 (París: PUF, 1984).

externos. Las revisiones constantes y las generalizaciones retóricas que han servido para defenderlas han sido la expresión de una falta de consenso definido y estructurado acerca de lo que quiere decir el derecho a la educación y cómo debe construirse el mismo. En este contexto, puede decirse que el derecho a la educación se ha constituido últimamente en un espacio de confrontación entre sujetos antagónicos, habida cuenta que el consenso entre empresarios y académicos no puede alcanzarse sin previamente definir qué es, qué puede ser o cuáles pueden ser, no solo sus fines, sino también sus medios. Sobre estos extremos colisionan muchos intereses contrapuestos. Así que, tal consenso ha sido imposible a pesar de que la educación debe ser consensuada con el fin de fundamentarla en principios y líneas de actuación que sean compartidos por la mayor parte de los sectores implicados, teniendo en cuenta, que estos han de responder a sociedades cada vez más multiculturales y multiétnicas.

No es una cuestión de oponer la educación pública a la privada. Esa fue una historia de décadas anteriores, ahora se trata de eliminar la gratuidad de la educación pública obligatoria. Precisamente, la que añade potencial de empleabilidad, por el tiempo y la inversión, a los que la han cursado y, aunque existan préstamos personales bancarios para los estudiantes sin recursos propios para afrontar los costes, se les aplica, como en cualquier otro préstamo al consumo, comisiones de apertura, e intereses. Y, los plazos de amortización son relativamente cortos,²⁵ así que en la universidad se hacen *negocios*.

La existencia de estos préstamos no resuelve la cuestión de la desigualdad de acceso a la educación superior. De hecho, a partir de las prolíjas argumentaciones sobre el coste *desorbitado* de la enseñanza y el deficiente nivel de compromiso y aprendizaje de los estudiantes se ha acabado en España con la gratuidad de las matrículas. De todas. Queda claro que los objetivos del sistema educativo superior han dado, pues, un vuelco respecto a los ideales ilustrados.

¿Por qué ha sido imposible el acuerdo? La razón es obvia se han promovido reformas en las que colisionan intereses con valores. Este es un hecho que desenmascara las retóricas que señalan que el choque se debe a una cuestión de *técnica e innovación*. Se debe a ideologías diferentes cruzadas por intereses o valores.

²⁵ Hay otras dificultades sobreañadidas para el solicitante de préstamo de estudio, como la vinculación con la entidad prestataria, si bien, por tratarse de un préstamo al estudio hay muchas entidades que no piden vinculación alguna, pero otras exigen la domiciliación de una nómina, sobre todo, si la financiación se pide para pagar la matrícula de un máster o posgrado.

¿Intereses o valores?

Para conocer cómo la educación superior logra, o fracasa en la consecución de los objetivos trazados por las políticas y programas reformistas no existe otra vía que saber que había tras ellos. ¿Qué intereses en conflicto o valores recusados se contraponían? ¿Qué decir sobre esta cuestión? El contexto y la situación de 1991 en adelante han privilegiado unas opciones sobre otras y ha determinado lo que hay que priorizar, si deben ser los *intereses* o si deben ser los *valores*. No son intercambiables. Sin embargo, el contexto global definido por los intereses ha determinado en los proyectos de cambio. Han reajustado, pues, la ‘concepción de universidad’, la ‘política universitaria’, la ‘gestión institucional’, la ‘investigación y generación de conocimiento’, y la ‘vinculación con la sociedad’.

De manera que enseñar y aprender en el sistema educativo superior, dada la relativa marginación de la comunidad universitaria, no solo ha supuesto un desafío ante la constante mudanza de los métodos y de los objetivos, sino, también, una carga de dificultades psicológicas persistentes para quien enseña y para quien aprende. Y, a la vez, cada uno de esos aspectos ha devenido en espacios de conflicto, interno y externo a la propia institución universitaria. Conflictos externos, porque se ha dado una cercanía progresiva de la universidad con el poder político y empresarial, en detrimento del mantenimiento de valores, como la equidad y la inclusión.

