

Las universidades en un mundo neoliberal

Alex Callinicos

Introducción

Las universidades de Gran Bretaña han soportado un período de cambio dramático. El signo más obvio de estas transformaciones es la expansión física. En el curso 2004-2005 había 2.287.540 estudiantes de educación superior.¹ Actualmente un treinta por ciento de los que tienen 18 y 19 años van a la universidad, comparados con el siete por ciento, aproximadamente, que iba a principios de los años sesenta. La educación universitaria dejó de ser privilegio de una minoría pequeña –aunque todavía es mucho más difícil para los que provienen de la clase obrera manual acceder a la universidad.²

Algunos rechazan la expansión de la universidad con argumentos elitistas, repitiendo el eslogan del dramaturgo John Osborne: “Más significa peor”. Así, el columnista de derechas Peter Hitchens denunció al último primer ministro conservador, John Major, por iniciar la actual expansión universitaria, “otro grave ataque a la calidad de la educación”.³ En contraste, el nuevo gobierno laborista, declara que la expansión de la universidad es cuestión de justicia social: “Todos los que en potencia pueden beneficiarse de la educación superior deberían tener la oportunidad de hacerlo. Es este un principio fundamental que está en el meollo de la construcción de una sociedad más justa, porque la educación es el camino mejor y más fiable para salir de la pobreza y la marginación”.⁴

No se puede negar que expandir la educación superior es un objetivo noble. Los elitistas están bastante equivocados: en la medida en que se disponga de los recursos adecuados, no hay razón para que el objetivo del gobierno de que el 50 por ciento de los que tienen entre 18 y 30 años, o incluso más, no haya de tener educación universitaria y beneficiarse de esa experiencia. En todo caso, la realidad de la educación superior es muy diferente de las proclamaciones oficiales sobre la igualdad de oportunidades y la justicia social.

Las universidades británicas están, de hecho, orientándose por prioridades conformadas por las necesidades de los grandes negocios. Están reconstruyéndose para ofrecer a las corporaciones británicas y extranjeras la investigación académica y los trabajadores cualificados que necesitan para ser rentables. Al mismo tiempo, están transformándose, pues pasan de ser instituciones eruditas a convertirse en centros de lucro detentadores de cambio y divisa extranjera para la economía del Reino Unido.

A tal fin, la expansión se hace por lo barato, pues los recursos por estudiante se rebajan drásticamente, y se anima a las universidades, departamentos y académicos a que compitan entre sí. El hecho de pasar de las becas para estudiantes a los préstamos y los gastos de matrícula obliga a muchos estudiantes a trabajar muchas horas para mantenerse mientras se preparan para la vida de asalariados. Nada de raro, pues, en que los estudiantes más pobres se vean desanimados en el momento de ir a la universidad.

Esta transformación dista mucho de ser única. En todo el mundo se está presionando a las universidades para que hagan el mismo tipo de cambios. Esta reestructuración de la educación superior es parte de un proceso económico y político mucho más amplio, incluso literalmente global, conocido por el nombre de neoliberalismo. Abrazado por casi todos los gobiernos del mundo, así como por las élites de los negocios y medios de comunicación desde que lo iniciaron Ronald Reagan y Margaret Thatcher en los años ochenta, el neoliberalismo intenta sujetar todos los aspectos de la vida social a la lógica del mercado, y hacer de todo una mercancía que se puede poseer privadamente y vender y comprar por lucro.

Según el geógrafo radical David Harvey: “los hechos sugieren con mucha intensidad que el giro neoliberal está de alguna manera y en cierta medida asociado con la restauración o reconstrucción del

¹ www.hesa.ac.uk/holisdocs/pubinfo/student/institutiono405.html

² HEFCE, *Young Participation in Higher Education*, January 2005, www.hefce.ac.uk

³ Peter Hitchens, “Why Does Everyone Find it So Hard to Understand the Tories?”, 17 May 2006, www.hitchensblog.mailonsunday.co.uk

⁴ Department of Education and Skills, *The Future of Higher Education*, Cm5735, January 2003, www.dfes.gov.uk, para 6.1, p68.

poder de las élites económicas”.⁵ Esta “restauración del poder de clase” llevó a la redistribución masiva de la riqueza y los ingresos a favor de estas élites.

El uno por ciento más rico de las familias estadounidenses recibió de media el 16.9 por ciento de los ingresos por unidad doméstica entre 1917 y 1940. La cuota cayó al 8.4 por ciento en 1973 pero, después de una generación de neoliberalismo, remontó hasta alcanzar el 19.6 por ciento en el 2001. Mientras tanto, entre la mitad de los años sesenta y el año 2002, el 90 por ciento inferior de las familias vio cómo caía su parte del total de ingresos por unidad doméstica el doce por ciento.⁶ En Gran Bretaña la desigualdad en los ingresos aumentó con fuerza durante el gobierno de Margaret Thatcher , y se mantuvo en ese nivel históricamente alto durante el gobierno de los Nuevos Laboristas.⁷

Este cambio en la riqueza y el poder implicó la reestructuración a gran escala de diferentes campos sociales, incluido el de la educación superior. Las consecuencias fueron calamitosas. A los académicos y otros miembros del personal universitario se les niega cada vez más la oportunidad de buscar el conocimiento por sí mismo y la oportunidad de atender las necesidades educativas y de otro tipo de los estudiantes. También vieron cómo sus pagas descendían en comparación con las de otros profesionales. Los estudiantes, a pesar de las proclamas oficiales de que son los “consumidores” soberanos de educación superior, son también víctimas de la subordinación de las universidades a las prioridades del mercado.

Afortunadamente, en el neoliberalismo se están encontrando resistencias crecientes en la educación superior. La primavera del año 2006, estudiantes franceses y griegos consiguieron, con la ayuda de profesores y otros trabajadores de la universidad, derrotar las “reformas” gubernamentales favorables al mercado. En Gran Bretaña no se vio nada tan espectacular, pero los profesores universitarios organizaron un boicot de los exámenes durante tres meses por motivos salariales. Estas luchas se libraron teniendo en cuenta el horizonte de la resistencia global al neoliberalismo que comenzó con las protestas de Seattle y Génova.

En todo caso, si de lo que se trata es de derrotar al neoliberalismo y reemplazarlo por una lógica diferente, serán necesarios movimientos sociales mucho más grandes. Este panfleto ofrece un análisis que puede ayudar a estos movimientos a identificar la naturaleza del enemigo y combatirlo. Se funda no sólo en los hechos y cifras citadas, sino en mi propia experiencia de enseñar en universidades británicas durante más de un cuarto de siglo, y en el haber sido testigo de los cambios que aquí se examina.

De todas maneras, no ataco estos cambios debido a la nostalgia de un pasado idealizado. No tengo ningún deseo de volver al sistema universitario mucho más pequeño y privilegiado de tiempo atrás. Oponerse al neoliberalismo en la educación superior debería ser parte de la lucha por una sociedad que verdaderamente dé a todos una oportunidad igual de realizarse. Así pues, el fundamento teórico es el que nos ofrece el análisis del sistema económico capitalista debido a Marx. Lo que el neoliberalismo representa, en última instancia, es una forma particularmente pura de la lógica del capital. Por tanto, la lucha por mejores universidades no se puede separar del movimiento contra el capitalismo global en sí.

El neoliberalismo y la “economía del conocimiento”

La transformación actual de las universidades británicas comenzó con los gobiernos conservadores de 1979 a 1997. Con todo, el Nuevo Laborismo aceptó la reestructuración neoliberal de la educación superior con mucho más entusiasmo. Esto refleja, en parte, la tendencia general del programa personal de Tony Blair, ahora ratificado por Gordon Brown, de forzar por medio de políticas de privatización y reificación en partes del sector público que en las que ni Margaret Thatcher se había atrevido a meterse. En todo caso, también es consecuencia del papel crucial que juega la educación en la ideología y política de los Nuevos Laboristas.

La idea clave es la de “economía del conocimiento”. Uno de los primeros documentos políticos del gobierno de Blair fue un Libro blanco del Departamento de Comercio e Industria llamado *Nuestro futuro competitivo: construir la economía guiada por el conocimiento* (1998), producido por Peter Mandelson durante su breve e ignominiosa estancia en el Departamento de Comercio e Industria. Charles Leadbeater, antiguo asesor de Downing Street, mantiene que una de las fuerzas principales que gobierna la economía mundial en la actualidad:

⁵ D. Harvey, *A Short History of Neoliberalism* (Oxford, 2005), p. 15.

⁶ G. Duménil y D. Lévy, “Neoliberal Income Trends”, *New Left Review*, 11/30 (2004), p. 111, 119.

⁷ M. Brewer et al., *Poverty and Inequality in Britain: 2006*, Institute of Fiscal Studies, March 2006, www.ifs.org.uk, p. 24.

es el “capitalismo del conocimiento”: la tendencia a generar ideas nuevas y convertirlas en productos y servicios que los consumidores desean. Este proceso de crear, diseminar y explotar conocimiento nuevo es la dinamo que está detrás de la elevación de los niveles de vida y el crecimiento económico. Ahonda en nuestras vidas y nos implica a todos en calidad de consumidores y trabajadores. Si diésemos la espalda a la economía global, también dejaríamos atrás el vasto poder creador de la economía del conocimiento.⁸

De hecho, la idea de la economía del conocimiento se ha convertido un poco en un cliché entre las élites políticas y mercantiles de todo el mundo. Envuelta en ella hay varias pretensiones:

-Está dándose un cambio que lleva de la producción de bienes materiales a la de servicios inmateriales.

-En consecuencia, en parte, la producción se está haciendo más “intensiva en lo que respecta al conocimiento”: dicho en otras palabras, parece que los productos se venden gracias tanto a las técnicas cada vez más sofisticadas que se usan para elaborarlos como a las ideas que representan y que se usan para comercializarlos, todo lo cual depende de la investigación de trabajadores altamente cualificados.

-Tanto el éxito de las compañías como el de las economías nacionales es cada vez más dependiente, no de la planta física y del equipo que se ha elaborado durante años, décadas o incluso un período más largo, sino del “capital humano”, es decir, de las habilidades, conocimiento e imaginación de sus fuerzas de trabajo. Es por medio del uso exitoso de estas habilidades para abastecer lo que quiere el mercado mundial como pueden prosperar los individuos, las firmas y cada país en conjunto.

Estas ideas estuvieron especialmente de moda en el momento del llamado “boom de las punto.com” a fines de los años noventa. El rápido crecimiento económico en los Estados Unidos y el alza de los precios de las acciones dio pábulo a la eufórica creencia de que había surgido una “nueva economía” basada en las Técnicas de Información que llevaría al capitalismo global a un futuro de prosperidad infinita. Sin embargo, a pesar de la crisis que golpeó a los Estados Unidos al principio de la década actual, persiste la fe en la economía del conocimiento. Por ejemplo, Thomas Friedman, columnista del New York Times, publicó recientemente un libro muy aclamado con el título de *La tierra es plana* en el que arguye que el año 2000 marcó “toda una nueva era” de la globalización en la que “la fuerza dinámica... es el poder recién descubierto de los individuos para colaborar y competir globalmente” gracias a los “programas informáticos –y a todo tipo de nuevas aplicaciones- en conjunción con la creación de una red global de fibra óptica que nos ha hecho a todos vecinos de la puerta de al lado”.⁹

Mi objetivo en este panfleto no es principalmente criticar el cuadro idílico pintado por ideólogos como Leadbeater y Friedman: ya hice eso en otro lugar.¹⁰ En todo caso, merece la pena hacer unas cuantas observaciones sobre la idea de la economía del conocimiento. Antes de nada, las declaraciones relativas al cambio que lleva a los servicios tiene que manejarse con mucho cuidado. Algunos de los mayores cuentos mercantiles fueron, al cabo, los de nuevos bienes físicos, por ejemplo, los de teléfonos móviles y reproductores mp3.

En segundo lugar, las economías exitosas todavía tienden a ser aquellas que prosperan produciendo y exportando bienes manufacturados. Considérese este reportaje reciente sobre Alemania en el *Financial Times*: “Ninguna otra nación industrial aprovechó tan exitosamente las oportunidades ofrecidas por una economía global interconectada. Esta economía de tamaño medio de 80 millones de personas, frecuentemente pintada como si estuviese guiada por la angustia, contraria al riesgo y alérgica al cambio, ha sido la más grande exportadora de bienes del mundo cada año desde que superó a Estados Unidos de América en el 2003”.¹¹ Alemania es una exportadora exitosa gracias al éxito en el mantenimiento de su posición en el abastecimiento de redes de producción global, por hacer fundamentalmente componentes complejos, igual que China se labró un lugar en el montaje de productos acabados para estas redes.

En todo caso, el éxito de la exportación no lleva necesariamente a la seguridad o prosperidad laboral. Alemania padece el desempleo crónico, que en la actualidad asciende al diez por ciento de la fuerza de trabajo. Cosa más sorprendente, quizás, es que según el Banco Asiático de Desarrollo (ADB), Asia se enfrenta a una creciente crisis de desempleo. El *Financial Times* informa, citando a Ifzal Alí, economista jefe principal del Banco Asiático de Desarrollo, que:

⁸ C. Leadbeater, *Living on Thin Air* (Londres, 2005), p. 8.

⁹ T. L. Friedman, *The World is Flat* (Londres, 2005), p. 10.

