

EL SUEÑO DE LA EXCELENCIA

DESVELARLO, DESVELAR-NOS

CARMEN MONTALBÁ OCAÑA
DEPARTAMENT DE TREBALL SOCIAL I SERVEIS SOCIALS
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Recepció: juny 2015; acceptació: juliol 2015

R E S U M E N

LA UNIVERSIDAD HA PROYECTADO A LO LARGO DE LA HISTORIA DIFERENTES IDENTIDADES, CON UNA AUTOIMAGEN Y UNA IMAGEN SOCIAL QUE NO NECESARIAMENTE HAN CORRELACIONADO. SE PROPONE, DESDE CIERTO JUEGO DE METÁFORAS, DESCRIBIR ESTE DEAMBULAR DE IDENTIDADES: DE UNA UNIVERSIDAD COMPROMETIDA A UNA UNIVERSIDAD DE MASAS, PARA PASAR A LA ACTUAL UNIVERSIDAD DE LA EXCELENCIA. EL PRESENTE ARTÍCULO PRETENDE ESTUDIAR LOS EFECTOS DE ESTOS ESTADOS O IDENTIDADES ALIMENTADOS POR LA POLÍTICA EDUCATIVA, LAS DIRECTRICES IDEOLÓGICAS DOMINANTES ASÍ COMO LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LAS FUNCIONES QUE LA MISMA ASUME (DOCENCIA, INVESTIGACIÓN Y GESTIÓN). FINALMENTE, SE REALIZA UN LLAMAMIENTO A LA REFLEXIVIDAD Y A LA BÚSQUEDA DEL SENTIDO QUE OFRECE LA IMAGEN IDEAL DE LA UNIVERSIDAD COMPROMETIDA, Y LAS EXIGENCIAS QUE ESTA IDENTIDAD ENTRAÑA EN TÉRMINOS DE PRAXIS DOCENTE.

PALABRAS CLAVE:

POLÍTICA EDUCATIVA, EDUCACIÓN PÚBLICA, UNIVERSIDAD DE MASAS, UNIVERSIDAD EMPRESA, EXCELENCIA, UNIVERSIDAD COMPROMETIDA, CONOCIMIENTO COMO BIEN COMÚN.

ENTRE EL SUEÑO Y LA VIGILIA

Entre el sueño y la vigilia, éste es el estado de transición en el que ni el cuerpo ni la mente se han vencido del todo pero tampoco son capaces de reaccionar dando paso al estado activo y consciente que implica estar despierto. En ese estado de transición, de «sueño ligero» con vaivenes que van desde la aparente movilización a la más turbadora sensación de quietud, sentimos que se encuen-

tra la Universidad. La Universidad Pública, como en el cuento de la bella durmiente, pinchada por el huso de la mercantilización duerme el sueño de la excelencia ajena a sus compromisos con la sociedad que la sostiene.

A continuación, describiremos cómo se ha dado este proceso y qué factores pueden inclinar la balanza a favor del rendimiento a un sueño profundo o a la resistencia de una vigilia activa de esta institución. Para ello, partiremos de tres represen-

taciones ideales que han nutrido y nutren el imaginario colectivo sobre el *ser* y el *deber ser* de esta institución: las formas de entender la educación superior y sus usos sociales, la distribución del poder en la comunidad educativa junto al modo en que se articulan las relaciones y los compromisos entre universidad-sociedad, universidad- empresa-mercado laboral.

Se trata de identificar los cambios culturales que acompañan a las representaciones sociales que nutren la identidad de la institución universitaria. Transitaremos así sobre tres representaciones sociales: el ideal al que aspirar, simbolizado en la *universidad comprometida* o la *universidad despierta*; el representado por la materialización del ideal, corresponderá a la *universidad de masas* o *universidad dormida*; y, finalmente, la perversión del ideal, encarnado en una nueva identidad que deforma la verdadera naturaleza a partir del referente de la *universidad de la excelencia* o *universidad sonámbula*.

Se trata de un juego de metáforas que, a modo de tipos ideales, sintetizan las diferentes representaciones que han transitado a nivel histórico, aunque lejos de representar una cronología lineal, siguen en la actualidad vigentes con oscilaciones, producto de cambios culturales que modifican significados, símbolos y referentes.

UNIVERSIDAD DESPIERTA: UNIVERSIDAD COMPROMETIDA

Para empezar, deberíamos desechar toda idea de que alguna vez hubo una «edad de oro». Las cosas eran distintas, y en ciertos sentidos, mejores en el pasado, pero distaban mucho de ser perfectas.

(Chomsky 2014)

Uno de los significados que el diccionario de la RAE atribuye al verbo despertar se refiere al *acto de hacer que alguien vuelva sobre sí o recapacite*. Ésta sería una buena definición de la universidad comprometida, aquella que tiene activada su conciencia y que se interroga acerca de sus fines. No es, por tanto, una universidad que antepone los medios. Como expresa Manzano-Arrondo (2010: 13) «los fines de la universidad deben estar siempre presentes y no permitir su sustitución por los medios».