Una muestra de lo indicado. En las dos últimas décadas han venido implementándose una cadena de estrategias y metodologías en conflicto. Unas obedecen a valores. Otras a intereses. La manera cómo interactúan los intereses con los valores bajo el neoliberalismo en ámbitos cada vez más amplios, y las formas en las que dichos valores entran en conflicto con ciertos intereses ha venido configurando la enseñanza superior. Y, a veces, degradándola. Aún se está en esa disputa en los intentos de contra reformar las reformas. Pero hay que tener en cuenta, que el hecho de que exista todavía es un hecho significativo que indica una capacidad de resiliencia de la enseñanza tradicional al reivindicar la centralidad de los valores sobre la centralidad de los intereses. Si bien esta batalla se está librando de manera residual en el sistema educativo, el hecho de que persista en el imaginario académico demuestra su arraigo.

¿A qué se debe su persistencia? La educación tradicional representaba, en sus orígenes, la opción de una *ciudadanía* con derechos y deberes; la educación neoliberal representa un sistema educativo de empresas y contratos. Se ha orientado a la conversión de la educación en un tipo especial de *bien de consumo*. No ha sido ajena al cambio acaecido la introducción de la noción

de *capital humano*, como han señalado Jacob Mincer y Gary Becker.²⁶ Este último situaba a la educación como un tipo de inversión que generaba un aumento de la productividad y, por consiguiente de la renta, individual y colectiva.²⁷ La introducción de la idea de ‘capital humano’, no es una causa, pero si un efecto de una visión del mundo que colisiona con la concepción humanista de la educación ilustrada, basada en valores. El que nombra crea la realidad.

Sobre las diferentes visiones, Alberto Benavides Ganoza describe cómo operan a través de la educación los procesos de fijación de las mismas: “La educación es el proceso por el cual una sociedad *conduce* o *induce* a sus miembros a la incorporación a su mundo, a su manera de ver y experimentar las cosas y las relaciones entre los seres humanos; así el individuo incorpora lo que los antropólogos llaman una cultura, un lenguaje, una visión del mundo”.²⁸

El ascenso del discurso neoliberal y la impronta que ha dejado en las reformas educativas ha provocado que, durante los últimos años, el sistema educativo y sus principales actores se hayan visto *conducidos* e *inducidos* a involucrarse en una serie de polémicas pedagógicas, sociales, políticas, culturales y administrativas que han provocado más incertidumbres que certezas sobre el sentido de la educación y el papel que esta debe de jugar en la sociedad contemporánea.²⁹

¿Qué se pretendía lograr con las reformas? Facilitar la vinculación del sistema educativo superior con el mercado y reconocer, de paso, los puntos estratégicos en torno a los cuales se podían producir resistencia a ese proceso con el fin de alcanzar una solución *legal* para desactivar el conflicto.

La resistencia a ciertas reformas se la conceptuaba bajo la denominación generalista de ‘educación tradicional’. Con ello se la caracterizaba como retrógrada; opuesta al devenir de la innovación. ¿En qué consistía la innovación? En primer lugar, consistía en establecer un proceso formativo cuyo objetivo gravitaba en preparar a los egresados para su inserción en los procesos de reproducción de valor demandados por el sistema empresarial y, en segundo,

²⁶ Jacob Mincer, “Investment in Human Capital and Personal Income Distribution”, *Journal of Political Economy* 66 (agosto 1958): 281-302; Gary Becker, *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education* (New York: National Bureau of Economic Research, 1964).

²⁷ Una observación respecto a la renta individual. Gary Becker muestra que las diferencias salariales obtenidas —según la educación recibida—, reflejan, en realidad, la diferente productividad individual y, por tanto, responden a merecimientos personales que han de ser reconocidos en la renta, aunque esta circunstancia refleja una desigualdad de partida, -un consumo alto de bienes educativos-, y de llegada, -una inserción de altos beneficios en el sistema- que convierte a la renta en un sistema de recompensa por los costes invertidos en el consumo de bienes educativos. La disputa de valores o intereses se corresponde, así, con diferentes visiones del mundo.

²⁸ Alberto Benavides Ganoza, “La educación en el derecho”, *Derecho PUCP: Revista de la Facultad de Derecho* núm. 33 (1978): 191-196.

²⁹ Sierra González, *Homenaje a....*, 33-51.

institucionalizar la intervención de una gubernamentalidad empresarial, al margen del Estado, en la universidad. Esta última finalidad suponía una transformación no solo de la universidad, de su autonomía y objetivos, sino de *restar funciones* al Estado.