¹⁰ Véase especialmente A. Callinicos, *Against the Third Way* (Cambridge, 2001), cap. 1 y *An Anti-Capitalist Manifesto* (Cambridge, 2003).

¹¹ B. Benoit y R. Milen, “Germany’s Exporters are Beatign the World”, *Financial Times*, 18 de mayo del 2006.

El paso lento de la creación de empleos incluso en países con tasas de crecimiento relativamente altas ha dejado quinientos millones de parados o subempleados en una región con una fuerza de trabajo total de 1.7 miles de millones de personas. Otros 245 millones se unirán al mercado laboral durante la próxima década...

Mientras las economías recientemente industrializadas de Hong Kong, Corea del Sur, y Singapur tuvieron éxito a la hora de generar muchos “buenos empleos”, de los que requieren buena formación y salarios altos, otras, especialmente en el sur de Asia, han fracasado. Aunque la región ha progresado en la reducción de la pobreza durante las últimas dos décadas, casi 1.9 millones de asiáticos sobreviven todavía con menos de dos dólares por día por no poder encontrar trabajo o ganar demasiado poco cuando lo encuentran, dice el banco.

El banco dice que la “vasta sobreoferta de trabajo” resultante de la integración creciente de China, India y Rusia en la economía mundial ha llevado a una “carrera hacia el fondo” en la medida en que las compañías buscaban la competitividad con “frecuente celo ideológico”.

El señor Alí advirtió: “El éxito de Asia se verá eclipsado más tarde o más temprano por las presiones de un vasto “ejército de reserva” de parados o subempleados que se ven constantemente compelidos a buscar empleos de salarios inferiores a la media para sobrevivir”.

En China se está haciendo difícil crear empleos. En los años ochenta, un estudio del Banco Asiático de Desarrollo calculó que fue necesaria una tasa de crecimiento del 3 por ciento en China para inducir un incremento del uno por ciento en el empleo, comparada con la tasa de crecimiento del ocho por ciento que fue necesaria para conseguir el mismo resultado en la década siguiente.

Las tasas de crecimiento del empleo fueron especialmente decepcionantes en el sector formal, en el que la producción es más intensiva en lo que respecta a las inversiones de capital y los trabajadores han conseguido contratos de trabajo que ofrecen condiciones de trabajo decentes y más seguridad laboral.¹²

Así pues, incluso cuando las economías van bien, no hay vinculación necesaria entre la competitividad y el lucro (medidas del éxito capitalista) y el bienestar de los trabajadores y los pobres. El capitalismo neoliberal necesita verdaderamente trabajadores cualificados, pero también depende de una vasta maleza de trabajadores de salarios bajos, muchos con poca o ninguna seguridad laboral, algunos emigrantes ilegales, tanto en las economías ricas del norte como en el sur global.

Pero hay incertidumbres mayores, que los ideólogos de la “economía del conocimiento” ignoran. Hay compañías y sectores enteros que pueden florecer o fracasar por razones que sólo en el mejor de los casos pueden conectarse parcialmente con lo que hacen. Así, el boom de la nueva economía a fines de los años noventa animó a hacer grandes inversiones en Técnicas de Información y en industrias de telecomunicación, mucho más grandes que las que cualquier expectativa realista haría a la espera de dividendos decentes. Por ejemplo, se instalaron treinta y nueve millones de millas de cable de fibra óptica en Estados Unidos de América, suficientes para dar la vuelta el mundo 1566 veces.¹³

Este exceso de inversión, como tan frecuentemente ocurre en la historia del capitalismo, llevó a la quiebra. Hoy muchas de las firmas de Técnicas de información y telecomunicación están luchando todavía con los efectos de esta depresión mientras que son frecuentemente las firmas de la “vieja economía” las que prosperan en la actualidad –particularmente las de industrias como el petróleo, el gas, el acero y las minerías que se han beneficiado de la creciente demanda global de materias primas que han estado elevando los precios de estas mercancías. Estas firmas no encajan exactamente con facilidad en las teorías de la economía del conocimiento. Sin embargo, hace una década, el cuadro era precisamente el contrario, ayudando entonces a construir estas teorías en primer lugar. Refleja esto el hecho de que el capitalismo se guía por la competición, proceso ciego del que los resultados no se pueden controlar ni predecir con ningún tipo de detalle.

Hay otra característica de la competición que se suele ignorar, no sólo por parte de los defensores de la economía del conocimiento, sino también por los rectores cuando proclaman que su universidad es un “centro mundial de excelencia” o cosa parecida. La competición implica tanto ganadores como perdedores. No todas las universidades pueden ser un “centro mundial de excelencia”. ¿Qué les pasa a los perdedores? En el caso de la competición económica, son tomados o expulsados del negocio y sus trabajadores pueden perder sus trabajos. En el caso de las universidades, puede que el fracaso no

¹² J. Johnson, “Asia Faces Jobs Crisis that Could Hit Growth”, *Financial Times*, 27 de abril del 2006.

¹³ R. Brenner, “Towards the Precipice”, *London Review of Books*, 6 de febrero del 2003. Véase también R. Brenner *The Boom and the Bubble* (Londres, 2002).

signifique el cierre (todavía), pero significa una cuota menor de recursos y, en consecuencia, condiciones más pobres para el personal y los estudiantes.

Así, incluso si la ideología de la economía de conocimiento ofrece un cuadro de la realidad muy parcial e idílico, es cierto que contiene parte de la verdad. La actual era del capitalismo global es una era de intensa competición internacional. Cada una de las empresas está sometida a presión constante para reducir los costes elevando la productividad de sus trabajadores. Como el día sólo tiene veinticuatro horas, elevar la productividad suele depender de la inversión en técnicas más avanzadas. Así pues, hay inversión en investigación y desarrollo y en la formación de trabajadores calificados que pueden diseñar y trabajar con nuevas técnicas si es necesario.

La misma lógica de competición se deja sentir en economías enteras, que están comparando constantemente su productividad y competitividad con la de sus rivales. El espectro de India y China, las grandes nuevas economías de bajo costo del Este, se muestran tanto ante jefes como trabajadores para que se mantengan a la busca de incrementos de eficiencia. El neoliberalismo en la educación superior significa que esta lógica de la competición se interioriza profundamente en la manera de funcionar de las universidades. Como veremos, esto sirve para asegurar que enseñan a un número creciente de estudiantes y que llevan a cabo investigaciones cada vez más vitales con el menor costo posible.

Aprovechar el conocimiento para el lucro.

La hipocresía fue el santo y seña del Nuevo Laborismo en el poder, pero tenemos que dar crédito al gobierno en lo que respecta a la franqueza y honestidad con la que expresó sus intenciones relativas a la educación superior. Un documento político importante del Ministerio de economía de Gordon Brown declara:

Aprovechar la innovación en Gran Bretaña es crucial para mejorar las expectativas de creación de riqueza del país. Para que la economía del Reino Unido tenga éxito en la generación de crecimiento por medio de la productividad y el empleo durante la próxima década, hay que invertir con más fuerza que en el pasado en la base del conocimiento, y traducir este conocimiento más efectivamente en negocios y en innovación en el servicio público. La ambición del gobierno, compartida con sus socios en los sectores privado y no-lucrativo, es que el Reino Unido sea un eje crucial del conocimiento en la economía global, con reputación no sólo debida a descubrimientos científicos y técnicos destacados, sino en cuanto líder mundial en la conversión de ese conocimiento en nuevos productos y servicios.¹⁴

El ministerio de economía presenta argumentos fuertes en favor de las inversiones en investigaciones basadas en el sector público, pero enfatiza que esta investigación no puede ser la búsqueda de conocimiento por sí misma. De ahí la necesidad de “más responsabilidad de la base de investigación para con la economía”:

La mejor integración de la base de investigación con las necesidades cambiantes de la economía debería dar apoyo al crecimiento del negocio de la I+D (Investigación y Desarrollo) y la innovación, a animar a las empresas multinacionales a invertir en las medianas empresas apoyadas por el Reino Unido para elevar su intensidad de Investigación y Desarrollo llevándolas a ser las mejores en sus industrias, y fomentando la creación de nuevos sectores basados en la técnica por medio de la creación y el crecimiento rápido de nuevas empresas.¹⁵

En vista de que las universidades son la parte más importante de esta “base de investigación”, esto significa que tienen que subordinarse más estrechamente a las “cambiantes necesidades de la economía”. El objetivo lo formuló explícitamente en 2003 el entonces secretario de educación Charles Clarke, que estableció como uno de los tres objetivos principales “hacer más progresos en aprovechar el conocimiento para la creación de riqueza”.¹⁶

¹⁴ HM Treasury, *Science and Innovation Investment Framework, 2004-2014*, Julio del 2004, www.hm-treasury.gov.uk, parágrafo 1.1, p. 5.

¹⁵ *Ibidem*, parágrafo 1.19, pp. 10-11.

¹⁶ *The Future of Higher Education*, p. 2.

Una parte de este esfuerzo fue que Gordon Brown encargó a Richard Lambert, previamente editor del *Financial Times* y en la actualidad Director General de la Confederación de la Industria Británica, explorar maneras de mejorar la relación entre las universidades y los negocios. Bajo esta misión estaba la preocupación de Brown por elevar la productividad británica, crónicamente inferior a la de otras economías capitalistas avanzadas.

Lambert destaca el hecho de que la inversión británica en Investigación y Desarrollo, determinante clave de la productividad, estuviese decayendo en comparación con la de otras economías: “En 1981, el gasto total del Reino Unido en Investigación y Desarrollo era más alto que el de cualquier otro miembro del grupo de los siete primeros países industriales, con la excepción de Alemania. En 1999, estaba quedándose atrás de Alemania, Estados Unidos de América, Francia y Japón, y sólo se mantenía al paso de Canadá.” Además, la inversión en Investigación y Desarrollo británica se concentraba en un puñado de sectores, principalmente las industrias farmacéuticas, de biotecnología, defensa y aeroespaciales, y “es inferior [a la media internacional] en todos los otros sectores importantes, siendo especialmente así en el electrónico y eléctrico, en el químico, en el de ingeniería, en el de programas informáticos y en el de servicios de Técnicas de información”.¹⁷

Este modelo refleja las peculiaridades más generales del capitalismo británico, que ha padecido problemas crónicos de escasez de inversiones en la industria manufacturera durante más de un siglo. Las áreas en las que se concentra la Investigación y Desarrollo se cuentan entre las pocas en las que hay todavía compañías industriales de radicación británica relativamente fuertes. Sin embargo, Lambert advierte: “Todas estas compañías son ahora de carácter global, todas tienen menos lazos culturales o intelectuales con el Reino Unido que hace un década.” Podrían, entonces, cambiar cada vez más sus actividades de Investigación y Desarrollo alejándolas de Gran Bretaña, en vista de que las corporaciones transnacionales tienden a emplazar sus actividades cerca de sus mercados.¹⁸

Sin embargo, Lambert indica un cambio mucho más amplio en la manera en que la Investigación y Desarrollo se llevan a cabo. Desde principios del siglo XX, las grandes compañías tendieron a hacer investigaciones en sus propios laboratorios: esto fue cierto, por ejemplo, en el caso de la industria química alemana y en el de los Laboratorios Bell en Estados Unidos de América. En todo caso, esto está cambiando. Ahora los productos son tan complejos que se requiere investigación en una gama de técnicas más amplia de la que cualquier compañía pueda asumir. La competición intensa forzó incluso a las compañías más grandes a reducir costos concentrándose en las actividades principales, recortando sus laboratorios de investigación o incluso cerrándolos. Finalmente, se hizo más fácil para los investigadores individuales trasladar e incluso establecer sus propias pequeñas empresas con la financiación de capitalistas asociados.

En todo caso, Investigación y Desarrollo siguen siendo cruciales para mejorar la productividad y competitividad. Lambert mantiene que es labor de las universidades y del estado desarrollar toda la capacidad desatendida por las compañías:

En este entorno cambiante, las universidades son socios potencialmente muy atractivos para el mundo de los negocios. Los buenos investigadores universitarios funcionan en redes internacionales: saben en qué lugar del mundo se hacen trabajos punteros de su campo. A diferencia de los servicios de investigación de propiedad pública o corporativa, los laboratorios universitarios se refrescan continuamente con la llegada de nuevos investigadores inteligentes en forma de estudiantes, postgraduados y profesores.¹⁹

Según Henry Chesbrough, académico de los negocios estadounidense:

La riqueza de innovaciones que difundieron estos laboratorios [corporativos] desde los años sesenta no parece que vaya a repetirse partiendo de esos laboratorios en el futuro, dado el cambio de orientación de los laboratorios y el alejamiento de la investigación básica. La semilla de maíz que creará la innovación de aquí a veinte años tendrá que abastecerse desde otro lugar de la sociedad. Los gobiernos y universidades necesitarán encarar este desequilibrio. Cada vez más, el sistema universitario será el lugar de los descubrimientos fundamentales. Y la industria necesitará trabajar con las universidades para transferir estos descubrimientos a productos innovadores, comercializados por medio de modelos de negocio apropiados.²⁰

¹⁷ *Lambert Review of Business-University Collaboration: Final Report*, December 2003, www.lambertreview.org.uk, párrafo 2.4, párrafo 2.6, p. 17.

¹⁸ *Ibidem*, párrafo, 2.10, p. 18.

¹⁹ *Ibid.*, párrafo 1.17, p. 11.

