



ENSEÑAR EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA.

Sujeto, conocimiento y poder en la Educación Superior.

Jaume Martínez Bonafé*.
Universidad de Valencia (España)

ÍNDICE

1. En el marco del capitalismo salvaje.
2. El proyecto político de la educación pública.
 - 2.1. Educación pública: el discurso.
3. La crisis de la universidad.
 - 3.1 El problema del conocimiento.
 - 3.2. Una revisión de la noción de currículum.
 - 3.3. El papel de investigadores y profesorado en el marco de las epistemologías críticas.
4. E pur si muove.

1. EN EL MARCO DEL CAPITALISMO SALVAJE.

Inscribo este texto en un contexto de capitalismo salvaje que, en su fase actual, bajo el paraguas discursivo de "la crisis", acentúa y desenmascara, más todavía, la voracidad sin límites de unos pocos y el empobrecimiento económico y la idiotización cultural de muchos. En efecto, un pequeño número de instituciones financieras y corporaciones globales condicionan, a través de eso que llaman "los mercados", las posibilidades de supervivencia de millones de seres humanos, hipotecando, despilfarrando o poniendo en peligro, además, los alimentos, el agua, los combustibles, el territorio, que necesitarán para su supervivencia en el planeta las generaciones futuras. Por otra parte, el control de los medios de producción y difusión de información construyen formas de identidad y subjetivación y desarrollan prácticas de significación que enajenan o dificultan la posibilidad de la política como respuesta crítica. Esto tiene igualmente sus efectos sobre la democracia entendida como supremacía de la res publica, pervirtiendo su sentido original y su fuerza real en un proceso creciente de transformación hacia la res económica. No obstante, parece que nada está perdido del todo y encontramos igualmente en este contexto de degeneración democrática formas alternativas de participación social, movimientos urbanos y agentes sociales de gestión ciudadana que tratan de revitalizar lo común y lo público. "La crisis será larga -señala Ignacio Ramonet-, pero quizá estamos en el momento de "aprovechar el impacto para finalmente cambiar un sistema económico internacional y un modelo de desarrollo desiguales y obsoletos. Y refundarlos sobre bases más justas, más solidarias y más democráticas" (2010: 16).

Son múltiples los informes en los que señalan cuatro grandes poderes que en buena medida organizan el dominio sobre el conjunto de la humanidad. El poder militar, con una considerable y creciente inversión en armamento, mientras las retóricas del desarme, especialmente el nuclear, no hacen más que subrayar, por sus efectos verdaderos, su carácter de dominio. El poder energético por el que los grandes consorcios que explotan los yacimientos petrolíferos organizan en su beneficio el conjunto de las relaciones

de la vida cotidiana, mediadas irremediablemente por un uso cultural y económico de la energía basado en el hiperconsumo. Es evidente su intervención como espacio de dominio planetario, sobre las llamadas "crisis económicas" y sobre las dificultades con que tropiezan iniciativas para un uso sostenible de las fuentes de energía y el fomento de otras alternativas energéticas. El poder económico detentado por las entidades financieras, controlando el "modelo" que organiza cualquier transacción comercial tanto a pequeña como gran escala. El hecho, por ejemplo, de que gran parte de las nóminas de la población mundial sean depositadas directamente en los bancos da idea de la enorme capacidad de control sobre los modos de uso del dinero que se obtiene por el trabajo; con ese dinero se diseñan operaciones bursátiles provocando aumentos y descensos de rendimiento que inciden directamente sobre los precios, en general sobre la calidad de vida y bienestar de la población. Y el poder mediático con una progresiva concentración de poder económico e influencia ideológica y política. Corporaciones como Microsoft o empresarios como Murdoch o Berlusconi deciden, en función de su propio beneficio económico, sobre los tipos de producción cultural, la producción y circulación de información y los sesgos ideológicos de esa producción. Es un poder enorme por cuanto, al limitar los campos de discusión públicos, controlar la creación de opinión y asegurar la creación de imaginarios sobre los derroteros del mundo, están simplemente colonizando de un modo tiránico en beneficio de lo privado, lo que deberían ser espacios inviolables de la esfera pública.

Con estos mimbres desde los que se teje el dominio sobre el planeta, no es descabellado apuntar que, de no remediarlo, nos hallamos a merced de un sistema que al parecer ha desbordado toda capacidad de autolimitación conduciéndonos hacia la barbarie.

2. EL PROYECTO POLÍTICO DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA.

En este contexto de capitalismo salvaje la ideología cumple una función enmascaradora y alienante; pasadas por el cedazo ideológico, las palabras que inspiraron e inspiran los proyectos radicales de transformación pierden su sentido origi-

nal y su fuerza real. La idea del proyecto público de educación, y el sentido democrático radical que le fundamentaba, vienen sufriendo transformaciones importantes para acomodar el funcionamiento de las instituciones de la educación a los intereses y transformaciones del propio sistema económico.

Para analizar este proceso sugiero, entonces, una mirada desde la historicidad, entendida como una forma de mirar un campo social que nos ayuda a comprenderlo como una sucesión de estratos discursivos (formas de hablar que acaban regulando prácticas institucionales y formas de actuar que modifican los lenguajes) en los que se inscriben los acontecimientos generales y cotidianos, sincrónicos e interdependientes de ese campo. En el caso de la educación pública nos ayuda a entender los silencios, las ausencias, y las emergencias con las que vienen construyéndose los discursos en el interior de dicho campo. La mirada es pertinente por cuanto, como pretendemos argumentar en este texto, el concepto de educación pública y/o educación democrática en su trayectoria de uso en nuestro país, ha venido acompañando políticas y prácticas diversas, en un proceso creciente de consolidación de una figura retórica enmascaradora de diferentes formas de políticas neoliberales y neoconservadoras, truncando lo que desde los autores y los movimientos sociales de crítica y transformación social, ha venido cultivándose como una epistemología para la emancipación.

La mirada desde la historicidad, entonces, se ocupa de las múltiples relaciones y dispositivos con los que se ha venido constituyendo la formación discursiva del proyecto de educación pública. Detenernos en la formación discursiva sobre lo público y su proyección en el campo de la educación, es buscar analíticamente los enunciados, prácticas y acontecimientos que en su dispersión y singularidad han venido conformando el pensamiento hegemónico e invalidando u ocultando otras epistemologías posibles.