El viejo problema neoliberal de cómo restar funciones al Estado

No se trataba solo de restar funciones al Estado, sino de que otros sujetos las asumieran, en particular, bancos y empresas. De modo, que la “oleada de reformas” iba más lejos que librarse una batalla por innovar la educación tradicional. Involucraba un cambio en la idea de sociedad y, de paso, desnaturalizar uno de los valores de la democracia, la igualdad educativa.

Al servicio de estos propósitos se encuentra los debates sobre cómo incluir en las reformas los principios rectores de modelos que provienen de otros ámbitos culturales y sociales. Modelos a los que se propone imitar, en la reorganización de las escalas de los sistemas educativos, de la reestructuración de la inversión pública y de la participación de actores empresariales públicos en los sistemas de financiamiento. Todas estas medidas ya están operativas en parte. Algunos de los modelos son los *asiáticos*, centrados en el interés del estudiante y en los movimientos tecnológicos de los mercados. Los mismos sectores reformistas de la oleada sobrevenida entre 1991 y 2012, proponen, ahora, imitarlos por su alto rendimiento, reformando las reformas. Particularmente, ejemplarizan con sus resultados para innovar los actuales sistemas educativos. Los más citados como ejemplos son los sistemas educativos de Singapur y de Hong Kong, que son considerados modélicos como sistemas de *alto rendimiento*³⁰ y, por consiguiente, se conceptúan como los mejores sistemas educativos del mundo.³¹ Las dudas sobre el cómo y el cuándo iniciar los procesos de imitación se manifiestan esencialmente en dos niveles de concreción. De una parte, cuándo y dónde ha de hacerse la introducción material de las innovaciones en las instituciones educativas ¿en la secundaria o en la educación superior?

Todo ello, sin perder de vista que, en el proceso de abordaje del cómo y el cuándo de la introducción teórica y práctica de un sistema de alto rendimiento, no evita el resurgimiento de controversias de larga duración respecto a las prioridades a elegir en los procesos educativos.

³⁰ HPES, por su nombre en inglés.

³¹ Los sistemas educativos de Singapur y de Hong Kong tienen problemas propios, habida cuenta que se enfrentan a problemas como la economización de la educación, la desigualdad educativa y el cambio de paradigma de la *meritocracia* a la *parentocracia*. Su capacidad de gestionar dichos problemas determinará si el prestigio internacional del que gozan en la actualidad se mantiene en el futuro.

Así, tanto en el mantenimiento de los modelos *occidentales* tradicionales, como en la aplicación de los foráneos, incluidos los *asiáticos*, sigue estando presente el problema de qué debe de priorizar el sistema. De modo, que sea cual sea la elección hecha —tradición o innovación— se plantean los mismos dilemas. Elegir equidad versus calidad, fortalecimiento del sistema público o de la educación privada, generalización de la descentralización o recentralización, reforzar el laicismo o apoyar la educación confesional, afirmar la tecnología sobre las humanidades, o establecer relaciones de equivalencia entre ellas, institucionalizar o desinstitucionalizar la educación.

Así que, esencialmente, vuelven las preguntas por acciones que comprometen el futuro de los modos de enseñar y aprender, pero, también, por la igualdad y la equidad. De tal manera que quizá haya que pasar del análisis del conflicto teórico y práctico sobre cuál es el modelo *ideal* de sistema educativo y de métodos pedagógicos aplicables en cada modelo, a considerar, que significa el término ‘Educación’.³²

Ciertamente, es uno de los términos más generalizados y de uso más ambiguo. Por ser la educación tan antigua como proceso de socialización son muchas las significaciones del término.³³ Todos tenemos una idea generalizada de su significado y de qué implica. En este sentido, el significado comprende desde crianza, urbanidad, buenas costumbres, cultura, docencia, instrucción, formación, mejoramiento, enseñanza y profesionalización. Y todos los que así piensan tienen razón. No se equivocan.³⁴ El problema surge al momento de analizar las definiciones a la luz de la ideología que encierra cada concepto, porque la ideología ha marcado las funciones y límites del sistema educativo y sus paradigmas funcionales. Y los sigue marcando hoy.