²⁰ *Ibid.*, párrafo 1.19, p. 11.

Por otra parte, arguye Lambert, “el cambio es especialmente importante para el Reino Unido, donde los resultados de investigación de las universidades resisten bien la comparación con la competencia internacional, no así la investigación de las empresas. Si se gestionasen debidamente, podría haber oportunidades significativas para que los negocios del Reino Unido aumentasen su competitividad por medio de estos vínculos asociativos.²¹ Según varios indicadores de actuación internacional, las universidades británicas son generalmente las segundas o terceras del mundo (siendo las universidades estadounidenses las que ocupan inequívocamente el número uno, muy por delante del rango global de las empresas británicas.²² Así pues, la academia ha de acudir en ayuda de la industria.

Hay algo paradójico en todo esto. Según el neoliberalismo, la empresa privada es lo mejor. Este es el criterio de la privatización a gran escala de los servicios de forzada por los nuevos laboristas. Sin embargo, en lo que atañe a la Investigación y Desarrollo, crucial para la competitividad, las empresas privadas están encantadas de recortar las inversiones más importantes, las de a largo plazo, con la expectativa de que las universidades, y detrás de ellas el estado, asuman ese papel.

Desde una perspectiva marxista, no tiene nada de sorprendente. El estado depende de la salud de la economía que rige para obtener los recursos que necesita a fin de llevar a cabo sus actividades. En una sociedad capitalista, esto da a los que gestionan el Estado interés en promover los beneficios y el crecimiento de empresas que domina la economía. Si fracasasen, las empresas los castigarían, por ejemplo, llevando el capital a otro país, y haciendo entonces más caro para el estado obtener préstamos, y forzando a devaluar el cambio de su moneda.

Con Blair y Brown los nuevos laboristas llegaron a la conclusión de que, más que precipitar estos tipos de fuga de capital, los gobiernos deben de complacer servilmente los caprichos de las grandes empresas. Como en el pasado, esto puede implicar que el Estado lleve a cabo actividades que responden a los intereses de los capitalistas generalmente, pero que les parecen excesivamente caras de asumir individualmente. Es esta una de las razones por las que, en plena primera mitad del siglo XX, el Estado asumió la labor de asegurar que la fuerza de trabajo y sus hijos tuviesen buena salud y educación (siendo a partir de entonces eficientes y aquiescentes).

Con los conservadores y con los nuevos laboristas el estado se reestructuró: los recursos del bienestar social no se abolieron, pero se han reducido y, en la medida de lo posible, se han privatizado; las partes represivas del estado (fuerzas armadas, policía, prisiones, servicios de seguridad) se han reforzado, y se transfirieron recursos para ayudar a hacer las empresas privadas más competitivas. Lo que está ocurriendo en la educación superior es un ejemplo de esto. El gobierno quiere incrementar la inversión total del Reino Unido en Investigación y Desarrollo del 1.86 por ciento del producto interior bruto del año 2002 a aproximadamente el 2.5 por ciento en el año 2014. A tal fin, los gastos en investigación pública deben aumentar, incluida la inflación, en una proporción del 5.8 por ciento al año entre los años 2004-5 y 2007-8.²³

En todo caso, este dinero no se da a las universidades para que lo gasten en cualquier tipo de investigación que les parezca valiosa. Al contrario, como ya vimos, el objetivo del gobierno es “aprovechar el conocimiento para la creación de riqueza”: para la lógica de la competición y el lucro. Leadbeater lo dice aún más claramente: “Las universidades deberían convertirse no sólo en centro de enseñanza e investigación, sino en ejes de las redes de innovación en las economías locales, ayudando a lanzar empresas de las universidades, por ejemplo. Las universidades deberían de ser minas a cielo abierto de la economía del conocimiento”.²⁴ Es esta una metáfora interesante, pues las minas a cielo abierto son notoriamente malas para el medio ambiente y para los que trabajan en ellas. De hecho, este proceso de degradación ya está bastante avanzado en las universidades británicas.

Hay una ironía histórica en todo esto. Los estudiantes radicales de los años sesenta denunciaron que las universidades eran torres de marfil para privilegiados y reclamaron que lo que se hiciese en ellas fuese relevante para la comunidad más amplia.²⁵ Tanto los conservadores como los nuevos laboristas han adoptado la expresión “relevancia”. También denuncian la torre de marfil académica, pero en nombre de prioridades muy diferentes. Los movimientos estudiantiles de los años sesenta querían transformar la universidad y en ese proceso liberarse del capitalismo. Hoy en día el gobierno y las empresas quieren transformar la universidad para subordinarla sistemáticamente al capitalismo.

²¹ Ibid., parágrafo 1.3, p. 9.

²² *Science and Innovation Investment Framework 2004-2014*, Apéndice B, “Setting Targets and Measuring Progress”.

²³ *Science and Innovation Investment Framework 2004-2014*, párrafos 1.4, 1.6, p. 7.

²⁴ C. Leadbeater, *Living on Thin Air*, p. 114.

²⁵ Por ejemplo, A. Cockburn y R. Cockburn (eds.), *Student Power* (Hardmondsworth, 1969).

La minas a cielo abierto de la universidad

La reestructuración neoliberal de la educación superior en Gran Bretaña se ha estado llevando a cabo durante más de veinte años. Comenzó con Thatcher a manera de ejercicio de reducción de gastos: el gasto en universidades se contuvo como parte del intento más amplio de los conservadores por reducir los gastos públicos. Sin embargo, con Major y Blair, el énfasis cambió y pasó a ser el de expandir las universidades por lo barato.

Esto se refleja en el hecho de que lo que los burócratas académicos llaman la “unidad de recursos” (la cantidad de dinero que el gobierno asigna por estudiante) ha descendido considerablemente. Significa esto que los trabajadores de la universidad se han hecho más productivos, pues tienen que enseñar y proveer otros servicios a un número creciente de estudiantes. Los profesores de hace treinta años enseñaban a un promedio de nueve estudiantes, ahora enseñan a veintiuno –un incremento del 150 por ciento en la productividad.²⁶ Especialmente en las nuevas universidades (antiguos politécnicos y otros centros (“colleges”) que se convirtieron en universidades en 1992), la carga puede ser mucho más grande de lo que sugiere esta media, especialmente con estudiantes de primero, a los que se enseña en grupos de 500 o 600.

Al mismo tiempo, las pagas de los académicos han caído en términos relativos. En el período de 1981 a 2001, las ganancias medias de los trabajadores no manuales aumentaron un 57,6 % más la inflación. En el mismo período el salario de los académicos en la cima de la escala de profesores B de las viejas universidades aumentó aproximadamente un 61 por ciento más la inflación y el de los académicos en el punto 6 de la escala de profesor titular (“senior lecturer”) en las nuevas universidades aproximadamente un 76 por ciento más la inflación. En la década que concluyó en abril del 2003 los ingresos efectivos medios del personal académico aumentaron el 66 por ciento, para los administrativos el 121 por ciento, para los profesores de secundaria en 123 por ciento, para los profesionales de la medicina el 266 por ciento y para los gestores y funcionarios de rango superior el 316 por ciento.²⁷

El exprimido productivo del personal académico también tomó otras formas. Una de las más importantes es el Examen de Evaluación de Investigación (*Research Assessment Exercise*), que los conservadores introdujeron por primera vez en 1986. Se hace a intervalos levemente irregulares (el último fue en el año 2001, el siguiente acaba en el año 2008) e intentan evaluar la calidad de la investigación desarrollada en cada departamento universitario e institución del país.

Los rangos de los departamentos e instituciones se usan entonces a manera de base según la cual las instituciones que financian la universidad, el Consejo de Educación Superior de Inglaterra (*Higher Education Council for England*, HECFE) y sus equivalentes en cualquier otro lugar del Reino Unido, asignan lo que se llama dinero “relativo a la calidad” (*Quality Related Money*, QR) a las universidades (la educación superior está llena de acrónimos y de lenguaje burocrático absurdo). Es esta la fuente principal de financiación para la investigación que llevan a cabo las universidades y es crucial para que no se limiten a ser puramente instituciones de enseñanza (la otra fuente principal es el sistema gubernamental de “apoyo dual” a la investigación es la de los Consejos de Investigación financiados por el estado, que conceden becas para proyectos específicos).

El Examen de Evaluación de la Investigación (RAE) refleja muy claramente la lógica del liberalismo. Se da empleo a los académicos para que se dediquen tanto a la investigación como a la enseñanza (dos quintas partes del salario se les paga en concepto de actividades de investigación). ¿Cómo se puede, entonces, medir su productividad? El producto obvio de los académicos son las publicaciones. Sin embargo, pronto se hizo evidente que limitarse a contar el número de libros y artículos no sería adecuado, porque es bastante fácil escribir grandes cantidades de basura. Así pues, el Examen de Evaluación de la Investigación (RAE) se fue convirtiendo, cada vez más, en un proceso de revisión *inter pares*, de revisión llevada a efecto por otros académicos, con grupos y subgrupos de académicos de diferentes materias confirmando la calidad del trabajo de sus colegas. Cada académico tiene que presentar cuatro “muestras de producción investigadora”, pero estas se juzgan, por ejemplo, por el hecho de estar publicadas o no en revistas “de alta puntuación” (que usualmente se editan en Estados Unidos de América).

El Examen de evaluación de la investigación se ha convertido en un proceso costoso, que consume tiempo y está lleno de irracionalidades. Por ejemplo, las universidades han dado con varios trucos para mantener a los académicos “improductivos” fuera de los libros de cuentas a fin de que no reduzcan los

²⁶ AUT, “The Pay Campaign in Brief”, www.aut.org.uk/paybacktime

²⁷ AUT, “The Academic Pay Shortfall 1981-2003”, www.aut.org.uk

resultados de rango. Así, algunos profesores se vieron forzados a firmar contratos de “sólo enseñanza” para no contar a efectos del Examen de Evaluación de la Investigación (RAE). El ejercicio se parece en muchos aspectos a los absurdos de la vieja economía burocrática de mando de la Unión Soviética: como gran parte del dinero de las universidades depende de sus resultados en el Examen de confirmación de calidad (RAE), tiene un incentivo fingir sus sumisiones, de la misma manera que los gestores de empresa estalinistas solían intentar engañar a los planificadores centrales.

En respuesta a las quejas sobre la carga de trabajo del Examen de evaluación (RAE) (se calcula que el ejercicio que acabará en el 2008 costará 45 millones de libras), Gordon Brown anunció en marzo del 2006 que el gobierno está planeando simplificar el sistema eliminando el actual paso de la revisión por pares y asignando el “dinero relacionado con la calidad” (QR) basándose en la “métrica”, es decir, en objetivos cuantitativos como el éxito de las instituciones a la hora de atraer ingresos de los Consejos de Investigación.²⁸

Esto reforzaría las irracionalidades que ya hay en el actual sistema; las artes y humanidades, que no reciben muchos recursos del Consejo de Investigación, sufrirían mucho. En todo caso, la situación conjunta es sólo un ejemplo de la manera en que una ideología centrada en el libre mercado ha legitimado de hecho un incremento considerable del control gubernamental de las universidades. Así, la enseñanza universitaria también está vigilada centralmente por la Agencia de Garantía de la Calidad (*Quality Assurance Agency*, QAA), que desarrolla un papel similar al de *Ofsted* en las escuelas.

El Examen de Evaluación de la Investigación (RAE) ya ha cambiado profundamente la educación superior británica, un muchos aspectos para peor. El examen se ha ido centrando cada vez más en la actuación de académicos individuales. En el ejercicio de 2008, por ejemplo, la investigación de cada uno se calificará según los siguientes criterios: “Cuatro estrellas: Calidad del que es líder mundial...Tres estrellas: Calidad del que es internacionalmente excelente...Dos estrellas: Calidad del que es internacionalmente reconocido...Una estrella: Calidad del que tiene reconocimiento nacional...Sin clasificación”: mejor olvidarlo.²⁹ Como el costo de estar demasiado bajo en los rangos es muy alto, las instituciones intentarán elevar a tanto personal como sea posible a los grados superiores, llevando a declaraciones absurdamente exageradas sobre su posición internacional (y por qué no intergaláctica?).

El Examen de Evaluación de la Investigación (RAE) ha sido un mecanismo clave para la interiorización de la lógica de la competición dentro de las universidades. Cada académico sabe que las expectativas de su carrera dependen de los buenos resultados que obtenga en el Examen de confirmación de calidad. Esto se convierte en un poderoso incentivo para concentrar su tiempo no en la enseñanza o en la colaboración con otros colegas académicos, sino en su propia investigación. Los académicos tratan de “salvarse” de la pesada carga de la enseñanza y administración obteniendo becas de investigación. Cuando tienen éxito, su horas de enseñanza se encargarán a un sustituto temporal o a un postgraduado en funciones de asistente.

Esta es sólo una de las presiones que contribuyen a la naturaleza cada vez más jerárquica de las universidades. Una de las más conocidas es el *star system*. Para mejorar los rangos del Examen de Evaluación de la Investigación, las universidades compiten para atraer a grandes investigadores de verdadera reputación internacional. A estas estrellas se les ofrecen condiciones especiales (salarios altos extraordinarios y poca o ninguna actividad de enseñanza y administración). El resultado es una jerarquía, con la Primera división de grandes académicos en la cima, la masa de académicos mal pagados y saturados de trabajo en el medio y un número creciente de contratados temporales, muchos de los cuales son estudiantes dedicados a la investigación que luchan por acabar sus doctorados, con contratos a corto plazo o pagados por hora los del fondo del escalafón.