2.1 EDUCACIÓN PÚBLICA: EL DISCURSO.

Se habla de la educación pública como un objeto estático, una meta alcanzada, una situación construida susceptible de mejora, y en todos los casos, un proyecto histórico nacido del consenso y el logro de la gobernanza. Los

estados comparan resultados y asumen mayores o menores alcances en los resultados del sistema de educación, pero en ningún caso se pone en cuestión la posibilidad que sobre el sistema público de educación puedan haber significados radicalmente diferentes.

Algunos de los efectos o consecuencias de esta forma discursiva son los siguientes: en primer lugar, la separación de la experiencia y la práctica de la educación, así como del pensamiento nacido de esta experiencia práctica, del contexto social, cultural y económico en que es producida. Así, la educación pública deja de ser la educación de y en el capitalismo; es decir, una educación producida por las relaciones sociales que regula el sistema económico que denominamos capitalismo. La creencia que la educación puede ser pensada y gestionada de un modo autónomo al sistema global en que se inscribe es una forma ideologizada que dificulta que el sistema pueda ser puesto en duda, desarrollando formas pasivas y contemplativas que podrían explicar la apatía o la desimplicación con la que habitualmente nos acercamos a la experiencia social de la educación.

La educación, separada de su contexto social de producción, adquiere un carácter fetiche: objeto de deseo que vendría a satisfacer necesidades, es decir, que posee un valor de uso. Pero situada en el interior de su actual contexto de producción, ese supuesto valor de uso adquiere valores de cambio -una mercancía cuya utilidad será subsumida por valores de mercado-. ¿Acaso no es el Banco Mundial el que aconseja o impone a los gobiernos y sistemas educativos los modelos de financiamiento, las actividades de investigación académica y los currícula de formación que "el sistema" considera más adecuados a su progreso y modelo de desarrollo? Sin embargo, para que la educación y el conocimiento producido se conviertan en mercancía es necesario que su producción emule la producción de otras mercancías: que los métodos, los procesos y las finalidades estén regulados por la lógica y racionalidad de mercado.

Otro efecto, relacionado con el anterior, es el de la transformación del significado, de modo que las palabras dicen hoy cosas diferentes a lo que significaron en su origen. Así, se llama educación pública a una práctica social gestionada por el estado, a menudo sin pueblo y sin política, dos acepciones originarias de la

res publica. La democracia, otra condición de partida del proyecto público de educación, es hoy una forma de elección y representación puntual y no un estilo o forma de vida que impregne el conjunto de las prácticas sociales de la institución educativa. Un tercer efecto tiene que ver con la naturalización del proceso de mercantilización de la educación, de manera que cada cual pueda, según su poder adquisitivo, comprar conocimiento y acreditación en diferentes centros o instituciones educativas con diferente clientela. El discurso democrático neoliberal para la escuela viene a reclamar la libertad de la opción individual para elegir entre mercancías diferentes (en una gama desde la escuela de élite a la escuela en entornos de marginación y pobreza extrema) aquella que mejor se ajusta a las opciones ideológicas y el precio de compra.

3. LA CRISIS DE LA UNIVERSIDAD.

Inicio este epígrafe a partir de los trabajos de Boventura de Sousa Santos, profesor e investigador social de la Universidad de Coimbra, que a finales del pasado siglo publica en su ensayo *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad* (Santos, 1998) un primer análisis sobre la crisis de las universidades. Una década después efectúa una revisión de su análisis en el texto de gran difusión a través de diferentes lenguas, editoriales y ediciones: *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad* (Santos, 2004); finalmente, he recuperado para este trabajo la publicación *La universidad europea en la encrucijada* (Santos, 2010). Tomando como base estos mimbres analíticos, complementarios de la aportación de H. Giroux que actúa como texto base en este mismo número, pretendo trenzar un texto de síntesis y crítica de la situación actual de la universidad pública.

Tomemos un punto de partida: la universidad pública pretendía ser, desde mediados del siglo XIX hasta las tres o cuatro últimas décadas del pasado siglo, una de las soluciones modernas a los problemas modernos, es decir, los que tenían su origen en el cumplimiento de los ideales de las primeras revoluciones burguesas: libertad, egalité, fraternité, pero también progreso tecnológico, científico y humanista, desarrollo industrial, además del reforzamiento o consolidación de las identi-

dades nacionales, o la reproducción de la estructura social elitista, entre otros. Al llegar a la última década del pasado siglo, la universidad se enfrenta, en el análisis de Boventura de Sousa, a tres crisis. La primera es una crisis de hegemonía relacionada con la incapacidad de la institución para cumplir por sí sola funciones en sí mismas contradictorias, como por ejemplo la formación de las élites culturales y científicas al tiempo que la formación de la mano de obra cualificada exigida por el desarrollo del capitalismo industrial. La segunda fue una crisis de legitimidad en la que la universidad deja de ser una institución consensual tanto en la selección y ordenamiento jerárquico del saber producido, de su reconocimiento y certificación, además de la creciente reivindicación social de democratización e igualdad de oportunidades. La tercera fue una crisis institucional, como consecuencia de la contradicción entre la tradicional autonomía en la definición del sentido, valores y objetivos de la universidad y la presión y demanda creciente de eficiencia y productividad de naturaleza empresarial, pero también de compromiso y responsabilidad social.

En las dos últimas décadas este pronóstico ha acentuado su tendencia negativa. Como el mismo Boventura de Sousa señala:

A pesar de que las tres crisis estaban íntimamente ligadas entre ellas y que sólo podían enfrentarse de manera conjunta a través de amplios programas de acción dentro y fuera de la universidad, preveía (y temía) que la crisis institucional llevaría a monopolizar las atenciones y a los propios reformistas. Así sucedió. Preveía también que la concentración en la crisis institucional pudiera llevar a la falsa resolución de las otras dos crisis, mediante una resolución por la vía negativa: la crisis de la hegemonía, por la creciente descaracterización intelectual de la universidad; la crisis de legitimidad por la creciente segmentación del sistema universitario y por la creciente desvalorización de los diplomas universitarios. En general, así sucedió también. (Santos 2004: 9)