Para definir su función se repiten últimamente tópicos concernientes al rol que juega la educación en un contexto de globalización de los intercambios en mercados abiertos, así como que hay que definir, igualmente, cuál es el papel que estos desempeñan en el advenimiento de una sociedad del saber poscapitalista. Según Peter F. Drucker,³⁵ la educación desempeñan un

³² La palabra “educación” proviene del latín *educo-as-are* que significa “criar”, aunque algunos lo confunden con *educo-is-ere*, que quiere decir “sacar de adentro”.

³³ ¿Qué es la educación? Según Andrea Imaginario, “Educación es el proceso por el cual se transmite el conocimiento, los hábitos, las costumbres y los valores de una sociedad a la siguiente generación. La educación comprende también la asimilación y práctica de las normas de cortesía, delicadeza y civismo. En el sentido técnico, la educación es el proceso sistemático de desarrollo de las facultades físicas, intelectuales y morales del ser humano, con el fin de integrarse mejor en la sociedad o en su propio grupo. Es decir, es un aprendizaje para vivir”. Andrea Imaginario, “Educación”, Enciclopedia Significados <https://www.significados.com/educacion/>.

³⁴ Sierra González, *Homenaje a...*

³⁵ Peter F. Drucker, *La sociedad poscapitalista* (Buenos Aires: Sudamericana, 1993).

papel preponderante, de manera que se estaría asistiendo a la emergencia de una sociedad poscapitalista, en la que el conocimiento ha adquirido la primacía en la generación de riqueza en relación con los factores tradicionales de productividad, tales como el capital, la tierra y el trabajo de la era industrial. La pregunta que hay que hacerse es cómo competir en mercados abiertos al *consumo* de conocimiento. ¿Hay que imitar modelos probados o recrearlos?

78

Dilemas presentes: imitación de modelos o recreación de modelos

La reforma de la institución y sus dilemas, ha sido —y es todavía— una aspiración que ha ido cobrando protagonismo, desde su irrupción en las décadas que van de 1990-2012. Entonces, el polo de atracción era el sistema anglosajón; hoy el asiático es más eficiente para los intereses de las grandes corporaciones, especialmente las tecnológicas. Ambos tienen peculiaridades probablemente no extrapolables a otras culturas, sin embargo, son propuestos como paradigmas de cambios futuros. Subsiste ese problema con el que tuvieron que lidiar quienes copiaron o imitaron el modelo anglosajón, porque el reformismo académico globalizador pretendía homogenizar todos los sistemas. Causó, en consecuencia, daños a los sistemas educativos *nacionales*. Hoy se pretende no homogenizar, sino seleccionar las instituciones más eficientes para imponer los modelos asiáticos y dejar las otras relegadas a un nivel secundario. Se trata de una segunda fase instaurando dos clases de educación, común y elitista. En cuanto a los problemas que engendra en los modelos nacionales la importación de modelos foráneos el texto *Misión de la Universidad*,³⁶ de Ortega y Gasset, (1930) es clarificador: en el aborda la cuestión de la eficacia de la imitación de modelos originados en otros marcos culturales.

Al respecto, Ortega y Gasset decía que la reforma de la enseñanza superior suponía la creación de usos nuevos, pero limitaba las expectativas ante los cambios en los usos. Así, señalaba refiriéndose a las expectativas surgidas ante los cambios y la sustitución de los viejos por nuevos y, en particular, de los viejos usos locales por usos foráneos, ajenos a la propia cultura, “[e]sto nace de un error fundamental que es preciso arrancar de las cabezas, y consiste en suponer que las naciones son grandes porque su escuela —elemental, secundaria o superior— es buena”³⁷ No hay una relación de causa efecto. Ortega y Gasset promovía la reforma, pero desde la singularidad cultural de cada sistema. Defendía, a la institución de las desmedidas exigencias que emplazaban en el futuro la solución de los problemas nacionales,

³⁶ José Ortega y Gasset, *Misión de la Universidad* (Madrid: Cátedra, 2023).

³⁷ *Ibid.*, 2.

mediante simplemente reformas educativas. Se trataba, a su juicio, de un error imaginar que los procesos de enseñanza y aprendizaje serían la respuesta de problemas arraigados en las culturas singulares. Un error que consideraba común, cuando para resolver las problemáticas variables que subyacían en el momento histórico concreto se apelaba al conjunto del sistema educativo, dado que señalaba, este comportamiento presenta al sistema educativo de forma abstracta, como si fuera separable de otros procesos sociales, como en la España de su tiempo, las fracasadas modernización social y cultural. De modo que las disfunciones del sistema se presentaban, a su juicio, por algunos reformistas, como *causa* y no como *efecto* de las condiciones sociales.