En todo caso, también hay una jerarquía creciente no sólo entre los académicos sino entre las universidades. Lambert indicó que el curso 2000-2001 15 universidades inglesas recibieron entre el 60 y el 69 por ciento de las tres fuentes principales de financiación de la investigación -dinero relacionado con la calidad (QR) de HEFCE, becas de los consejos de investigación y becas y contratos de investigación industrial-, diez de estas universidades figuraban en los tres grupos: Oxford, Cambridge, University College of London, Imperial College, King’s College London, Manchester, Birmingham, Leeds, Sheffield y Southhpton.³⁰

Las universidades que no reciben financiación para la investigación significativa no tienen más alternativa que concentrarse en la enseñanza. Esta división del trabajo es inevitable en el sistema actual: si un número relativamente pequeño de instituciones se llevan la mayor parte de los recursos para investigación, el resto (y el personal que trabaja a tiempo parcial en las universidades “grandes”) debe asumir la carga de enseñar a una población de estudiantes muy expandida.

²⁸ HME TREASURY, *Science and Innovation Investment Framework 2004-2014: Next Steps*, Marzo 2006, www.hm-treasury.gov.uk, cap. 4.

²⁹ HEFCE, *RAE 2008: Guidance on Submissions*, Junio del 2005, www.rae.ac.uk, Apéndice A, p. 31.

³⁰ Informe Lambert (*Lambert Review*), Cuadro 6.1, p. 82.

No hay duda de que las universidades en Gran Bretaña siempre reflejaron la jerarquía, con Oxbridge en la cima. En todo caso, la política gubernamental en general, y la Agencia de Evaluación de la calidad en particular, están reforzando y reestructurando esta jerarquía. En el año 2001, las instituciones supervisadas por la Agencia de Evaluación de la calidad se clasificaron en un escala del 1 al 5, con una calificación de cinco estrellas para las más altas. Acabado el ejercicio, el gobierno inventó un nuevo rango de seis estrellas (para los departamentos que habían obtenido cinco estrellas en el correspondiente Examen de Evaluación de la Investigación y en el anterior) e incrementó en términos reales el monto de dinero que recibían. Las asignaciones para los departamentos de cinco estrellas se mantuvieron iguales, incluida la inflación, y al resto se les recortó dinero en términos reales! En efecto, el gobierno ha movido las porterías. Margaret Hodge, por entonces Secretaria de Estado para Educación Superior y Educación Continua, explicó: “Queremos concentrar la financiación en las instituciones de nivel mundial y, en segundo lugar, en las que demuestran estar en el ascensor de subida”.³¹

Un estudio de la Asociación Británica de Filosofía recalca cómo se ha concentrado la financiación. En el curso 2006-2007, sólo 10 millones de libras del dinero relativo a la calidad se distribuyó entre los departamentos de filosofía, de la siguiente manera:

5*	33.634 libras por miembro del personal investigador activo	(6 departamentos)
5	26.579 libras	(16 departamentos)
4	8.520 libras	(10 departamentos)
	Menos de cuatro estrellas	nada (12 departamentos)

El libro blanco llamado *El futuro de la educación superior* establece el criterio con el que se concentra la financiación de la investigación de esta manera:

Las comparaciones internacionales muestran que otros países, como Alemania, Holanda y Estados Unidos de América (en donde la investigación y los premios por investigación se limitan a 200 de las 1600 instituciones “cuatrienales”), concentran la investigación en relativamente pocas universidades. De manera similar, el gobierno chino está planeando concentrar los fondos de investigación por medio de la creación de diez universidades de clase mundial; en India hay un Instituto Nacional de la Técnica, con cinco sedes en distintos lugares del país. Esto sugiere que necesitamos revisar cómo se realiza nuestra investigación, y asegurarnos de que tenemos cierto número de instituciones capaces de competir con las mejores del mundo.³²

Como es habitual, es la amenaza de la competición internacional, sobre todo la de China e India, la que se usa para justificar la reestructuración. La lógica de esta política de concentrar la financiación de la investigación es la de crear un sistema universitario como el de los Estados Unidos de América, con una élite de “instituciones de clase mundial” y un número relativamente grande de universidades en las que se hace alguna investigación pero que se concentran en la enseñanza y, en el fondo, el equivalente de los “community colleges” estadounidenses en los que se imparten fundamentalmente cursos de formación profesional a estudiantes pobres de clase obrera. Esta jerarquía de instituciones ayuda a reproducir las desigualdades de clase que ya son omnipresentes en el sistema educativo.

El resultado es que la enseñanza se convierte en una actividad muy secundaria en relación con la investigación en las universidades británicas. Tanto a nivel institucional como individual, el éxito y las recompensas a él asociadas vienen de las actividades investigadoras. Puede esto parecer paradójico en vista de la ideología actualmente omnipresente que trata a los estudiantes a manera de consumidores que ejercen la libertad de elección cuando escogen asignaturas, pero es consecuencia ineluctable de cómo se ha reestructurado la educación superior durante los últimos veinte años. Las intrusiones de la Agencia de Calidad (QAA), legitimadas por la ideología consumista, proveen un mecanismo ulterior de supervisión gubernamental de las universidades, mas no alteran las características fundamentales del sistema.

La baja prioridad concedida a la enseñanza se ha visto reforzada por la extendida conversión de las asignaturas en módulos. Tuvo esto el efecto de reducir los cursos a fragmentos uniformes e intercambiables que, en teoría, los estudiantes pueden escoger y mezclar para componer su propia carrera. Son ellos las víctimas principales de estos cambios, que en el peor de los casos privan a sus carreras de toda coherencia intelectual, especialmente cuando se combinan con la substitución del sistema medieval

³¹ House of Commons Education and Skills Committee, *The Future of Higher Education: Fifth Report of Session 2002-3*, I, HC, 425-I, Julio 2003. www.dfes.gov.uk, párrafos 8 y 9, p. 8.

³² *The Future of Higher Education*, párrafo 1. 14, pp. 13-14.

de tres trimestres por el americano de los semestres de quince semanas, cuya introducción ha tendido a tener el efecto de reducir las semanas de verdadera enseñanza que reciben los estudiantes.

Otra consecuencia de este montaje es que el costo de fracasar en el intento, para una “universidad investigadora”, es muy alto. Las instituciones que fracasan a la hora de obtener un monto de decente de financiación para la investigación tienen todas las posibilidades de experimentar una decadencia posterior en su competitividad relativa. Una tendencia o debilidad inicial contribuye por su propia naturaleza a la reducción de matriculados, ausencia de entradas por investigación, desmoralización del personal y un futuro de institución “dedicada sólo a la enseñanza”.

Así pues, los gestores de la universidad hallan un gran incentivo para hacer que sus instituciones sean todo lo productivas y competitivas que puedan. Hace unos años asistí a una reunión de académicos con experiencia en la que se informó de que un asesor de Downing Street había dicho que Gran Bretaña sólo podía mantener una docena de universidades de “nivel mundial” capaces de competir con las principales universidades estadounidenses. Este tipo de predicción está calculada para helarle la sangre a los rectores del Grupo Russell de “investigación intensiva” que en cada caso luchan desesperadamente para asegurar que su institución alcanza el nivel deseado. Las angustias de este tipo clavan la lógica de la competición más hondo en la educación superior.

Esta lógica no sólo funciona en el área de la investigación. Los altos costos de matrícula pagados por los estudiantes extranjeros –es de decir, por los que vienen de fuera de la Unión Europea– ofrecen a las universidades un poderoso incentivo para reclutarlos. Las matrículas de estudiantes extranjeros ofrecen a las instituciones que andan mal de dinero una fuente de ingresos vital. En el curso 2004-2005 había más de 217.000 estudiantes extranjeros en universidades británicas: China (el principal país de origen con mucha diferencia), Estados Unidos de América, India, Malasia y Hong Kong aportaban la mayoría de los estudiantes.³³

No es habitual que la Escuela de Economía de Londres y la Escuela de Estudios Orientales y Africanos obtenga un tercio de sus ingresos totales de estudiantes extranjeros, pero muchas nuevas universidades que no reciben mucha financiación para investigación han estado muy activas en reclutar estudiantes en el extranjero.³⁴ En todo caso, las universidades británicas están compitiendo por estudiantes extranjeros a escala mundial con sus “socios”, principalmente en otros países de habla inglesa como Estados Unidos de América, Australia y Nueva Zelanda.

Dependen mucho, pues, de fuerzas que no controlan, por ejemplo: los cambios en las políticas de inmigración de los gobiernos (cuestión de gran importancia desde el 11 de septiembre del 2001), las crisis económicas internacionales (por ejemplo, la que afectó al extremo oriente a finales de los años noventa), y el desarrollo de sistemas universitarios más robustos en los principales países de origen de estudiantes extranjeros, como China. Cuanto más se vinculan las universidades al mercado global de estudiantes internacionales, más vulnerables son sus fluctuaciones.

La lógica de la competición implica la gestión centralizada. Deshacerse de los departamentos y personal que no son competitivos y reclamar más productividad del resto no se puede hacer fácilmente por medio del debate y la decisión democrática. Se necesita concentrar el poder en manos de gestores superiores que son debidamente recompensados por forzar las políticas necesarias en lo que respecta a la fuerza de trabajo. Este proceso está muy avanzado en las universidades británicas.

La tradición universitaria en este país está marcada por un gran énfasis en la colegialidad.

Puede esto remontarse a la idea original medieval de la universidad a manera de comunidad de escolares, aunque carezca de sentido impregnarlo de sentimentalismo. La idea de los académicos gestionando colectivamente las universidades está más fuertemente afincada en las instituciones más privilegiadas, los Colegios de Oxford y Cambridge, donde, en el peor de los casos, dio licencia a la estrechez de miras, la indolencia y la ebriedad. En todo caso, en el sistema universitario más en general, la colegialidad significó que los académicos tenían un significativo grado de control sobre su trabajo.

Ahora la realidad es muy diferente. La reestructuración neoliberal de las universidades ha llevado a la redistribución del poder dentro de ellas. Ha surgido una élite gestora bien diferenciada para instrumentar estas nuevas políticas. Algunos son catedráticos o académicos muy expertos; otros se reclutan de algún lugar del sector público o de los negocios privados. Sus presentaciones en *PowerPoint* están impregnadas con jerga de escuela de negocios, pero no se deben desatender como si fuesen un chiste, pues son ellos los que toman decisiones, y no lo hacen atendiendo a valores intelectuales, sino con criterio rastrero. Este modelo se reproduce en lugares inferiores de la jerarquía, en la medida en que los jefes de departamento se convierten en jefes de línea, a los que se les pide que cumplan objetivos establecidos por los gestores superiores, HEFCE, QAA, y el Departamento de Educación y Capacitación.

³³ D. McLeod, “Overseas Student Numbers Rise”, *Guardian*, 13 de marzo del 2006.

³⁴ D. McLeod, “International Rescue”, *Guardian*, 18 de abril del 2006.

Este proceso refleja una política gubernamental para modelar las universidades según la forma de gestión de los negocios. El informe de Lambert prestó especial atención a la gestión de la universidad: “Muchas universidades están reorganizando sus estructuras y delegando la autoridad en comités y en manos de gestores académicos y administrativos. Los resultados son las decisiones más rápidas y la gestión más dinámica. Otras universidades deberían seguir el ejemplo y aprender de las mejores prácticas del sector.” Lambert destaca, particularmente, el papel del rector:

La visión y habilidades gestoras del rector, más que ningún otro individuo, determinan la forma futura y el éxito de cada universidad. El papel del rector es ahora más semejante al ejecutivo que dirige una compañía en una operación que produce de cientos de millones de libras cada año. El desafío de concebir e instrumentar estrategias viables de a largo plazo y planes financieros requiere considerable liderazgo gestor y estratégico (así como académico).³⁵

Esta es, sin duda, una versión de la ideología del “liderazgo” constantemente invocada por Tony Blair y usada más generalmente para convertir en héroes a millonarios como Bill Gates y Warren Buffett. Los aires que se dan los rectores –y los generosos salarios que se les pagan– no son pues, primordialmente, cuestión de vanidad individual y avaricia. Reflejan la lógica neoliberal más general: si el rector es ahora un jefe de ejecutivos que gestiona su universidad como si fuese un negocio, debe tratarse como tal y pagársele de la manera correspondiente.