El hecho de la dependencia de la universidad pública de la financiación del Estado subraya

la tensión institucional. El Estado puede entender la universidad como un bien público, y su autonomía científica y pedagógica como una característica necesaria de ese funcionamiento institucional. Pero puede ocurrir, en un contexto progresivo de desmantelamiento del Estado protector de lo público, que esa autonomía financiera y pedagógica se vea seriamente dañada. Tomado como ejemplo el caso de la Comunidad Valenciana, la tensión entre el gobierno de la Generalitat y las universidades públicas es patente; según fuentes sindicales la financiación ha decrecido progresivamente, casi el 70% de esa financiación se obtendrá "según parámetros relacionados con resultados docentes, de investigación o de transferencia tecnológica" y la inauguración del curso con la presencia del Presidente de la Generalitat viene siendo acompañada de pitos, protestas y algarabías estudiantiles. En el caso valenciano, a pesar del contexto jurídico y político formalmente democrático, la tensión entre el gobierno que financia y la institución universitaria tiene que ver con varias cuestiones relacionadas: la tensión ideológica, relacionada con posiciones progresistas de la universidad enfrentadas al conservadurismo ideológico del gobierno de la Generalitat; y la tensión financiera desviando fondos públicos al fomento de nuevas instituciones universitarias que entrarían en competición, cuando no conduciéndolos directamente a la financiación al emergente mercado de educación en manos del sector privado, con una importante presencia en este sector de la Iglesia Católica. El crecimiento en el conjunto del Estado del sector privado no es menos preocupante para la universidad pública. A comienzos de los años setenta las universidades privadas eran tres, pertenecientes a la Iglesia Católica: Deusto, Navarra y Pontificia de Salamanca. Según datos del INE para el 2007 esta cifra ha ascendido hasta veintisiete, haciéndose bastante más complejo el mapa de propiedad. La pérdida de prioridad de la universidad pública en las políticas públicas del Estado tiene que ver, obviamente, con la hegemonía en las políticas públicas del neoliberalismo, como modelo global del capitalismo, y por tanto también como modelo de ocupación del Estado. Si, como acabo de señalar, a pesar del marco democrático, el control político de la autonomía continúa como práctica

de poder, vinculada al estrangulamiento financiero, otros factores inducen a esa crisis institucional. En primer lugar, la creación de un mercado de servicios universitarios, con una creciente privatización de la educación superior y la ya señalada disminución de la financiación. El fomento, en el discurso educativo neoliberal, de la educación como bien de consumo, favorece el desarrollo de instituciones-empresa que preparan un importante paquete de certificaciones-resultado con competencias formativas directamente vinculadas con el valor de cambio en el mercado del conocimiento.

Me detengo en lo que Bruno, Clement y Vaillant (2010) llaman "la grande mutation" para dejar, aunque sea simplemente nombrados, algunos de los mecanismos discursivos con los que desde hace poco más de una década se viene produciendo una importante transformación de las universidades europeas. El proceso, impulsado por la Comisión Europea, se presenta con el lenguaje ampuloso del fomento de una "economía del conocimiento" ("la más competitiva y las más dinámica del mundo", dice esta Comisión en uno de sus documentos (Comisión de las Comunidades Europeas, 2003: 2); un proyecto "humanista" en el devenir de las "sociedades cognitivas" que refuerza la "autonomía" de las universidades, apuesta por la "calidad y excelencia" de sus programas, favorece "la movilidad" de los estudiantes - con el gran cliché de los "Erasmus"-; entre otros muchos eslóganes que el tiempo y una profusa documentación han venido instalando entre nosotros. Una minuciosa y detallada deconstrucción de esta retórica -a ello se dedica con acierto la obra que acabo de citar- mostraría su carácter vacío y enmascarador; sin embargo, tal retórica ha servido para legitimar las importantes transformaciones políticas e institucionales, y ha dado "argumentos" a las direcciones académicas (Conferencia de Rectores, etc.) y a las direcciones de la izquierda institucional -política y sindical- que se han venido enfrentando al movimiento docente y estudiantil disidente. En mi opinión ha sido la ignorancia o la voluntad decidida de no situar el proceso de transformación institucional en el marco más amplio de la crítica a la transformación del capitalismo de hegemonía neoliberal, lo que ha facilitado y sigue facilitando el desembarco de las diferentes estrategias de mer-

cantilización y pérdida de prioridad del carácter público de las universidades públicas. Es, en efecto, la pérdida general de prioridad de las políticas sociales (educación, salud, seguridad social, comunicaciones) en el interior del sistema, lo que justifica por esta vía la mercantilización de la universidad y fomenta la transnacionalización del mercado de la Educación Superior. Como también señala César Cascante, la lógica del desmantelamiento de la educación pública y su mercantilización tiene que ver con la lógica universal del discurso neoliberal, que tiende a alcanzar la solución a los problemas sociales por la vía de la oferta y la demanda en el mercado, el espacio en el que el sujeto neoliberal alcanza su desarrollo según su mérito y capacidad (Cascante, C. 2005 p5). En ese contexto discursivo, corrobora Santos, "la universidad se transformó en un amplio campo de valorización del capitalismo educativo" (2004: 12). La crisis financiera inducida conduce a la universidad hacia alianzas con el capital, para generar ingresos propios, privatizando parte de los servicios que presta. Este proceso tiende a eliminar la distinción tradicional entre universidad pública y privada, transformando la universidad en su conjunto en una empresa. Esto quiere decir que la gestión universitaria, la gestión de la producción de la universidad, planes de estudio, diplomas, conocimiento, evaluación, contratación, formación docente, etc., se comparte según los parámetros, la dinámica, incluso la retórica discursiva, del mercado.

Un ejemplo más de los efectos del proceso de mercantilización sobre el funcionamiento de la universidad-empresa es la generalización del trabajo precario y la sobreexplotación como sistema económico. En la Universidad de Valencia, varios departamentos, entre los que incluyo en el que trabajo, mantienen desde hace varios cursos, más del 50% de la plantilla docente con los contratos-basura de "profesor asociado". La dificultad para las acreditaciones, por otra parte, mantiene durante prolongados periodos de tiempo, a profesores y profesoras ayudantes con la carga máxima docente y menos de la mitad del sueldo del profesor titular. Ese mismo proceso de acreditación va a conformar a medio plazo, si no lo está haciendo ya, un formato de castas entre investigadores y docentes privilegiados, con proyectos, institutos

y financiación a su servicio, que les distancia considerablemente del resto del personal de plantilla, de un modo muy similar al que se puede producir entre las grandes corporaciones empresariales.

Esta situación puede provocar indignación, pero no debería sorprender. La universidad pública traduce en su interior los conflictos e intereses del mundo en que se inscribe. Asistimos a una prolongada guerra social por la que los más ricos tienden a ser cada vez más ricos empobreciendo más todavía a los más pobres. "The war against poverty and social misfortune has morphed into a war against the poor and the welfare state" señala Giroux (2010: 2). Y, en efecto, en tales circunstancias, no se puede esperar una política pública para la Educación Superior, menos depredadora. El mismo autor continúa diciendo: As the language of privatization, deregulation, and commodification replaces the discourse of the public good, all things public, such as public schools, libraries, and transportation are viewed either as a drain on the market or as a pathology (Giroux, 2011: 3).