De hecho, Ortega y Gasset pensaba en los males del sistema no eran la causa sino el efecto de esos fracasos. Por ello, criticaba este enfoque y a quienes pretendían copiar el modelo alemán o inglés para resolver los problemas del retraso cultural y tecnológico en España, señalando que el sistema educativo que se pretendía copiar obedecía a las condiciones generales de Alemania e Inglaterra, como sociedades, en consecuencia respondían a sus demandas nacionales particulares. Y, por tanto, el resultado de la imitación en la España de los años treinta conduciría al fracaso³⁸ dado que no tenían las mismas condiciones generales para garantizar el éxito del modelo imitado. De ahí, que nadie debería extraer la conclusión de que los conocimientos preexistentes son responsables del retraso, porque, todo lo más, lo serían de cómo se los había utilizado.

Actualmente, la experiencia más cercana de imitación de un modelo, pero recreándolo, lo han constituido en España los Acuerdos de Bolonia,³⁹ descartando de momento los modelos asiáticos, que aún no se han incorporado, pero que podrían serlo en el futuro con el apoyo del capitalismo académico. Este Acuerdo surgió con la intención de practicar una hibridación de los modelos educativos europeo continental y anglosajón. En Europa existía bastante heterogeneidad en materia de títulos y grados. En términos generales coexistía el sistema británico organizado en bachillerato, maestrías y doctorados y el sistema de Europa continental que integraba la licenciatura y los doctorados.⁴⁰ Con el Acuerdo de Bolonia se propuso una

³⁸ *Ibid.*

³⁹ Se denomina, así, el acuerdo suscrito por los ministros de educación de Europa en la Universidad de Bolonia (Unión Europea, 1999). Estos deben entenderse en un marco más amplio que el universitario, habida cuenta que tenían expresamente una intencionalidad económica, política, demográfica, cultural y de posicionamiento estratégico del continente europeo en el concierto mundial. El Acuerdo de Bolonia pretendía satisfacer los requerimientos del sector productivo de la Unión Europea, tanto en la preparación de los cuadros de mayor cualificación como en el desarrollo científico y tecnológico, así como pretendía fortalecer una cultura identitaria que contribuyera a conformar el espacio europeo de educación superior.

⁴⁰ El Acuerdo de Bolonia propone modificar la estructura curricular vigente en Europa continental que estaba orientada a la preparación de profesionales y cuyo diploma se entregaba en conjunto con la licenciatura después de cinco o seis años de estudio. El bachillerato se entregaba al término de la enseñanza media. Las carreras del

recreación que pretendía optimizar uno y otro. Un proyecto que tenía la intención de potenciar la educación técnica como respuesta de las élites locales a la presunta situación de retraso europeo ante el rendimiento del modelo anglosajón, ahora muy por detrás del asiático. Buenas intenciones que no se han correspondido con los resultados.⁴¹ Al contrario, ha conducido a ciertas disfunciones, habida cuenta que el esquema de ciclos propuestos en Bolonia, la excesiva vinculación de los estudios de la enseñanza obligatoria y posobligatoria con los requerimientos del sector productivo ha redundado en el deterioro de la función académica de la universidad y, en algunos casos, de los procesos de apoyo de la calidad, sin asegurar, por otro lado, la empleabilidad de los egresados ni la fortaleza del mercado.

De hecho, la sobrespecialización profesional ha cedido, a la hora de la empleabilidad, ante otras capacidades caracteriológicas del egresado. Así, en las contrataciones se da una preferencia por las competencias generales y actitudinales, frente a las cognitivas. Esta es una realidad constatada y argumentada hace tiempo en numerosas ocasiones.⁴² En este aspecto, por tanto, la evidencia empírica confirma un hecho aceptado. Las capacidades más valoradas no están vinculadas a los conocimientos específicos, sino con habilidades más generales y básicas conformadas según un sesgo actitudinal, como lo son las habilidades para asumir responsabilidades y tomar decisiones.

El relativo fracaso de esta optimización de ambos sistemas, el europeo y anglosajón, bajo una recreación, revela que ni lo uno ni lo otro son el camino a seguir. Algunos problemas podrían atenuarse, si se entendiese por parte de todos, que la enseñanza superior, a la hora de enseñar y aprender, no es la continuación de la enseñanza secundaria, sino que es la antesala de la madurez personal y profesional.