Así es como los empresarios de la universidad y los rectores explicaron el hecho, relevado durante los conflictos salariales del año 2006, de que el salario medio de un jefe universitario se elevase a 158.000 libras al año, un veinticinco por ciento más que tres años antes (33 rectores cobraban más que el primer ministro, y otros 18 recibían más de 200.000 libras al año). “Los rectores desempeñan un trabajo exigente a manera de jefes ejecutivos de organizaciones complejas, multimillonarias”, dijo la Asociación de Empresarios de Universidades y Colegios y Universidades del Reino Unido (*Universities and Colleges Employers and Universities UK*). “Sus remuneraciones reflejan lo que cuesta atraer, mantener y recompensar a individuos de suficiente calibre, experiencia y talento en un sector en expansión”.³⁶ Exactamente el mismo argumento es el que se usa para justificar el incremento verdaderamente obscuro en los salarios de los ejecutivos más cotizados que en Estados Unidos de América que hizo que sus sueldos pasasen de ser 47 veces el salario medio en 1971 a 2381 veces el salario medio en 1999 (alza semejante al del incremento de beneficios y el precio de las acciones en el mismo período).³⁷

En todo caso, no sólo se gestiona las universidades como negocios, sino que se empuja a trabajar más en sintonía con los negocios. Como vimos, el informe de Lambert, apoyado por el gobierno de los Nuevos Laboristas, pone mucho énfasis en lo que llama “transferencia de conocimientos”, es decir, en que las universidades realicen investigaciones que son de uso y beneficio directo para los negocios y empresas. Las sociedades constituidas por universidades y empresas privadas se están promoviendo con vigor. Pueden tener distintas formas: universidades que reciben contratos de investigación de empresas, universidades que ofrecen asesoramiento, proyectos de colaboración de plazo más largo, o creación de sus propios “viveros” y compañías establecidas comercialmente para explotar descubrimientos hechos en la universidad.

Para apoyar estas actividades el gobierno ha introducido lo que llama “financiación de tercera fuente” (“*third stream funding*”), financiado por el Fondo para la Innovación de la Educación Superior (*Higher Education Innovation Fund*). HEFCE anunció: “Estamos intentado explorar el potencial de algunas Instituciones de Educación Superior para asumir un papel más importante en la productividad y el crecimiento económico haciendo que la actividad de tercera fuente (*third stream activity*) sea su segundo objetivo, después de la enseñanza”.³⁸ Lo que significa esta declaración semiletrada es que algunas universidades se están viendo empujadas a trabajar para el mundo de los negocios o estableciendo negocios en vez de llevar a cabo sus propias investigaciones.

Ahora la HEFCE elabora informes empresariales con regularidad. El último, publicado en Julio del 2006, reveló, conforme al *Financial Times*, que:

Las universidades británicas se están haciendo más listas para los negocios.

El número de opciones y acuerdos de licencias aumentó el 198 por ciento llegando a 2256 en el curso 2003-4. La combinación de acuerdos de concesión de licencias, contratos de investigación, entradas por asesoría y otras actividades aportaron unos dos mil millones de libras a la economía en el curso 2003-2004.

³⁵ *Lambert Review*, parágrafo 7.10, p. 95, párrafos 7.23, p. 99.

³⁶ M. Taylor, “AUT Calls for inquiry into Vice-Chancellors’ Pay”, *Guardian*, 9 de marzo del 2006.

³⁷ G. Duménil y D. Lévy, “Neoliberal Trends”, pp. 116-18.

³⁸ “Third Stream as Second Mission”, 18 de mayo del 2006, www.hefce.ac.uk

Las universidades se han hecho más eficientes para patentar sus descubrimientos. Adrian Day, encargado de las políticas en la HEFCE, dijo: “Hace cinco años, la comercialización de la técnica era un mundo desconocido para las universidades y a todos se les decía que generasen empresas sin que verdaderamente supiesen qué hacer con ellas. Ahora vemos menos compañías, pero de más calidad.”³⁹

Algunas de las empresas creadas se están convirtiendo en negocios verdaderamente provechosos. También en Julio del 2006, *Imperial Innovations*, creada por el *Imperial College*, se convirtió en la primera compañía de transferencias técnicas de propiedad universitaria que salió a cotización en bolsa, alcanzando los 25 millones de libras al vender el 14 por ciento de las acciones a instituciones financieras.⁴⁰ Un especialista “en convertir ideas de alta técnica en compañías provechosas” declaró al *Financial Times* que “la mayoría de las principales universidades investigadoras de Gran Bretaña firmarán acuerdos de largo plazo dándole a las compañías de negocios acceso exclusivo a sus descubrimientos e invenciones dentro de dos años.” Hay diez instituciones que ya llegaron a un acuerdo de este tipo y “las compañías de comercialización de la propiedad intelectual han empezado ahora a pelear para firmar acuerdos con las restantes 30 universidades de gran calibre antes de que lo hagan otros.”⁴¹

Proletarización y precariedad

La reestructuración neoliberal de las universidades ha cambiado dramáticamente tanto la situación del personal como de los estudiantes. Estos cambios pueden sintetizarse en dos palabras: “proletarización” y “precariedad”. Las palabras pueden parecer intimidatorias, pero también lo son las realidades económicas y sociales a las que refieren. Proletarización es el proceso de ser reducido a la condición de trabajador asalariado, dependiente de su capacidad para vender su fuerza de trabajo en el mercado y sujeto al poder de quien gestiona el trabajo. Precariedad es la condición de inseguridad experimentada por un número creciente de trabajadores y posibles trabajadores en la era neoliberal- de estar permanentemente al borde del paro, teniendo que contentarse con trabajos ocasionales, temporales y quizás a tiempo parcial o combinando diferentes trabajos.

Los académicos tradicionales fueron un grupo de empleados relativamente privilegiado. Tenían el estatus y la paga relativamente alta de los profesionales liberales. También gozaban de un alto grado de autonomía en el trabajo inusual para otros asalariados, siendo capaces de gestionar su tiempo y decidir cuándo impartir sus enseñanzas. Este sentido de ser especiales se vio reforzado por el papel que el personal académico jugó en la gestión de las universidades. Estas condiciones facilitaron la base material para la idea de que la universidad es una comunidad en la cual todos los miembros comparten los mismos intereses. Se vieron reflejadas en la viejas universidades en la manera en que la Asociación de profesores de universidad (*Association of University Teachers*, AUT) se concibió tradicionalmente a sí misma, no a manera de sindicato, sino de asociación profesional.

Esta situación privilegiada reflejó el papel que las universidades llegaron a jugar desde el fin del siglo diecinueve en adelante, cuando se convirtieron en instituciones modernas que todavía enseñaban sólo a una pequeña minoría de jóvenes principalmente varones. Oxbridge asumió la función de integrar la vieja aristocracia con el estrato superior de la clase media de profesionales necesaria para gestionar un imperio mundial, y surgieron otras universidades para adiestrar a los investigadores y especialistas necesarios para una economía capitalista industrial moderna, así como para formar la fuerza de trabajo del sistema educativo en expansión.

El carácter elitista de este sistema, que sobrevivió incluso al informe de Lord Robbins de 1963 en el que se recomendaba la expansión de la educación superior, aseguraba que, como dice el sociólogo A. H. Halsey, “la universidad tenía derecho a la autonomía, a gobernarse por sí misma, a recibir financiación de la sociedad que adornaba, por medio de mecanismos estatales sin estorbo del escrutinio parlamentario democrático. El comité de becas universitarias (*University Grants Committee*, UGC), responsable de la financiación gubernamental de las universidades entre 1919 y 1989, “actuó a manera de puente y difusor

³⁹ J. Boone, “Academics Learn to License Inventions”, *Financial Times*, 26 de Julio del 2006.

⁴⁰ J. Boone, “University Company Sells Stake for 25 Million Pounds”, *Financial Times*, 21 de julio del 2006.

⁴¹ J. Boone, “Most Colleges “Set to Sign Technology Transfer Deals”, *Financial Times*, 1 de agosto del 2006.

entre las universidades y el estado, manteniendo este interés académico [en la enseñanza e investigación] y protegiéndolo contra el control gubernamental”.⁴²

Halsey pinta un cuadro sólo ligeramente caricaturesco de la visión del mundo de los académicos tradicionales según la solía expresar la Asociación de Profesores de Universidad: “Los caballeros no están sujetos a salarios, horarios y condiciones de trabajo. No tienen patrón, ni sindicato, ni mecanismo de negociación, arbitrio o conciliación. Reciben remuneración, no una paga correspondiente. Tienen vocación, más que trabajo”.⁴³

La experiencia de los últimos veinticinco años ha deshecho brutalmente esta concepción. Los académicos vieron cómo su paga se estancaba, más o menos, en términos reales, y cómo decaía en términos relativos. En el curso 1928-1929 el sueldo medio de un académico era 3´7 veces el sueldo medio en la industria manufacturera, en el curso 1966-1967, 2´1, en 1988-1989, 1´54 veces.⁴⁴ Como vimos, la carga de trabajo se ha multiplicado, pues tienen que enseñar a más estudiantes y asumir tareas administrativas muy aumentadas, muchas impuestas por la manera muy centralizada en la que el gobierno y sus agencias gestionan ahora sus universidades. A diferencia del Comité de Becas Universitarias (UGC), al que sustituyó, HEFCE es un mero instrumento de la política estatal. Bajo su dirección, la investigación se ha convertido en parte de una carrera de ratas con la constante presión de publicar para obtener buenas calificaciones en el Examen de Evaluación de la Investigación (RAE). El desarrollo de métodos de gestión propios de gestores empresariales ha transferido poder de los comités en los que participan los académicos a grupos mucho más pequeños centrados en los rectores.

Sin duda, las condiciones varían en distintas partes del sector. Generalmente son mejores en la élite de las “universidades investigadoras” (el Grupo Russell y unas cuantas más), y los profesores estrella reclutados a efectos de obtener buenas calificaciones en el Examen de Evaluación de la Investigación RAE obtienen buenas condiciones allá donde vayan. Además, dentro de los departamentos universitarios, la línea de demarcación entre gestores y empleados sometidos a la rutina está más difuminada que en muchos otros puestos de trabajo: los jefes de departamento son “colegas” tanto como “jefes de línea”. Esto puede dar lugar a mucha confusión, ya que, por ejemplo, significa que algunos gestores son también miembros de sindicatos.

Por otra parte, el personal académico de las nuevas universidades gozó en el pasado de condiciones menos privilegiadas que sus compañeros de las viejas; por ejemplo, la lucha para conseguir tiempo de investigación no es nada nuevo para ellos. Esto ayuda a explicar por qué su sindicato, la Asociación Nacional de Profesores de Educación Superior y Continua (*National Association of Teachers in Further and Higher Education*, Nafthe), mantuvo una tradición mucho más militante de sindicalismo, y tendió a ser de orientación izquierdista.

En tiempos de su último secretario general, Paul Mackey, la Nafthe asumió una posición política particularmente fuerte, especialmente al apoyar la *Coalición Parada la Guerra y Unidos Contra el Fascismo*. Estas tradiciones se vieron reforzadas por el hecho de que el sindicato también organizó a profesores en colegios de educación continua, sector que en los años noventa experimentó una reorganización neoliberal mucho más acentuada y brutal y, en consecuencia, un deterioro mucho más severo de las condiciones del personal y los estudiantes que las que hasta ahora han padecido las universidades.

A pesar de estas variaciones, la tendencia general es muy clara: lo que Halsey llama “la proletarianización gradual de las profesiones académicas”.⁴⁵ Los profesores de universidad están viéndose reducidos a la condición de trabajadores muy cualificados. Este proceso se refleja en una transformación de la conciencia que es particularmente visible entre los académicos más expertos de las viejas universidades que comenzaron sus carreras en los años setenta y ochenta, cuando la concepción de la universidad a manera de comunidad aún tenía ciertos visos de la realidad.⁴⁶ Ahora está mucho más extendida la conciencia de “nosotros y ellos” frecuentemente expresada con verdadera crueldad frente al gobierno y los gestores de la universidad. Acompañando a este cambio de mentalidades va en ascenso del sindicalismo genuino en las viejas universidades –las mayorías en favor de la huelga en las votaciones recientes que se realizaron en la Asociación de Profesores de Universidad (AUT) y su fusión con la Nafthe para formar, el uno de Junio del 2006, el nuevo Sindicato de la Universidad y Colegios (University and College Union).

En todo caso, el proceso de proletarianización se extiende con más profundidad, pues no sólo comporta el deterioro de las condiciones de los profesores. Las universidades dependen cada vez más de gran número

⁴² A. H. Halsey, *Decline of Donnish Domination* (Oxford, 1992), pp. 6, 176.

⁴³ *Ibidem*, p. 129.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 131.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 136.

⁴⁶ Véase C. Bryson, “What about the Workers? The Expansion of Higher Education and the Transformation of Academic Work”, *Industrial Relations Journal*, 35 (2004).

de personal contratado a corto plazo. Algunos están empleados en calidad de investigadores y personal de laboratorio; a otros se les encarga una parte creciente de la carga lectiva. Hay una tendencia fuerte a imitar el modelo de las principales universidades estadounidenses, en las que un curso dado por un académico célebre lo compromete a dar lecciones magistrales y la verdadera enseñanza tutorial o de seminarios la llevan a cabo asistentes postgraduados u otros profesores pagados por horas.

Los fondos para que los estudiantes realicen investigaciones doctorales son extremadamente limitados. Esto significa que los que están estudiando doctorado tienen que encontrar formas de mantenerse. Una de las maneras obvias es enseñar, generalmente en la universidad en la que están cursando el doctorado. A veces tienen que impartir esa enseñanza como condición para recibir una beca universitaria de investigación, a veces se les paga por horas, y a veces se los emplea a tiempo completo, en calidad de “profesor asociado” temporal o algo parecido.

Los profesores postgraduados son sólo la punta de un iceberg mucho más grande. Colin Bryson calcula que ascienden a quince mil de un total de 70000 profesores pagados por horas, “aproximadamente lo mismo o poco menos que el número de profesores a tiempo completo y a tiempo parcial con salario que enseñan en la educación superior del Reino Unido”.⁴⁷ Los profesores pagados por horas y otro personal contratado son trabajadores precarios de la universidad neoliberal. Su número ha crecido considerablemente en las décadas recientes, en vista de que permiten una manera de enseñar a un número creciente de estudiantes a bajo costo. Sin embargo, el precio es alto para todos los implicados.