Esta preocupante tendencia histórica, además de indignación, nos invita a revisar las cuestiones alrededor de la construcción del conocimiento y el papel de la pedagogía.

3.1 EL PROBLEMA DEL CONOCIMIENTO.

Tradicionalmente la producción del conocimiento científico y humanista en la universidad fue una producción separada. Se ha dicho de muchas maneras: la calle, la realidad, el pueblo, las bases, la sociedad, producían un conocimiento vulgar, práctico, de sentido común, mientras la excelencia del conocimiento riguroso y científico era de hegemonía universitaria. La lógica racional que inspira ese pensamiento es que el concepto espera, paciente, a que la realidad le alcance. Por otra parte, esta forma de concebir la producción de conocimiento es intelectualista en el sentido de desprecio a habitar y producirse desde lo concreto, situacional, experiencial y corporal de cada uno de nosotros, para pensar desde nosotros lo que va mucho más allá de nosotros. Es un intelectualismo falsamente universalizador que busca esencias invariantes con carácter universal, y es precisamente esto lo que aquí se cuestiona, anteponiendo el neologismo "glocal" para hacer referencia

a un modo de construcción del conocimiento que piensa lo global desde lo local y lo local en sus interrelaciones con lo global. Aunque esta relación separada, intelectualista y de poder ha mantenido latente una cierta contestación, las últimas décadas han venido a acentuarla cuestionando tal hegemonía .

Analizar esta crisis discursiva es una tarea compleja que pone en relación las transformaciones del valor de mercado del conocimiento universitario con las transformaciones epistemológicas derivadas de la crisis de la Modernidad, entre otros cambios y modificaciones sociales e institucionales. Por otra parte, a nadie se le escapa que hay diferencias significativas entre las universidades de países centrales respecto a los periféricos, e incluso diferencias entre universidades dentro de un mismo país. En cualquier caso, ese análisis sobrepasa las posibilidades de este texto, y aquí se apuntarán algunas cuestiones más de superficie, deteniéndonos especialmente en un par de efectos de lo que he subrayado como el discurso de la separación entre el conocimiento universitario y la experiencia y culturas de la vida cotidiana; para señalar posteriormente las transformaciones que se están produciendo respecto de esta situación original.

El primero tiene que ver con la alta especialización y por tanto, con el predominio de una disciplinariedad dura, separada no sólo de la realidad social sino incluso del valor de uso que pueda o no tener ese conocimiento. En segundo lugar, en parte como consecuencia de la autonomía que el investigador reclama para su trabajo, la irresponsabilidad respecto de la incidencia social del conocimiento producido. El desembarco neoliberal tiene nuevos efectos, también sobre el valor y sentido del conocimiento universitario. El cultivo de las artes y las humanidades, y una forma de educación política revalorizadora de lo público y un enfoque de la formación con una clara dimensión educativa, en el sentido de acudir al desarrollo pleno del sujeto, está siendo claramente cuestionada. Si el conocimiento es una mercancía y el estudiante un consumidor, el problema del desarrollo cívico y moral de una ciudadanía informada desaparece del proyecto de universidad, quedando reducido a la presencia testimonial que el aparato de propaganda institucional quiera mostrar.

Sin embargo, las dos últimas décadas mues-

tran alteraciones que han venido a desestabilizar este modelo de conocimiento. Boaventura de Sousa llama a esta transformación “el paso del conocimiento universitario hacia el conocimiento pluriuniversitario” (2004: 20.) Una de estas alteraciones tiene que ver, como venimos señalando, con la contextualización de la producción de conocimiento relacionada con su posible aplicación o utilidad. Y en el marco del capitalismo puede suponerse que ese acercamiento a su capacidad de valor se reduce a su valor de mercado. El conocimiento producido en la universidad, mediado por una relación institucional con la empresa, se concreta por su valor de cambio bajo la forma conocimiento-mercancía. Pero, ciertamente, estas alteraciones están produciendo también otros efectos como la necesidad de un mayor diálogo inter y transdisciplinar, la apertura de diálogo crítico entre ciencia y sociedad, o la presencia de organizaciones y movimientos sociales que reclaman y utilizan el conocimiento universitario, para finalidades no mercantiles. Para concluir con palabras del autor que venimos siguiendo:

La universidad ha sido puesta frente a exigencias contrapuestas pero con un efecto convergente que desestabiliza su institucionalidad actual. Por un lado, la presión híper-privatizadora de la mercantilización del conocimiento, de las empresas concebidas como consumidoras, usuarias y al mismo tiempo como co-productoras del conocimiento científico (...) Por otro lado, una presión híper-pública social difusa que despedaza el espacio público de la universidad en nombre de un espacio público más amplio atravesado por confrontaciones más heterogéneas y por concepciones de responsabilidad social más exigentes. (2004: 21)

Quiero detenerme algo más en esta segunda posibilidad relacionada con presión híper-pública y la producción de conocimiento. No descubro nada si subrayo la opción de la construcción de conocimiento como un acto de emancipación. Desde Kant y la Modernidad, por un lado, pero de otro modo en Marx o Freire, ese discurso ha estado presente: la reivindicación de una epistemología de la

praxis, con un efecto verdadero, práctico, en el mundo. Me parece que esa es una interpe-lación que se le debe hacer a la universidad pública, el cultivo y desarrollo de una forma de conocimiento a la que se le juzga por su valor de uso sobre la vida cotidiana, por sus efectos sobre una vida que sabemos mediada por re-laciones de desigualdad. Creo también, como Peter Mc Laren, que esa epistemología debe tener una doble mirada: por un lado, como se señala, la respuesta a las demandas que nacen de la problematización de la experiencia de la desigualdad política, social y económica en la vida cotidiana; pero, por el otro, a la creación de una posibilidad de futuro, una “utopía fun-dada en los principios de igualdad y democra-cia participativa” (2010: 28).