A manera de conclusión. Capitalismo sin ciudadanía

La Ilustración entroncó la reforma educativa, por un lado, con la idea de democracia y por otro, con la idea de que la realización del proyecto político republicano. Esos fueron los principios del Estado educador, ello suponía la incorporación del saber como un instrumento de intervención y de modificación social. Por esta razón, uno de los retos de la Modernidad fue

área tecnológica se impartían en los institutos políticos que en su mayoría se transformaron en universidades a mediados del siglo pasado. La propuesta de Bolonia en lo que concierne a la estructura curricular, como se ha precisado, comprende tres ciclos: el pregrado que se tiende a asociar a un bachillerato, el postgrado con un segundo ciclo de especialización vinculado a una maestría, y, el tercer ciclo de doctorado.

⁴¹ Ni siquiera se ha logrado un sistema universitario homogéneo, compatible, flexible y de calidad, que permita a los estudiantes y titulados universitarios una mejor preparación, una mayor movilidad y empleabilidad.

⁴² Frederick. Ashton, “The Other Managers’ Competencies”, *Training Officer* 30, núm. 1, 15-16; Marie Strebler, (1997): “Soft Skills and Hard Questions”, *People Management*, 3, núm. 11 (1994): 20-24.

universalizar la escolarización inicial y afrontar la formación del conjunto de la sociedad,⁴³ como garantía democrática. Pero para que esto sucediera tenía que romperse la vieja jerarquización elitista de la sociedad; tenía que quebrarse el monopolio de la autoridad en el uso de la palabra y del discurso racional. En este sentido, la generalidad y universalidad de la educación consistía en establecer no solo un marco igualitario de desarrollo para los ciudadanos, sino, también, poner fin a la tutela de estos, es decir, emanciparlos en el uso de la palabra y del discurso racional. El cambio en la concepción de la educación y en el papel social de la misma fue desde el principio un interés prioritario de los Ilustrados para los que la educación era contemplada como garante de la *liberación* del entendimiento y complementaria de la obligación de transmitir y enseñar conocimiento.

La oleada de reformas promovidas de 1991 al 2012 no contemplaban tales objetivos. El conocimiento en estas reformas no solo eran transmisible, sino *vendible*. De hecho, los objetivos ilustrados fueron desplazados. No se priorizó la consecución de una ciudadanía intelectualmente emancipada, habida cuenta que la educación superior debía de ajustarse a las demandas del mercado local o global. Así, la sujeción al interés del mercado, mediante la oferta de títulos, ha supuesto un radical rompimiento con la educación humanista. El alejamiento de la enseñanza superior de la gestación de un modelo de ciudadanía activa ha sido analizado en algunas teorías, como expresión de la llegada de un *capitalismo sin ciudadanía*. Entre esos teóricos se halla Wim Dierckxsens⁴⁴ quien considera que es este, precisamente, uno de sus objetivos⁴⁵ y la vez una de sus debilidades, como sistema. Para Dierckxsens, los protagonistas de la sociedad son la banca, los seguros, la bolsa de valores, de bienes y raíces, el traspaso legal de propiedades, entre otros intercambios consumados bajo la forma relacional dominante, cuya ejecución conlleva la conversión del sistema de relaciones sociales al estatuto de una empresa privada que busca la maximización de la ganancia. No hay ciudadanía activa.⁴⁶ Hay corporaciones activas. Su diagnóstico sobre las debilidades de la arquitectura general del sistema es la siguiente:

⁴³ La enseñanza había servido en el Antiguo Régimen para discriminar a unos grupos humanos, frente a otros. De hecho, en el Antiguo Régimen, aun existiendo distintos modelos educativos, el Estado era indiferente a la educación, que constituía un monopolio eclesiástico.

⁴⁴ Wim Dierckxsens, *Los límites de un capitalismo sin ciudadanía* (San José, Costa Rica: Editorial Departamento Ecuménico de Investigaciones, DEI), 1998.

⁴⁵ Dierckxsens considera el desplazamiento del interés por la consecución de una ciudadanía activa como una debilidad del capitalismo mismo, pero, sobre todo, de la democracia liberal.

⁴⁶ *Ibid.*, 18.