Según la investigación dirigida o sintetizada por Bryson, generalmente a los profesores pagados por horas no se les remunera por el tiempo que invierten en preparar las lecciones, reciben poco adiestramiento o apoyo, y son marginados en la concepción de los cursos que imparten y sin duda también en el resto de decisiones del departamento, siéndoles en consecuencia difícil llegar a sentirse muy implicados en la institución que tanto provecho les saca. El personal investigador, a pesar de sentir más satisfacción laboral, padece inseguridad laboral. Hay cada vez más trabajadores científicos que, en vez de disfrutar de trabajos seguros y bien pagados en grandes laboratorios industriales, trabajan precariamente en universidades.

La omnipresente desigualdad de género en la educación superior se ve reflejada en la concentración de mujeres en el personal de investigación y pagado por horas, a la vez que su número cae en los escalones superiores de la jerarquía académica.⁴⁸ En el curso 2004-2005 las mujeres sumaban un cuarenta por ciento del personal académico, pero sólo el 15 por ciento eran catedráticas y jefas de departamento y sólo el veintinueve por ciento profesoras titulares (*senior lecturers*) e investigadoras. El 62’7 por ciento de mujeres académicas trabajaba a tiempo completo comparado con el 76’7 por ciento de sus colegas varones.⁴⁹

El carácter social de los estudiantes también ha cambiado tremendamente en el curso del siglo veinte. Hace cien años las universidades eran bastiones de los renuevos fundamentalmente masculinos de la aristocracia y de la clase media alta. En 1900 había sólo 25000 estudiantes universitarios, en 1924, 61000 y en 1939 69000. Durante la huelga general de mayo de 1926 los estudiantes de Oxford fueron notoriamente esquirolas. Esto empezó a cambiar después de la Segunda Guerra Mundial, con dos grandes tirones de expansión universitaria en la década de 1960 y durante los últimos veinte años. La proporción de británicos de 18 años que reciben educación superior ascendió de menos del 3 por ciento antes de la primera guerra mundial al 7’2 por ciento en 1962-3, al 14 por ciento en 1972-3 y al 16’9 por ciento en 1988-9.⁵⁰

Aún así, a pesar del gran crecimiento del número de estudiantes, muchos estudios han mostrado que la gente que proviene de la clase obrera manual todavía tiene muchas dificultades para abrirse paso en la universidad. Un estudio importante del Nuffield College de Oxford, sobre la movilidad social en Gran Bretaña después de la Segunda Guerra Mundial, basado en entrevistas a hombres nacidos entre 1913 y 1952, mostró que el sistema educativo estaba dominado en todos los niveles por los que llamaba la “clase de servicios” o profesional, gestora y de empleados administrativos:

Las desigualdades académicas de oportunidades han sido notablemente estables durante los cuarenta años que cubre nuestro estudio. En todas partes, la clase de servicios ha tenido aproximadamente tres veces las oportunidades de la clase obrera (manual) de acceder a algún tipo de educación secundaria

⁴⁷ C. Bryson, *Hiring Lecturers by the Hour*, Natfhe, April 2005, www.natfhe.org.uk

⁴⁸ C. Bryson, “The Consequences for Women in the Academic Profession of the Widespread Use of Fixed Term Contracts”, *Gender, Work and Organisation*, 11 (2004). C. Bryson, “The Consequences for Women in the Academic Profession of the Widespread Use of Fixed Term Contracts”, *Gender, Work and Organisation*, 11 (2004).

⁴⁹ C. Johnston, “Figures Show Rise in Part-Time Academic Staff”, *Guardian*, 20 February 2006.

⁵⁰ A. H. Halsey, *Decline of Donnish Domination*, p. 95.

selectiva...Un dos por ciento de niños de clase obrera tuvieron acceso a las universidades, comparado con un 19 por ciento de la clase de servicios.⁵¹

Las categorías usadas por el Grupo de Movilidad social Nuffield (y muchos otros estudios oficiales) son en ciertos aspectos equívocas, pues se basan en los ingresos y la ocupación. En la teoría marxista, la posición de clase de una persona depende de su lugar en las relaciones de producción y en particular en el proceso de explotación (la extracción de la plusvalía de los productores directos). Desde este punto de vista, la clase obrera la componen todos aquellos a los que las condiciones de existencia los obligan a vender su fuerza de trabajo en términos que los llevan a la explotación, cosa que significa que trabajan no sólo para mantenerse sino para producir beneficios para el capital. Esto requiere su subordinación al poder de los gestores en el trabajo, independientemente de que hagan trabajo manual o de oficina y de lo capacitados que estén.⁵²

Hoy en día, muchos trabajadores necesitan tener educación universitaria debido al tipo de trabajo cualificado requerido por el capital. Sobre la masa de trabajadores de cuello blanco o de trabajadores manuales cualificados hay una jerarquía de gestores relativamente pequeña que goza de autonomía y de privilegios materiales a cambio de supervisar al resto de la fuerza de trabajo y, en consecuencia, se funde con la clase capitalista misma. Debajo de ellos están los trabajadores manuales relativamente poco cualificados y de salarios bajos, a menudo en trabajos precarios. Es este último grupo el que tiene hijos con más dificultades para acceder a la universidad.

Un estudio destacable del HEFCE publicado en enero del 2005 mostró que aproximadamente el treinta por ciento de los que tienen 18 y 19 años gozan de educación superior en Inglaterra y aproximadamente un 38 por ciento en Escocia. El mayor incremento reciente se dio durante el gobierno de los conservadores, no con el nuevo laborismo. La “participación de los jóvenes” se duplicó entre el fin de los años ochenta y principios de los años noventa, pero sólo ascendió el 2 por ciento entre 1994 y el año 2000. Además, “hay diferencias grandes y hondas entre las oportunidades de acceder a la Educación Superior según el lugar en el que uno viva. Los jóvenes que viven en el 20 por ciento de áreas más aventajadas tienen cinco o seis veces más posibilidades de acceder a la educación superior que los que viven en el 20 por ciento de áreas menos aventajadas.” Así pues, comparando los distritos electorales, el estudio indicó:

Los jóvenes de los cuatro distritos con menos participación (Sheffield, Brightside, Nottingham Norte, Leeds Central y Bristol Sur) tienen una de diez o menos posibilidades de acceder a la educación superior. En contraste, en los distritos con participación más alta (Kensington y Chelsea, Westminster, Sheffield Hallam y Eastwood (Escocia) dos de cada tres jóvenes acceden a educación superior.⁵³

No hay que ser un experto en geografía humana para saber que los dos grupos de distritos corresponden respectivamente a las áreas más ricas y más pobres de Gran Bretaña. Un análisis más detallado del censo de cada distrito mostró:

una imagen coherente: las áreas con tasas de participación juvenil inferior tienen desventajas en muchos otros aspectos e, inversamente, las áreas con tasas de participación más alta disfrutaban de muchas otras ventajas.

Los niños de áreas con participación baja suelen vivir en casas de alquiler que son propiedad de las autoridades locales en algunos de los distritos más deprimidos de Inglaterra y tienen, por ejemplo, menos espacio y menos bienes domésticos que los niños de áreas de participación alta. Los mapas vecinales de participación muestran que a menudo la escuela secundaria sólo tendrá una proporción pequeña de alumnos que obtengan los cinco grados del GCSE con calificaciones A-C. En contraste, los niños de áreas de participación alta viven frecuentemente cerca de las escuelas, habitualmente gratuitas, en las que casi todos los niños obtienen esos grados. Los adultos de zonas de baja participación suelen trabajar en ocupaciones manuales, tienen renta baja, reciben beneficios por objetivos y no tienen, por ejemplo, coche ni vacaciones en el extranjero. Es mucho menos posible que tengan algún tipo de experiencia en la educación superior que los que viven en áreas de participación alta, y los dos grupos difieren mucho en una gama amplia de medidas de comportamiento político, cultural y de consumo.⁵⁴

⁵¹ A. H. Halsey et al., *Origins and Destinations* (Oxford, 1980), pp. 205-206.

⁵² Véase A. Callinicos y C. Harman, *The Changing Working Class* (Londres, 1987).

⁵³ *Young Participation in Higher Education*, pp. 9, 10-11, 41.

⁵⁴ *Ibidem*, pp. 137-138.

Michael Corver, autor del estudio de HEFCE, dijo que, “si todas las áreas del Reino Unido enviaran la misma proporción de jóvenes a la universidad que envían en este momento el veinte por ciento superior de barrios, entrarían en la educación superior un millón más de estudiantes”.⁵⁵ Su investigación confirma lo que más generalmente se sabe sobre la desigualdad. Las ventajas y desventajas son acumulativas: dicho en otros términos, lo que hace que los ricos sigan siendo ricos y los pobres pobres no es sólo un factor, sino todo un patrón que favorece a unos y mina a otros, incluyendo la salud mental y física de las madres durante el período de gestación, la dieta, el espacio vital, el ejercicio, la atención individual durante los primeros años de la vida, el acceso a libros y a viajes, la calidad de la escuela y el apoyo paterno. Subyacente a este patrón se halla, sin duda, la distribución de la riqueza e ingresos.⁵⁶

El rendimiento de un niño en la escuela (crucial, sin duda, para que pueda ingresar en la universidad) es en muchos aspectos una prueba para ver si encaja en este patrón general de ventajas o desventajas. Una investigación del Ministerio de Economía mostró que:

-Si las ganancias de un padre son el doble que las del otro, la puntuación en el examen de matemáticas es por término medio cinco puntos porcentuales más alta que la del otro y un 27 puntos porcentuales más alta en el examen de lectura.

-Para las hijas la ventaja es de cinco puntos porcentuales tanto en las notas del examen de matemáticas como en el de lectura.⁵⁷

El gobierno de los nuevos laboristas es muy consciente de las desigualdades de acceso a la educación superior. Los datos que he estado citando provienen de sus mismos estudios. Además, la educación fue en términos generales crucial para la estrategia que siguió Brown a la hora de intentar reducir la desigualdad mejorando la capacidad de los individuos para participar más efectivamente en el mercado laboral. El “acceso igual” es uno de los eslóganes principales de la política de educación superior del gobierno, que tiene el objetivo de aumentar la proporción de gente con edades entre 18 y 30 años que accede a la universidad del 43 por ciento actual al 50 por ciento en el año 2010.

Hay un estudio que arguye que “no lleva traza” de alcanzar este objetivo: las tasas de nacimiento decrecientes significan que el número de jóvenes universitarios descenderán fuertemente después del curso 2010-2011. Además, el descenso de las tasas de nacimiento es especialmente alto en los grupos sociales más pobres que participan menos en la educación superior, y también la participación de jóvenes de estos grupos caerá verdaderamente.⁵⁸

Sea o no este análisis correcto, las políticas de los nuevos laboristas actúan contra su mismo objetivo de ampliar el acceso a las universidades. Hay dos razones principales para que esto ocurra. La primera es que la devoción de Blair y Brown al neoliberalismo ha ayudado a perpetuar la profunda división entre ricos y pobres. Según indica el *Financial Times*, a pesar de los esfuerzos de Brown por redistribuir ingresos ayudando a hogares con niños “según casi todos los criterios de medición, la desigualdad es la misma o más pronunciada después de nueve años de laborismo que al final de gobierno de Margaret Thatcher...dice Mike Brewer, del Instituto de Estudios Fiscales, el Sr. Brown tuvo que gastar más en redistribución “para no conseguir nada.”⁵⁹ Así pues, durante el gobierno de los nuevos laboristas, el patrón de ventajas y desventajas acumulativas que se refleja en las desigualdades en el acceso a la educación superior se ha ampliado.

En segundo lugar, una de las maneras principales que tuvo el gobierno de Blair de buscar la expansión de la universidad por lo barato fue aboliendo la beca de mantenimiento, introduciendo y ahora extendiendo los pagos que deben hacer los estudiantes y obligando, entonces, a los estudiantes a financiarse por medio del aumento de sus deudas. Incluso después de que se estableciese un tope del precio de las matrículas (generalmente acordado por las universidades en un máximo de 3000 libras por curso) y entrase en vigor en otoño del año 2006, hubo cada vez más indicios de que las expectativas de ir a la universidad eran desalentadoras para los jóvenes de ambientes de clase obrera más pobres.

La proporción de jóvenes de 18 y 19 años admitidos en la universidad provenientes de colegios y escuelas (*schools and colleges*) públicos ascendió levemente entre 1999 y el curso 2003-2004, del 85 al 86,9 por ciento, pero cayó al 86,7 por ciento en el curso 2004-2005. La proporción de los provenientes de

⁵⁵ D. MacLeod, “Equality “Would Double University Admissions”, *Guardian*, 19 January 2005.

⁵⁶ B. Barry, *Why Social Justice Matters* (Cambridge, 2005).

⁵⁷ H M Treasury, *Tackling Poverty and Extending Opportunity*, March 1999, www.hm-treasury.gov.uk, párrafo 3.15, p. 32.