Sin embargo, como se señala en los trabajos de Walter Mignolo (2001) y Boaventura de Sousa y María Paula Meneses (org) (2011), no sólo existe una relación de paralelismo entre capi-talismo y epistemología, existe una geopolíti-ca del conocimiento, una diferencia epistémica relacionada con colonialidad del saber:

El paralelismo entre la historia del capitalismo y la constitución de una epistemología localizada en occidente es obvia. La epistemo-logía está geohistórica y política-mente situada y no es un espíritu que flota más allá de las lenguas, las instituciones y el capital que hace posible que haya un College de France en París pero que en Argen-tina y en Bolivia sólo haya Alianzas Francesas o Culturales Británicas, por ejemplo. (2011:21)

Não há epistemologías neutras e as que reclamam sê-lo são as menos neutras; (...) a reflexão epistemo-lógica deve incidir, não nos conhe-cimentos em abstrato, mas nas prá-ticas de conhecimento e nos seus impactos noutras práticas sociais. É à lua delas que importa questionar o impacto o colonialismo e do capi-talismo modernos na construção das epistemologias dominantes. O colonialismo foi também uma dominação epistemologica, uma relação extremadamente des-igual entre saberes que conduziu à supresão de muitas formas de

saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade. (Santos y Me-neses, 2010: 11)

Por otra parte, los estudios culturales, los re-lacionados con la identidad y diferencia o los estudios postcoloniales, nos advierten de los peligros de una epistemología “imperialista”, única, normativa, excluyente, dominante. (Tadeu da Silva (Org), 2009) La posición, aquí compartida, es la posibilidad y la necesidad del reconocimiento de marcos epistemoló-gicos diversos originados en contextos so-cio-histórico-culturales diversos, desde los que desafiar una comprensión del mundo colonizada por diferentes formas de poder, y abrir un dialogo interfronterizo sobre los nue-vos ordenes sociales imaginados. La cons-trucción del conocimiento en el marco de una universidad pública es una construcción de conocimiento teorizado o tematizado en el sentido de haber sido sometido a un pro-ceso dialógico de contraste con la realidad en al que surge.

3.2. UNA REVISIÓN DE LA NOCIÓN DE CU-RRICULUM.

La enseñanza y el aprendizaje se organi-zan a través del curriculum, el dispositivo que concreta esa relación didáctica entre qué, quién y cómo se enseña y qué, quién y cómo se aprende. Como anteriormente quedó señalado, el curriculum acadé-mico es fragmentario, disciplinar y descon-textualizado, tomado como un fin en sí mismo, cuando no es más que un instru-mento para la producción y el desarrollo del conocimiento. El reciente interés mos-trado en el contexto universitario por las cuestiones curriculares me parece que en muchos casos empeora las cosas. El tradicional y academicista programa de estudios continúa girando alrededor del listado de materias por curso propuesto desde las diferentes áreas de conocimien-to y de los diferentes departamentos, ha-bitualmente en pugna por la apropiación de créditos del programa total. A eso se le suma la incorporación, con mayor fuerza

y legitimidad institucional, de un modelo de planificación didáctica tecnicista e instrumental. La especificación de contenidos, objetivos -y ahora competencias- tienen como modelo de referencia la llamada pedagogía por objetivos (Tyler, 1949; Bloom, 1956), fuertemente contestada desde hace varias décadas .

Una universidad pública en crisis debería someter a crisis también esta noción del diseño y desarrollo curricular. El reconocimiento del sujeto y la apertura institucional al contexto y las demandas sociales debe tener una traducción curricular coherente con esa epistemología. Hay experiencias y posibilidades alternativas. El trabajo por proyectos y el aprendizaje situacional pueden ser algunas de ellas. La posibilidad de currícula abiertos , en los que profesorado de diferentes áreas e incluso titulaciones puedan hacer propuestas conjuntas, cuestionaría bastante del individualismo, la competitividad credencialista asociada a propuestas formativas sin valor de uso y con escaso o decreciente valor de cambio. En las universidades hay grupos de profesores y estudiantes con capacidad y voluntad para el fomento de Centros de Investigación y Desarrollo Curricular desde postulados no mercantilistas y enfoques pedagógicos renovadores y críticos. Por otra parte, una propuesta con importante reconocimiento en los niveles no universitarios y que bien podría ampliarse ahora a la Enseñanza Superior es la de vincular el desarrollo curricular a la investigación docente sobre esa práctica. La Investigación-Acción puede poner en manos del propio profesorado la posibilidad y la capacidad de teorización de la propia práctica, implicando en un proceso colaborativo a docentes con voluntad política para tomar en sus manos la transformación crítica de su puesto de trabajo. Finalmente, si se ha venido cuestionando en este texto un modelo de creación de conocimiento universitario descontextualizado, una reforma curricular en su fun-

damento debería contemplar el diálogo cultural entre los saberes producidos en la calle, populares, de sentido común etc., con los saberes sistematizados en el interior de la institución. Esto significa, de un modo más práctico, que las personas con militancia en los movimientos sociales y, en general, cualquier tipo de ciudadano que ha cultivado un saber práctico desde la experiencia social y de vida cotidiana, pueda colaborar y participar en el desarrollo curricular de la formación universitaria. En la Universidad en la que trabajo, maestros y maestras aún con reconocido prestigio en la renovación pedagógica, no pueden ser profesores titulares en las escuelas de Magisterio. Y en el baremo de méritos con que se juzga a los licenciados universitarios para la ocupación de esas plazas, se desprecia el saber surgido de la problematización de la propia experiencia práctica otorgándole valores muy inferiores a los de otras acreditaciones claramente academicistas.

3.3. EL PAPEL DE INVESTIGADORES Y PROFESORADO EN EL MARCO DE LAS EPISTEMOLOGÍAS CRÍTICAS.

Higher education represents one the most important site over which the battle for democracy is being waged. It is the site where the promise of a better future emerges out of those visions and pedagogical practices that combine hope and moral responsibility as part of a broader emancipatory discourse. Academics have a distinct and unique obligation, if not political and ethical responsibility, to make learning relevant to the imperatives of a discipline, scholarly method, or research specialization. But more importantly, academics as engaged scholars can further the activation of knowledge, passion, values, and hope in the service of life that demands a formative culture, educators can play a pivotal role in creating forms of critical

pedagogy and research that enable young people to think critically, exercise judgment, engage in spirited debate, form social global social movements, and create those public spaces both in and outside of the United States that constitute "the very essence of political life". (Giroux, 2011)

No estoy tan seguro como lo está Giroux del relevante papel que otorga a la educación superior en la batalla por la democracia; por su origen y por sus funciones, la primera batalla se libra en el interior de la propia institución entre discursos, fuerzas y relaciones de poder con interpretaciones muy distintas de la política y de la democracia. Sí comparto con este autor la exigente mirada democrática sobre la educación y la pedagogía crítica como herramientas estratégicas fundamentales para poner en mano de una ciudadanía activa y un sujeto críticamente informado, las posibilidades, la voluntad y el deseo de un conocimiento que contribuya a la emancipación. Sin embargo, avanzar en esta hipótesis requiere todavía de algunas otras consideraciones preliminares.