Podemos analizar la subordinación parasitaria de formas no capitalistas de trabajo al capital comercial y usurero en la transición del feudalismo al capitalismo. En este período de transición el trabajo productivo por su contenido (el trabajo artesanal y agrícola) se subordinaron al capital comercial y usurero, así como actualmente el trabajo productivo por su contenido tiende a subordinarse al capital financiero.⁴⁷

En este trabajo se comparte, con matices, su opinión, sobre un capitalismo sin ciudadanos. Un capitalismo, que ha necesitado la reforma del sistema educativo, pues, la educación emancipadora tenía ese fin: afirmar las potencialidades cognoscitivas y morales de la ciudadanía. Si se suprime la educación del individuo como sujeto de la vida política, este no puede emanciparse del poder. La democracia exige un ciudadano capaz de ejercer los derechos civiles y políticos no solo participar en contratos y negocios. Nada puede sustituir el derecho a hablar y a ser escuchado.

⁴⁷ Wim Dierckxsens, *Capitalismo y población* (San José, Costa Rica: DEI, 1979), 97-117.

Bibliografía

- Ashton, Frederick. "The Other Managers' Competencies". *Training Officer* 30, núm. 1, Springer (1994): 15-16.
- Becker, Gary. Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education, National Bureau of Economic Research, New York, 1964.
- Benavides Ganoza, Alberto. "La educación en el derecho". *Derecho PUCP: Revista de la Facultad de Derecho*, núm. 33 (1978): 191-196.
- Brunner, José Joaquín et Alli, "Teoría del capitalismo académico en los estudios de educación superior". *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 21 (2019).
- Carrillo, Javier. "¿Qué es la Economía del Conocimiento?". *Transferencia* 18, núm. 69 (enero de 2005): 2-3.
- Chiroleu, Adriana. "Políticas de educación superior en Argentina y Brasil: de los '90 y sus continuidades". *Revista SAAP* 2, núm. 3 (agosto 2006): 563-590.
- Coraggio, José Luis, y Rosa María Torres. *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*. Buenos Aires-Madrid: Miño y Dávila Editores/CEM, 1999.
- Dierckxsens, Wim. *Capitalismo y población*. San José, Costa Rica: DEI, 1979.
- Dierckxsens, Wim. *Los límites de un capitalismo sin ciudadanía*. San José, Costa Rica: Editorial Departamento Ecuménico de Investigaciones DEI, 1998.
- Drucker, Peter F. *La sociedad poscapitalista*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1993.
- Fernández Liria, Carlos. "Golpe de Estado en la Academia, Sin Permiso", 6 de abril de 2008. <https://www.sinpermiso.info/textos/golpe-de-estado-en-la-academia>.
- Guerrero Olvera, Mariana. "La educación en México a través de los tiempos: cambios y reformas". *Revista Glosa* 6, núm. 11 (julio-diciembre, 2018).
- Imaginario, Andrea. "Educación". *Enciclopedia Significados*. <https://www.significados.com/educacion/>.
- Jodelet, Dennis. "Les représentations sociales: phénomènes, concept et théorie". En Serge Moscovici (ed.), *La psychologie sociale*, 357-378. Paris: PUF, 1984.
- Mincer, Jacob. "Investment in Human Capital and Personal Income Distribution". *Journal of Political Economy* 66 (August, 1958): 281-302.
- Monbiot, George. "Neoliberalism – The Ideology at the Root of all our Problems", *The Guardian*, 15 de abril de 2016.

<https://www.theguardian.com/books/2016/apr/15/neoliberalism-ideology-problem-george-monbiot>.

Ortega y Gasset, José. *Misión de la Universidad*. (Madrid: Cátedra, 2023).

Puiggrós, Adriana. “Educación neoliberal y quiebre educativo”. *Nueva Sociedad*, núm. 146.

Sierra González, Ángela. *Homenaje a Emilio Lledó: pensamiento y educación. Cuadernos del Ateneo*, núm. 29 (2011): 33-51.

Strebler, Marie. “Soft Skills and Hard Questions”. *People Management* 3, núm. 11 (1997): 20-24.

Torrent, Joan. *Innovació tecnològica, creixement econòmic i economia del coneixement*. Barcelona: Consell de Treball, Econòmic i Social de Catalunya, Generalitat de Catalunya, 2004.