⁵⁸ Higher Education Policy Institute, “Demand for Higher Education till 2020”, 21 March 2006, www.hepi.ac.uk

⁵⁹ C. Giles y J. Wilson, “State Largesse Brings Hope but Little Change”, *Financial Times*, 19 September 2006.

entornos más pobres también cayó, del 28'6 por ciento en el curso 2003-2004 al 28'2 por ciento al año siguiente.⁶⁰ Estadísticamente, estas variaciones no son significativas, pero hubo otros signos que sugirieron que las deudas de los estudiantes y las matrículas están teniendo impacto negativo.

Las solicitudes de ingreso en las universidades inglesas fueron un cinco por ciento más bajas en Diciembre del año 2005 que en el año anterior.⁶¹ Una encuesta a 7000 alumnos del curso 12 (preuniversitario) en colegios estatales de los que se preveía que obtuviesen al grado B o, aún mejor, el grado A, mostró que el 27 tenía menos posibilidades de ir a la universidad debido a la introducción de matrículas más caras.⁶² Al mismo tiempo, los candidatos de los tres grupos profesionales más altos consiguieron el 73 por ciento de las plazas concedidas por el Grupo Russell de universidades.⁶³

En todo caso, a pesar de todas las desigualdades de acceso a la educación superior, el número de estudiantes ha crecido mucho y se ha hecho mucho más diverso. Hay un millón de jóvenes que entran por primera vez a la universidad cada año, y más de uno de cada cuatro proviene de los ambientes más pobres. Significa esto que la experiencia de ser estudiante ha cambiado sustancialmente. En primer lugar, tiene más importancia económica en calidad de consumidor y futuro trabajador. La decadencia de la industria manufacturera y la expansión del número de estudiantes hizo de las universidades un factor mucho más importante en la economía de muchas ciudades británicas.

Según el *Financial Times*, un estudio encargado por el *Office of the Deputy Prime Minister*:

halló que los principales centros metropolitanos se las arreglaron para invertir la pérdida de población y estaban emulando el éxito de Londres, en gran medida debido a que el incremento de la educación universitaria estaba mejorando el valor de la fuerza de trabajo y cambiando el perfil de los habitantes.

Se halló que, en particular Manchester, cambió su suerte cuando la afluencia de estudiantes llegados a las cuatro universidades de la ciudad se quedaban en ella después de licenciados.

Hicieron surgir un mercado para la regeneración de viviendas y alimentaron el crecimiento de la economía local basada en el conocimiento.⁶⁴

El impacto económico del consumo de grandes concentraciones de estudiantes es muy evidente en áreas como Oxford Road, de Manchester, o Clifton, en Bristol. Pero esto no nos debería hacer concebir imágenes de estudiantes ricos borrachines. Todos los datos apuntan la desigualdad creciente producida por un sistema de créditos a los estudiantes basado en pagos de matrícula y préstamos. Un estudio encargado por el gobierno a la South Bank University y al Instituto de Estudios Políticos (*Policy Studies Institute*) publicado en noviembre del año 2003 mostró, según *The Guardian*, que:

los estudiantes pobres dejan la universidad con deudas medias de más de 10000 libras, a pesar de hacer más trabajo pagado y gastar menos que sus compañeros pudientes. La deuda conjunta de los estudiantes se ha duplicado con creces entre 1998-99 y 2002-03 pasando de 3.465 libras a una media de 8.666 en los estudiantes de último año. Mas de la mitad de los estudiantes en 2003 preveían acabar sus carreras con deudas de 9.673 o más...Mandy Telford, presidenta de la Unión Nacional de Estudiantes, acusó al gobierno de "difundir cifras para presentar a los estudiantes como difusores de una especie de forma de vía extravagante". Dijo: "Lo que muestra este informe es que el 43 por ciento de los estudiantes tienen ingresos de pobreza. Comparados con familias similares en el conjunto de la población, duplican el número de personas con ingresos de pobreza."

El informe concluye: "Los estudiantes con familias de menos ingresos tienen más posibilidades de endeudarse, y de dejar anticipadamente la universidad con las deudas más cuantiosas." Los estudiantes de casas más pudientes evitaron las grandes deudas gracias a los ahorros y al "generoso apoyo financiero" de sus familias.⁶⁵

Otro estudio, financiado por el Trust Leverhulme, predice que las matrículas más caras pueden triplicar la deuda de los estudiantes. Según el periódico *The Guardian*:

⁶⁰ A. Smith, "Government Failing to Widen University Access, Figures Show", *Guardian*, 20 July 2006.

⁶¹ D. MacLeod, "Fees Concern over Fall in University Applications", *Guardian*, 15 December 2005.

⁶² M. Taylor, "Fees Deter State School Pupils from University", *Guardian*, 22 June 2006.

⁶³ R. Garner y B. Russell, "Private School Stranglehold on Top Jobs", *Independent*, 15 June 2006.

⁶⁴ M. Green, "Universities and Local Power Vital to Reovery of Leading Cities, Says Study", *Financial Times*, 8 March 2006.

⁶⁵ L. Ward, "Poor Students Shoulder Debt for Learning", *Guardian*, 19 November 2003.

Esta investigación también sugiere que los estudiantes discapacitados, y los que no reciben ayuda de sus familias, se verán afectados más severamente... Halló que las matrículas habían pasado directamente a la deuda: con la figura media en aumento lineal paralelo al de las matrículas.

Además, estas tasas no han llevado a un aumento general del trabajo a tiempo parcial. En todo caso, ha habido un aumento de los que no reciben ayuda financiera de sus padres, creciendo entonces las desventajas de estos estudiantes.

Al mismo tiempo, la investigación sugiere que estas tasas han igualado el terreno para algunos. Los estudiantes con padres que habían ido a la universidad solían trabajar a tiempo parcial con mucha menos frecuencia pero, desde que se empezaron a cobrar tasas, tienen las mismas posibilidades de trabajar durante el período de estudios que los otros estudiantes.⁶⁶

Un estudio reciente del TUC y el NUS (Unión Nacional de Estudiantes) halló que entre 1996 y 2006 el número de estudiantes a tiempo completo que se mantuvieron a sí mismos por medio del trabajo asalariado ascendió de 408.880 a 680.718, un incremento del 54 por ciento. Uno de cada diez trabajaba a tiempo completo. Según el estudio:

Los empleos de estudiantes se concentran en la atención a las ventas y en la atención doméstica, dos de los sectores económicos con pagas más bajas...

-Entre los estudiantes a tiempo completo, el sector de atención a las ventas supone el 40 por ciento del empleo, con casi medio millón de personas.

-Casi un cuarto de millón de estudiantes a tiempo completo trabajan en el sector de hoteles y restaurantes, equivalente al 21 por ciento del número de estudiantes.

-Para todos los que trabajan a tiempo parcial, la paga media por hora es de 6'21 libras en la atención a las ventas y 5'70 en los hoteles y restaurantes. Para todas las mujeres que trabajan a tiempo parcial, la pagas medias son aún más bajas: 5'98 libras y 5'51 respectivamente.

-El empleo de estudiantes en la atención doméstica aumentó poco más o menos un tercio entre 1996 y 2006, con clara división por sexos: el número de estudiantes varones que trabajan en este sector ha crecido un 22'9 por ciento desde la primavera de 1996. El número de mujeres estudiantes a crecido un 45'8 por ciento, doblando el incremento de estudiantes varones.⁶⁷

Algunos se ven haciendo trabajo más degradante y peligroso, si hay que creer las historias sobre algunas mujeres que se financian los estudios por medio de la danza del vientre. Sin embargo, de manera más general, los estudiantes confluyen con la población mucho más grande de trabajadores precarios con trabajos ocasionales, a tiempo parcial y mal pagados. Esa fuerza de trabajo, reclutada en gran parte entre emigrantes, es tan esencial para el funcionamiento del capitalismo neoliberal como los trabajos cualificados y muy bien pagados que destacan los ideólogos de la economía del conocimiento.

Desde la expansión de los años sesenta, los estudiantes se han convertido en grupo de transición, atrapado entre la clase social en la que se originaron y su destino futuro en la estructura laboral. La inseguridad de dónde acabarán ayudó a convertirlos en un grupo políticamente volátil.⁶⁸ Esa inseguridad estructural sigue dándose hoy en día. Ir a la universidad ofrece ventajas económicas indudables: los licenciados y los diplomados ganan de media un cincuenta por ciento más que los no graduados.⁶⁹

Sin embargo, esta "prima de graduación" no sitúa a los graduados en una posición especialmente privilegiada. Sólo un puñado acabará en posiciones verdaderamente lucrativas (por ejemplo: en los trabajos mejor pagados del distrito financiero de Londres). La mayoría se convertirán en trabajadores de cuello blanco cualificados relativamente bien pagados. Trabajen en el sector público o privado, estarán sujetos a los mismos tipos de presiones para aumentar la productividad y competitividad que ya vimos funcionar en las universidades. La situación inquietante de los mismos académicos, de los que la mayoría

⁶⁶ "Fees to Triple Student Debt, Says Report", *Guardian*, 28 January 2005.

⁶⁷ TUC/NUS, *All Work and No Pay*, 2006, www.tuc.org.uk, pp. 6, 4.

⁶⁸ C. Harman et al., *Education, Capitalism, and the Student Revolt* (Londres, 1969), G. Stedman Jones, "The Meaning of the Student Revolt", en A. Cockburn y R. Cockburn (eds.), *Student Power* y A. Callinicos y S. Turner, "The Student Movement Today", *International Socialism*, 1.75 (1975).

⁶⁹ *The Future of Higher Education*, párrafo 5.5, p. 59.

tienen uno o dos títulos de posgrado, muestra muy a las claras que las calificaciones universitarias ya no aseguran un lugar en la élite.

En todo caso, este modelo general no es radicalmente diferente del de hace una generación: desde los años sesenta la universidad se convirtió en una preparación para el trabajo de cuello blanco. De todas maneras, una de las cosas que ha hecho la expansión universitaria según el criterio neoliberal ha sido forzar a masas cada vez más grandes de estudiantes a convertirse en asalariados ocasionales mientras están estudiando. La precariedad que experimentan entonces es buena preparación para el mundo neoliberal del trabajo que los espera cuando se licencien.

La resistencia no es fútil

La transformación neoliberal de las universidades durante los últimos veinticinco años ha sido implacable, pero también fue poco sistemática. El cambio se dio no abruptamente, sino a través de un proceso de goteo. En cada estadio la reacción de muchos académicos fue no oponerse al último cambio indeseado, sino hacerlo funcionar de la manera menos dañina posible. Esto llevó a que colaborasen en un proceso cuyo efecto acumulativo fue transformación la educación superior radicalmente y, en gran medida, para peor.

El efecto fue profundamente desmoralizador para muchos académicos, que ayudaron a instrumentar cambios que verdaderamente odian. Subyacente a su participación estaba la suposición de que, en las famosas palabras de la Sra. Thatcher, No Hay Alternativa. Resistirse a la “reforma” neoliberal es entonces fútil. La aceptación de esta suposición lleva en el peor de los casos a unirse al otro bando, y a convertirse en uno de los individuos conformistas que en la actualidad gestionan las universidades británicas o, en el mejor de los casos, a buscar soluciones individuales: la promoción o la jubilación adelantada.

Sin embargo, hay una alternativa: la resistencia no es fútil. Esto se ha hecho patente en vista de que los movimientos de resistencia a la globalización neoliberal que empezaron a surgir (en Chiapas en enero de 1994, y después a una escala mucho más grande con las protestas de Seattle en noviembre de 1999 y en Génova en Julio del año 2001). El Foro Social Mundial, el más inclusivo de estos movimientos, popularizó el eslogan “Otro mundo es posible”: dicho en otras palabras, no tenemos que someternos a la lógica del capitalismo neoliberal. El Primer Foro Social Europeo, celebrado en Florencia en noviembre del 2002, amplió el foco del movimiento para incluir el imperialismo y la guerra haciendo un llamamiento sin precedentes para que se efectuase un día de protesta global contra el anunciado ataque a Irak el quince de febrero del 2003.

Las alternativas al neoliberalismo se han hecho visibles particularmente gracias a la manera en que se han desarrollado las luchas en América Latina. En Venezuela, el presidente Hugo Chávez se ha basado en el apoyo de los pobres, usando los ingresos petroleros del país para instrumentar verdaderas reformas sociales y desafiar la hegemonía de los Estados Unidos de América. En Bolivia, Evo Morales alcanzó la presidencia gracias a dos rebeliones masivas de los pobres, en octubre del año 2003 y en mayo-junio del año 2005, que retiraron del poder a sus predecesores neoliberales, y buscaron restaurar el control estatal de las industrias del petróleo y del agua, que se habían vendido a multinacionales extranjeras.