En primer lugar, la obviedad histórica de que un cambio de rumbo en la instituciones universitarias públicas no parece que vaya a venir de la mano de las propias universidades. Una visita reciente a la página de la universidad en la que trabajo anuncia un panorama desolador para cualquier proyecto público de reforma universitaria orientada por ideales de autonomía creativa y emancipación. El lenguaje y las prácticas institucionales que acompañan los conceptos de docencia e investigación nada tienen que ver con la esperanzas de una universidad pública emancipada de la globalización neoliberal. No busquen ustedes en esas páginas institucionales nada que tenga que ver con la pedagogía crítica, ni siquiera con la pedagogía o el papel relevante de la educación para una comprensión con-

trahegemónica. Es exactamente todo lo contrario: el neobarroquismo lingüístico asociado a cuestiones como competencias profesionales, mercado laboral, tecnologías de la comunicación, microclústers de investigación, gestión de calidad total etc., enmascara el silencio más absoluto hacia el compromiso público de la universidad pública. Cuando en la institución académica lo más parecido a un profesor-investigador es "un hombre de negocios académico, que busca subvenciones y honorarios por consultorías y con relaciones económicas orientadas a la búsqueda de beneficio" (McHenry, 2011: 31) no es del todo raro -continúa este profesor de filosofía- "encontrar a un vendedor de alfombras como rector de la universidad o que el salario del entrenador de fútbol supere con mucho el presupuesto total del Departamento de Humanidades".

Por tanto, el cambio de rumbo no va a venir de las iniciativas corporativas o de la propia institución, aunque, ciertamente, en su interior, como en cualquier escenario social, se producen movimientos, tensiones, y prácticas contrapuestas. Esto sugiere políticas de alianza con otras fuerzas sociales y marcos institucionales ajenos a la universidad. Los gobiernos locales, autonómicos y nacionales deben abrir un debate público sobre las políticas públicas y su relación con el conocimiento público. Y esos gobiernos encontrarán en la universidad fuerzas afines y también discrepantes. Del mismo modo el tejido y las redes sociales, los movimientos sindicales, vecinales, etc. tienen que definir en sus proyectos políticos el papel que quieren que juegue la institución universitaria. Este va a ser un proceso histórico y dialógico en el que los diferentes discursos y las posiciones hegemónicas en relación con sus manifestaciones públicas, van a ser dirimidos en el social, y culturalmente conflictivo marco del capitalismo global. Una reorientación de la universidad hacia la esfera pública requiere, en mi opinión,

un debate en profundidad sobre qué teoría del sujeto, que teoría del conocimiento, y qué teoría de las relaciones entre sujeto y conocimiento, se quiere poner en juego. Como acabo de señalar, el debate sobre los currícula, sobre el sentido y la función social del conocimiento producido y divulgado, es fundamental. Es igualmente necesario corregir la orientación actual de la investigación hacia el mercado, y su control y su fomento a través de agencias de evaluación que burocratizan el desarrollo profesional y convierten la carrera universitaria en un proceso constante de obsesión credencialista basada en valores de cambio. Esta orientación burocratizante y mercantilista, hace visibles y relevantes unas formas de conocimiento al tiempo que margina otras .

Pero no hay debate sobre el conocimiento y la investigación si no hay sujeto con voluntad dialógica. El movimiento estudiantil, que en las asambleas provocadas por la imposición del llamado Plan Bolonia, demostró capacidad también para crear y movilizar conocimiento propio, debe estar presente en una discusión que dejada en manos exclusivamente de los académicos, corre el peligro del corporativismo. Ese mismo movimiento de estudiantes debe personarse como sujeto en la discusión sobre las relaciones entre sujeto y conocimiento. Este es un debate didáctico, pero también político. Quién decide qué conocimiento, cómo se selecciona, se fragmenta, se jerarquiza y codifica; quién decide sobre cómo se transmite, y se evalúa; quién y cómo se decide sobre los espacios y los tiempos, el nº de alumnos por aula, lo curricular y lo extracurricular, los recursos que se fomentan y los que se desprecian, etc., constituyen todo un programa político que interpela directamente a la pedagogía y la didáctica universitaria. En los últimos años hemos visto atribuir a "la pedagogía" lo peores síntomas de un proceso reformista que jamás se pensó en clave pedagógica; y en cualquier caso, mostraba lo peor y más

tosco de un modelo pedagógico basado en racionalidades tecnocráticas.

El profesorado universitario en un proyecto de universidad pública no puede encerrarse en la cápsula de su especialidad académica, a merced de los vientos de la crisis universitaria y de la crisis social. Al contrario, la comprensión del significado de los públicos y nuestro papel en ese proyecto político, cultural e institucional, es un paso necesario para aportar conocimiento estratégico al proyecto de universidad pública. Qué educación, en qué universidad para qué sociedad, no son respuestas que deben venir dadas. Hay ciertamente, un proyecto hegemónico neoliberal que ya ha construido sus respuestas. La cuestión es si pueden surgir en el seno de la institución otro discurso contrahegemónico que construya otras respuestas para las mismas preguntas. Los foros inspirados por epistemologías críticas -el caso de Unicrisis, el movimiento Críticos y Ciudadanos, el proyecto Commoniversity de la Universidad Nómada, entre otros-, o las iniciativas organizativas del sector del profesorado más inquieto e indignado puedan dar a luz experiencias prácticas en el seno de la institución que muestren la posibilidad de una realidad universitaria bien diferente a la que ahora aparece como hegemónica. Pero en ese proceso este sector del profesorado en el que me incluyo debe hacer su autocrítica. Nuestra capacidad de respuesta puede ser mayor de la que hasta ahora hemos venido mostrando. Muchas de nuestras prácticas de aula, a pesar de estar situadas en marcos discursivos y epistemológicos que reconocen la inseguridad de quien sabe que no hay concepciones cerradas e inmutables, tienen una enorme fuerza transformadora. Su conocimiento e intercambio, en un marco de colaboración que sepa aprovechar las posibilidades de las redes, haría más visible ese juego entre saber y poder que cruza a la institución universitaria y al conjunto de la sociedad.