Más cerca de casa en más de un sentido, en marzo y abril del 2006, tuvo éxito un movimiento de protesta espectacular entre estudiantes universitarios y de bachillerato franceses, con el apoyo de los sindicatos, que derrotaron la ley CPE, que hubiese permitido a los empresarios saquear a los trabajadores de menos de veintiséis años sin explicación durante los dos primeros años de contrato. Esta revuelta contra el intento del gobierno derechista de imponer una precariedad mucho más grande a los trabajadores jóvenes estuvo marcada por una relación mucho más estrecha entre estudiantes y trabajadores que durante la gran revuelta de estudiantes y trabajadores de mayo y junio de 1968. Stathis Kouvelakis escribió: “Esta vez la juventud escolar y universitaria ha actuado como parte del mundo del trabajo”.⁷⁰

Según Kouvelakis, este cambio reflejó la desaparición de la separación tradicional de funciones entre colegios y universidades, donde se reproduce y educa la fuerza de trabajo, y los lugares de trabajo, donde se producen las mercancías:

Esta separación tiende de hecho a difuminarse bajo el impacto de la tendencia de base dual generada por la reestructuración neoliberal del capitalismo: por una parte, la creciente subordinación de las escuelas y universidades a la lógica del capitalismo y las mercancías que transforma las partes más masificadas y

⁷⁰ S. Kouvelakis, “France: From Revolt to Altrnative”, *International Socialist Tendency Discussion Bulletin*, nº 8, July 2006, www.istendency.net, p. 5.

menos “competitivas” en centros de adiestramiento que, cada vez más, están gobernados por la misma lógica que los puestos (escasamente envidiables) del mercado de trabajo a los que proveen; por otra parte, la reducción del socavón entre la juventud que accede a escuelas y universidades y los trabajadores jóvenes debido al incremento de la actividad asalariada entre los estudiantes de bachillerato y sobre todo entre universitarios.

Algunas ramas o sectores de actividad (comida rápida, centros de telefonía, grandes almacenes, cadenas de supermercados) incluso se especializan en este tipo de trabajo. Si añadimos a esto la extraordinaria proporción de contratos a corto plazo, falsos períodos de prueba, períodos de desempleo etc. que en Francia se impusieron particularmente a los que tienen de 18 a 26 años, acabamos teniendo una gama de posiciones que encaran un movimiento violento de reproletarización en esta parte de la fuerza de trabajo.

Tal cambio remite al pasado distante la vieja división entre una minoría de jóvenes de buenas familias con acceso al bachillerato y a la universidad y una mayoría que se dedica a la producción.

Es muy cierto que esta “gran transformación” no sólo ha hecho más fácil (en comparación con 1968) la conexión con los trabajadores, sino que, antes de nada, les ha dado un carácter “orgánico”, el carácter de *construir una lucha común*, y no de una alianza o solidaridad entre movimientos separados.

También esto explica la forma principal del mismo movimiento estudiantil, que se acerca más, al incluirse en esta perspectiva, a la lucha de la clase obrera: el “bloqueo” (y no la “ocupación”, interesantes distinción semántica a pesar de aspectos que son frecuentemente comparables) de los centros de bachillerato y las universidades que se ven a manera de lugar e instrumento de trabajo (y concebidos para eso), cuyo flujo de producción (lecciones, exámenes) debe interrumpirse.⁷¹

El ímpetu radical del movimiento estudiantil impuso cierta disciplina entre los dirigentes sindicales, limitando su capacidad de maniobra y previniéndolos de negociar acuerdos con el gobierno que hubieran salvado el CPE. Pena que en Gran Bretaña no haya pasado nada parecido. En todo caso, como vimos, la tendencia descrita por Kouvelakis hacia la implicación a gran escala de los estudiantes en el trabajo precario funciona aquí con mucha intensidad. Y el ejemplo francés es importante para los estudiantes y profesores de Gran Bretaña. En otros lugares de Europa ayudó a estimular las ocupaciones en Grecia en mayo y junio del 2006 que, con el apoyo de los sindicatos, forzaron al gobierno derechista a posponer su planes de privatizar las universidades.

Lo que ha ocurrido en Gran Bretaña es el desarrollo de un sindicalismo más militante entre los académicos, que llevó a la fusión del AUT y de Natfhe para formar la UCU. La primera prueba llegó en primavera del 2006, cuando los sindicatos que estaban a punto de unirse organizaron un boicoteo conjunto a los exámenes en apoyo de su demanda de que los empleadores de la universidad cumplieren su promesa y la del gobierno de emplear los ingresos extraordinarios de las matrículas para empezar a invertir la decadencia relativa de los sueldos académicos.

El boicoteo recibió mucho apoyo de los profesores, a pesar de la presión de los gestores universitarios, muchos de los cuales amenazaron dejar de pagar a los que participasen en la huelga, y en algunos casos lo hicieron. Como los académicos son trabajadores de servicios, cuyo trabajo beneficia directamente a los receptores de sus servicios, la huelga siempre es difícil. Las formas más efectivas de acción, al dejar de enseñar y calificar, afectan directamente a los estudiantes amenazando negarles educación e incluso la consecución de títulos. No es este un argumento contra la huelga de profesores. Deberían llevar a cabo acciones que afecten rápidamente (huelgas o boicoteo de exámenes) para presionar la máximo a los empleadores a fin de que concedan condiciones de trabajo aceptables con el mínimo de daños para los estudiantes.

La respuesta de los estudiantes al boicoteo fue variada. El liderato de la NUS dio apoyo, pero se vio presionado por unos pocos sindicatos de estudiantes que hicieron campaña contra el boicoteo. Esto era un reflejo de dos problemas. El primero fue el fracaso del liderato del NUS para encabezar campañas de masas efectivas en defensa de los intereses estudiantiles, por ejemplo, relativas a la cuestión del tope del precio de las matrículas. Sin ninguna prueba clara de la efectividad de la acción colectiva, era inevitable que algunos estudiantes se sintiesen atraídos por la idea de considerarse consumidores individuales que intentaban reforzar sus derechos en contra de los sindicatos académicos.

En segundo lugar, se da la otra cara de la transformación social destacada por Kouvelakis. Los estudiantes son un grupo social heterogéneo. Si bien algunos acabarán en trabajos de cuello blanco más o menos cualificado, otros provienen de entornos privilegiados que les garantizarán un futuro en la abundancia. Otros, los que provienen de los hogares más pobres, todavía añoran los trabajos muy bien pagados que puede conseguir una élite pequeña, fundamentalmente en el corazón financiero de Londres.

⁷¹Ibidem, p. 6.

Los estudiantes con esperanzas de heredar un puesto o de escalar a las regiones superiores de la estructura de clases no parece que vayan a mirar con buenos ojos la acción colectiva dirigida a remediar las desigualdades de las que ellos obtienen beneficios.

El boicoteo de exámenes del año 2006 se convirtió en un juego de paciencia: ¿Quién se cansa primero? ¿Los sindicatos o los empleadores? Desgraciadamente, fueron los dirigentes de lo que se iba a convertir en UCU los que se fatigaron antes. Rompiendo las promesas de no desconvocar la acción hasta que se celebrase una votación, suspendieron el boicoteo basándose en una oferta poco diferente de la que habían rechazado pocos días antes.

Los sindicalistas justificaron este desmoronamiento diciendo que el boicoteo estaba empezando a fracasar, aunque no mostrasen pruebas que apoyasen esta opinión y que, si la acción continuase, muchos equipos gestores de universidades se hubiesen retirado de la negociación salarial nacional. La negociación local es, sin duda, una verdadera amenaza, pero la única manera de bloquearla es la afirmación del poder sindical, no las muestras de debilidad.

Con todo, la fuerza del boicoteo mostró lo profunda que era la lealtad de muchos académicos a sus sindicatos. Quizás esto fue más sorprendente en algunas de las viejas universidades, donde el personal contratado joven ayudó a alentar nueva vida en las asociaciones locales de la AUT, transformándolas en verdaderas ramas de los sindicatos. Así pues, el boicoteo ofreció un apunte del potencial de la UCU a la vez que apuntaba la necesidad de que la izquierda se organizase efectivamente dentro del sindicato unitario creado tras la fusión para mantener un liderato significativo.

La distancia entre las políticas generalmente progresistas tanto del Nafthe como del AUT y el comportamiento de sus representantes durante el boicoteo no es nada nuevo ni específico de los sindicatos de profesores universitarios. Los sindicalistas con dedicación exclusiva, los liberados, tendieron a formar un grupo social diferente definido por su papel en la mediación entre trabajo y capital. Intentaron negociar mejores condiciones para la explotación de los trabajadores, más que llevar a cabo luchas que tuviesen por objetivo acabar con la explotación. Por eso, aunque es importante elegir los mejores representantes sindicales posibles, los sindicalistas rasos nunca deberían fiarse de ellos, sino que deben organizarse por sí mismos.

La nueva izquierda de la UCU celebró su primer congreso en Junio del 2006. Tendrá que esforzarse para crear una organización de base fuerte, que pueda pasar a la acción, si es necesario, independientemente de los liberados. También serán necesarios horizontes políticos más amplios. Como vimos, lo que ha minado a tantos trabajadores de las universidades (y también en otros puestos de trabajo) es la creencia de que no hay alternativa al capitalismo liberal. El logro más importante del movimiento por otra globalización es el desafío a esta creencia: mostrar que un mundo en el que el mercado es soberano no tiene nada de natural. La izquierda en las universidades será más efectiva cuando se sitúe como parte de una resistencia mundial al neoliberalismo y la guerra.

Para llegar a eso, es necesario mucho pensamiento y trabajo. El Foro Social Europeo nos ha provisto de un marco en el que los activistas de la educación de Europa pueden encontrarse e intercambiar ideas. Sin embargo, parece estar mucho más desarrollado entre los maestros y sus sindicatos que entre los académicos. En todo caso, si otro mundo es posible ¿por qué no ha de ser posible también otra universidad?

En la actualidad, la universidades realizan una mezcla de funciones sociales, entre las que se cuenta:

- el autodesarrollo individual
- la inculcación de habilidades complejas, socialmente útiles
- la investigación “pura”, es decir, la búsqueda de conocimiento por sí mismo
- la realización de investigación comercial y militar
- ayudar a reproducir una clase dominante coherente, e incluso
- la reflexión crítica sobre la sociedad

La actual reestructuración de las universidades intenta subordinarlas muy directamente a las necesidades del capitalismo neoliberal. No tiene nada de sorprendente que Bill Rammell, Secretario general de Educación Superior y Formación Continua (*Minister of State for Lifelong Learning, Further and Higher Education*), desatendiese la caída de solicitudes de matrículas en filosofía, historia, filología clásica y bellas artes en el período de admisión de 2005 diciendo que “no era mala cosa”: “los estudiantes escogen carreras que consideran profesionalmente beneficiosas”, explicó.⁷²

⁷² “Trend to Drop Philosophy No Bad Things, Says Rammell”, *Guardian*, 15 February 2006.

Sea como fuere, no hay razón específica para que las funciones listadas tuviesen que desarrollarse en la misma institución (además, históricamente nunca ha ocurrido así). Muchos de los pensadores más influyentes de los dos últimos siglos (Darwin, Marx y Freud, por ejemplo) trabajaron fuera de las universidades. Albert Einstein acabó su carrera en el esplendor académico del Instituto de Estudios Avanzados de Princeton, pero escribió los artículos que revolucionaron la física cuando era funcionario en la Oficina de Patentes de Ginebra. Sólo desde la Segunda Guerra Mundial se han convertido las universidades en el lugar principal en que se han desarrollado las teorías críticas de la sociedad, y muchos creen que el efecto ha sido estimular la producción de discursos teóricos abstrusos concebidos para lectores académicos.⁷³

¡Por supuesto! Deberíamos defender lo que es valioso en las universidades existentes contra la amenaza de destruir lo que representan por medio de la transformación neoliberal. Por ejemplo, dada la omnipresente influencia de los medios corporativos embrutecidos, es importante que las universidades sigan ofreciendo un espacio intelectual en el que se desarrolle el pensamiento crítico. Sin embargo, uno de los asuntos de debate crítico debería ser el papel de las universidades en una sociedad verdaderamente democrática. Actividades valiosas como la búsqueda de desarrollo individual, la adquisición de habilidades nuevas y la investigación no necesariamente han de desarrollarse en la misma institución. Tampoco tienen que confinarse en un período específico de la vida de cada uno (frecuentemente en los primeros años de la edad adulta). Esta es la parte de verdad en la cháchara oficial sobre el “aprendizaje continuo”.

¡Desde luego! No hay ninguna necesidad de que las universidades se gestionen con el criterio jerárquico que se aplica hoy en día, con los gestores y catedráticos en la cima. Las demandas de democratización de las universidades (de que los estudiantes y todos los trabajadores de las universidades participen en el proceso de decisión) hechas por los movimientos estudiantiles de los años sesenta y setenta no han perdido relevancia en ningún aspecto.

En todo caso, todo intento de abrir las universidades y democratizarlas tiene que ir a contracorriente y sorprender a la tendencia del gobierno, apoyado por los grandes negocios, para adecuar la educación a las prioridades de la competición y el lucro. Esas prioridades no podrían tolerar, por ejemplo, la redistribución a gran escala de recursos de los ricos entre los pobres, financiada por medio de los impuestos progresivos, que se necesitarían verdaderamente para igualar el acceso a la educación desde los primeros años.

Lo que hizo el neoliberalismo fue aislar y reforzar una forma muy pura de la lógica del capitalismo mismo. Es una lógica de competición y lucro, como hemos visto en el caso de las universidades. Desafiar esta lógica significa buscar un mundo diferente, gobernado por prioridades diferentes (por ejemplo, la justicia social, el equilibrio ambiental y la democracia genuina).⁷⁴ Preservar y desarrollar lo que es valioso en las universidades existentes no se puede separar de la lucha más amplia contra el capitalismo mismo.

(Traducido de *Universities in a neoliberal world*. Bookmarks Publications. London 2006)

⁷³ Véase, para una relación de estos cambios, R. Jacoby, *The Last Intellectuals* (Nueva York, 1987).

⁷⁴ Véase A. Callinicos, “Alternative s to Neoliberalism”, *Socialist Review*, July 2006.