4. E PUOR SI MUOVE.

A pesar de la presión mercantilizadora, quienes trabajamos en la universidad conocemos de prácticas de aula, grupos de docentes, investigadores y estudiantes, y organismos e instituciones que asumen la educación superior como un reto para el fomento del conocimiento y la investigación crítica, con un claro compromiso cívico y moral. Hay aulas que son un verdadero laboratorio de democracia radical, y hemos visto sacar a los espacios públicos y dar visibilidad a proyectos de formación donde la pedagogía constituía un estratégico dispositivo para el diálogo, el análisis discursivo, el empoderamiento cívico, la capacitación para la autogestión de la vida cotidiana, y la creación de proyectos vinculados con las luchas por la justicia social. Inventariar, dar a conocer, transportar a la luz pública a través de las plataformas y redes que nos permiten las tecnologías, son tareas que en el interior de cada universidad pueden potenciar los estudiantes, profesores y trabajadores de la administración y los servicios, que todavía se resisten a ser meros espectadores de su propia sepultura.

BIBLIOGRAFÍA

Beck, U. (1998). "¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización". Buenos Aires: Paidós.

Bloom, B.S. (Ed.) (1956). "Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain. New York; Toronto: Longmans, Green.

Bruno, I.; Clément, P. et Laval, C. (2010). "La grande mutation. Néolibéralisme et éducation" en Europe, Paris: Syllepse.

Cascante, C. (2004). "La reforma de los planes de estudio. Un análisis políti-

co de los discursos sobre la formación inicial de los profesionales de la educación". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3) (monográfico sobre «La Universidad de la convergencia, una mirada crítica»), 145-167.

Cascante, C. (2005). "¿Qué escuela? ¿Para qué sociedad?" *Rescaldos nº 12 (Primer semestre)*, 7-17.

Castoriadis, C. (2007). "Democracia y Relativismo". *Debate con el MAUSS*. Madrid: Trotta.

Chomsky, N. (2001). "El beneficio es lo que cuenta: neoliberalismo y orden global". Madrid: Cátedra.

Comisión de las Comunidades Europeas (2003). "El papel de las universidades en la Europa del conocimiento". Bruselas, 5 de febrero. Consultado en http://www-en.us.es/ees/formacion/04_comunic_comis_05022003.pdf

Deleuze, G. y Guattari, F. (1994). "Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia". Valencia: Pre-textos.

Duran, A. (2010). "Ciencia e innovación, instrumentos de salida de la crisis". <http://www.criticosciudadanos.com/docs.html>

Fejes, A. y Nicoll, K. (2010). "Foucault y el aprendizaje permanente. Gobernando el sujeto". Xàtiva, Ediciones del CREC/DENES Edit.

Fernández De Castro, I. y Rogero, J. (2001). "Escuela Pública. Democracia y Poder". Madrid: Miño y Dávila.

Flores D'arçais, P. (1996). "Hannah Arendt. Existencia y Libertad". Madrid: Tecnos.

Foucault, M. (1987). "Arqueología del saber". Buenos Aires: Siglo XXI Edit.

- Frigotto, G. (1984). "La productividad de la escuela improductiva". Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (2010). "Educação e a crise do capitalismo real". Sao Paulo: Cortez Editora.
- Gimeno, J. (1990). "La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia". Madrid: Morata.
- Giroux, H. (2011). "Higher Education, Critical Pedagogy, and the Challenge of Neoliberalism: Rethinking the Role of Academics as Public Intellectuals"
- Klein, N. (2009). "La doctrina del Shock. El auge del capitalismo del desastre. Buenos Aires: Paidós.
- Lobera, J. y Escrigas, C. (2009) "La multiversidad glocal: nuevos roles y desafíos emergentes entorno al desarrollo humano y social" <http://www.univnova.org/documentos/399.pdf> (Consultado 22 feb 2011).
- McHenry, L. B. (2010). "La mercantilización del saber. Influencias mercantiles en la búsqueda del conocimiento". Pasajes de Pensamiento contemporáneo. Vol. 33. Otoño; pp. 31-42.
- Mc Laren, P. (2010). "Pedagogía crítica revolucionaria de las épocas oscuras" en APARICIO, P. El poder de educar y de educarnos. Xàtiva: CREC.
- Mayor Zaragoza, F. (2010). "Cambio climático: previsibles consecuencias políticas, sociales y económicas a escala planetaria", en: <http://www.criticosyciudadanos.com/docs.html>
- Mignolo, W. (Comp.) (2001). "Capitalismo y geopolítica del conocimiento. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Mouffe, C. (1999). "El retorno de lo político. Barcelona: Paidós.
- Negri, T. et al. (2003). "Contrapoder. Una introducción". Buenos Aires: Ediciones De Mano en Mano.
- Ramonet, I. (2010). "La catástrofe perfecta. Crisis del siglo y refundación del porvenir". Madrid: Icaria/Público.
- Rebelión <http://www.rebelion.org/>
- Romero, J. (2008): "Las funciones sociales de la universidad y el ambivalente Proceso de Bolonia". En: Nicholls, A.; Oceja, M. R. (Coords.): Informe EuroEstudiantES. Estudiantes, Universidad y Espacio Europeo de Educación Superior. Santander: Universidad de Cantabria y Gobierno de Cantabria, pp. 119-135.
- Rué, J. (2010). "Entre la tradición y el hiperactivismo". Cuadernos de Pedagogía nº 403. Monográfico julio-agosto.
- Santos, B. de Sousa (1998). "De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad". Bogotá: Siglo del Hombre Edit.
- (2004). "La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad". Buenos Aires: Miño y Dávila
- (2010). "La universidad europea en la encrucijada". El Viejo Topo, nº 54. pp. 47-55.
- Santos, B. de Sousa y Meneses, María Paula (org) (2010). "Epistemologías do Sul. São Paulo: Cortez Edit.
- Sguiglia, N. (2010). "Libertad, autonomía y procomún. Movimientos urbanos en la era de la precariedad". Málaga: Universidad Libre Experimental.
- Stenhouse, L. (1984). "Investigación y de-

sarrollo del curriculum". Madrid: Morata.

Tadeu Da Silva, T. (2001). "Espacios de identidad". Barcelona: Octaedro.

----- (org.) (2009). "Identidade e Diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais. Sau Paulo, Cortez Edit.

Trein, E. y Rodrigues, J. (2011). "O canto de sereia do productivismo científico: o mal-estar na Academia e o fetichismo do conhecimento-mercadoria". Universidade e Sociedade, Ano XX, vol. 47, fevereiro. pp. 122-133.

Tyler, R. (1973) Principios básicos del currículo. Buenos Aires: Troquel. (Edición original 1949)

UNIVERSIDAD LIBRE EXPERIMENTAL:
<http://ulexmalaga.blogspot.com/>

Varela, J. (2010). "La crisis de la universidad en el marco de una sociedad neoliberal" en: <http://www.criticosciudadanos.com/docs.html>

Vercauteren, D.; Crabbé, O.; Müller, T. (2010). Micropolíticas de los grupos. Para una ecología de las prácticas colectivas. Madrid: Edit. Traficantes de Sueños.

CV

**Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación y profesor titular jubilado en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia. Fundador y destacado militante de los Movimientos de Renovación Pedagógica. Ha impartido cursos, seminarios y conferencias en diversas universidades españolas y de Latinoamérica. Ha publicado diversos artículos y libros sobre el desarrollo curricular, la formación del profesorado, la innovación educativa, y las políticas de control sobre el currículum y el trabajo docente.*

Contacto: jaume.martinez@uv.es

NOTAS

i Estudios y análisis críticos sobre las actuales formas de transformación socio-económica los he encontrado en las páginas de Rebelión <http://www.rebellion.org/> en Ramonet (2010); y Mayor Zaragoza (2010) entre otros; sobre la biopolítica o biopoder y las formas de control y creación de subjetivación ver Deleuze (1990) y Fejes, Andreas y Nicoll, Katherine (2010). Sobre la perversión democrática en la frase del capitalismo neoliberal puede verse: Klein, N. (2009); Chomsky, N. (2001). Sobre los movimientos urbanos y sociales pueden verse los materiales publicados en la página de la Universidad Libre Experimental <http://ulexmalaga.blogspot.com/>; Sguiglia, Nicolás (2010); Vercauteren, David et al. (2010). Una revisión del concepto de democracia relacionado con el de ciudadanía en Mouffe, Ch. (1999) y la idea de la política como actividad colectiva que quiere ser lúcida y consciente y, que cuestiona las instituciones existentes en la sociedad la he encontrado en Castoriadis, C. (2007). (En relación con este análisis conviene subrayar que en el último informe del mes de diciembre de 2010 del CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas) los españoles otorgaban a los partidos políticos el último lugar en confianza y credibilidad).

ii Una formación discursiva –señaló Michael Foucault– es: “un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio, que han definido en una época dada y, para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones e ejercicio de la función enunciativa”. (1987:198).

iii Al respecto, es significativo el consenso casi generalizado en atribuir a las pruebas PISA un valor de medición con el que juzgar los avances y atrasos de los sistemas educativos de cada país.

iv Sobre el fetichismo del conocimiento-mercancía y sus repercusiones en el malestar de la Academia, puede verse: Trein, E. y Rodrigues, J. (2001). Sobre las relaciones entre educación y Banco Mundial, ver Frigotto, G. (1984; 2010).

v Ver al respecto Fernández de Castro, I. y Rogero, J. (2001).

vi Una exquisita y completa problematización teórica de las relaciones entre educación y mercado la he encontrado en los trabajos de Frigotto, Gaudencio (1984; 2010).

vii Según declaración del Conseller a la firma del Plan Plurianual 2011-2015.

viii “En siete años, la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir ha crecido un 430% en alumnado, se ha convertido en el primer centro privado valenciano y, probablemente, superará en poco tiempo en estudiantes a dos universidades públicas: la Jaume I de Castellón y la Miguel Hernández de Elche. Nada de esto hubiera sido posible sin el apoyo decidido que ha recibido este centro académico de la iglesia por parte del Partido Popular ya sea desde el Gobierno de la Generalitat, la Diputación de Valencia o de distintos Ayuntamientos. Y todo, a costa de recursos públicos”. El País (28/02/2011).

ix De hecho, el propio concepto de Universidad y Educación Superior viene siendo modificado en muchos casos por el de Sistema Formativo Terciario (SFT) porque se desarrolla mediante nuevas y múltiples funciones desde agencias e instancias diversas, que van más allá de la tradicionales Escuelas y Facultades: Campus Internacionales, Parques de Investigación, Parques Científicos, Institutos, spin-off, planes y programas de I+D+i, alianzas estratégicas, fundaciones para la gestión, Agencias de Calidad, etc. (Ver Rué, J. (2010: 14).

x Un análisis del desarrollo y los efectos del discurso neoliberal en las políticas educativas puede verse en Cascante, César (1995; 2004; 2005)

xi Al respecto, una buena muestra es el modelo propuesto por el Vicerrector de Planificación, Calidad y Relaciones con la Empresa de la Universidad de Almería, de un Borrador de “Contrato-Programa” con Centros y Departamentos para el año 2011. Un verdadero acto de creación lingüística en el que la incorporación de retóricas claramente administrativistas y empresariales alimentan prácticas de control, medición, jerarquización, valoración e infravalorización, de las prácticas de los Departamentos universitarios directamente relacionadas con la economía antes que con la función social y cultural de la institución.

xii Es sintomático de este proceso que en el curso 2008-2009 se duplicará el nº de estudiantes matriculados en masters oficiales, llegando a un total de 49.752 (Rué, J. 2010: 13)

xiii Puede verse al respecto Romero, J. 2008.

xiv “La guerra contra la pobreza y el infortunio social se ha transformado en una guerra contra los pobres y el estado de bienestar”.

xv “Como el lenguaje de la privatización, la desregulación y mercantilización sustituye el discurso del bien público, todas las cosas públicas, como escuelas públicas, bibliotecas, y el transporte son vistos ya sea como un drenaje en el mercado o como una patología”.

xvi Sobre la relación entre lo local y lo global, el concepto de glocalización y sus desafíos para la universidad puede verse: Lobera, J. Escrigas, C. (2001).

xvii Pensar en situación, poniendo el cuerpo, es una llamada del Colectivo Situaciones (Negri, T. et al (2003: 34) que sintetiza en gran medida esa forma de contrapoder del pensamiento radical que se aleja de una teoría del conocimiento puramente conceptual; una llamada que encontramos coincidiendo en discursos diversos: teorías de la diferencia sexual, estudios postcoloniales, teorías queer, contrapoder, entre otros.

xviii La producción bibliográfica crítica con este modelo de planificación es considerable. Dejo aquí apuntados dos textos de amplia difusión (Stenhouse, L. 1984; Gimeno, J. 1990).

xix Ver al respecto Varela, J. (2010).

xx Utilizo la noción de epistemologías críticas sin adscripción al discurso moderno de las teorías críticas como metarrelato desde el que definir un universal preexistente sobre la idea de sujeto y de sociedad. Para una mayor profundización analítica de los diferentes desarrollos discursivos de las relaciones sociedad-educación, desde el pensamiento liberal a las propuestas postcríticas, ver: Cascante, César (2005); Tadeu da Silva (2001).

xxi Ver: Duran, Alicia (2010).