Despertarse exige, por tanto, pasar por el ejercicio de preguntarse el para qué de la universidad, con qué y con quiénes se siente comprometida. El despertar adquiere el carácter de ideal, no existe ni ha existido, no hay experiencias que lo retraten, pero sólo el hecho de construir un imaginario sobre el cuál proyectarse conforma un modo particular de ser y de actuar. En este sentido, y retomando la pregunta, el ideal de compromiso se expresa en sus funciones orientadas al bien común, a un conocimiento que se encuentra al servicio de la sociedad, la equidad y la movilidad social, entre otros.

¿Qué caracteriza a la universidad comprometida? Según Manzano-Arrondo (2010), el compromiso es posible si concurren tres elementos: responsabilidad, actitud ética y autoeficacia.

La suma del ideal que persigue (el bien común) y los componentes que requiere (responsabilidad, actitud ética y autoeficacia), nos devuelven a un tipo de educación soñada, que tuvo sus intentos de expresión a lo largo de la historia de la República en España y que converge con un sentido concreto de la democracia y de la ciudadanía.

Retomando los tres componentes mencionados, se podrían subsumir en el principio republicano del autogobierno que exige responsabilidad y la participación política. Como plantea Ovejero (2009: 87) «cuando el autogobierno se frustra se atenta contra los aspectos constitutivos de los seres humanos: la autonomía, la dignidad y la autorrealización», aspectos éstos que en términos institucionales tienen un impacto en el tercer componente, la llamada autoeficacia.

En definitiva, una universidad comprometida desde esta idealización, requiere de un funcionamiento democrático entendido como autogobierno y, por ello, demanda de la comunidad educativa una visión coincidente del interés general y del bien común. Es decir, se debe compartir la misma definición de «fines», de aquello con lo que sentirse comprometido. Y para perseguir dichos «fines» no vale cualquier medio sino que se debe recurrir a la deliberación y a la participación, como recursos imprescindibles para construir este imaginario compartido. En este mismo sentido se expresa Chomsky (2014) cuando reivindica una institu-

ción democrática en la que todos sus miembros puedan participar en la naturaleza de la misma y de su funcionamiento.

Podemos volver la vista atrás hasta la II República para encontrar, en términos discursivos, la construcción de este ideal. Así, los maestros y maestras de la II República española, convencidos defensores de la educación pública, orientan la labor educativa a la construcción de una ciudadanía comprometida con el cambio social aunque fue fundamentalmente la educación primaria la heredera de los principios de una enseñanza laica, pública y sin discriminaciones. Por su parte, la universidad de la II República seguía reproduciendo las pretensiones burguesas aunque con una clara orientación humanista de los estudios, la participación de los estudiantes a partir de organizaciones como la Federación Universitaria Escolar y honradas experiencias en la democratización del conocimiento como las Universidades Populares y los Ateneos Libertarios.

El proyecto educativo de la II República, materializado en mayor medida en la enseñanza escolar, abogaba por la participación del alumnado en su propio currículo, la importancia de la cultura general, el contacto con la realidad social (plan de alfabetización y las misiones pedagógicas) que se expresaba de manera biunívoca mediante participación de la sociedad en la escuela (Consejo de Protección Escolar) y de la escuela en la sociedad (misiones pedagógicas). Si este proyecto se hubiera replicado en las enseñanzas superiores quizás nos encontraríamos con la experiencia más próxima al ideal de la universidad despierta-comprometida.

En síntesis, esta universidad despierta-comprometida velaría por una democracia plena con la participación de toda la comunidad educativa desde un plano no ajeno al conflicto y la deliberación. Bajo el paraguas de un *Estado Educador*, sus fines los definiría ella misma, supeditándolos a su carácter de servicio público (educación e investigación como bien común). Desde esta responsabilidad pública, se exigiría su contribución al cambio social, comprometida con los valores democráticos, debería contribuir a la justicia y a la equidad social. La educación superior se definiría como un

instrumento para fomentar la autonomía personal, la libertad y la emancipación. El medio (la docencia) supeditado al fin: pasar de la condición de súbditos/as a la de ciudadanos/as. El protagonismo en el aula lo detentaría el/la discente, bajo el respeto, la mirada y el acompañamiento del/la docente. Una labor ésta que debería ser dignificada y reconocida socialmente.

Tras la II República y bajo el sometimiento de la Universidad a la Dictadura Franquista, hubo algunas expresiones encabezadas por movimientos opositores al régimen tanto de estudiantes como, de manera destacada, de profesores/as no numerosos, cuyas reivindicaciones condensaban los componentes de una universidad despierta-comprometida. Como plantean Fernández y Mir (2006), uno de los términos más presentes en los documentos del movimiento estudiantil en España desde finales de la década de los cincuenta hasta los inicios de la Transición es el de «autogestión», haciendo referencia «a una aspiración de carácter social y democrático, a un ideal, o un modelo escasamente conocido, pero pocas veces a experiencias en curso que se estuvieran desarrollando en las universidades o en las fábricas españolas».

Pero no será hasta finales de los sesenta cuando se pasa de las declaraciones a los hechos con la creación de los primeros movimientos estudiantiles autorganizados, ajenos al control del régimen. El ejemplo más emblemático lo constituye el proceso de creación de los estatutos del Sindicato Democrático de Estudiantes de la Universidad de Barcelona, discutidos en numerosas asambleas y finalmente aprobados en la asamblea constituyente celebrada el 9 de marzo de 1966. En ellos se reivindicaba una universidad abierta y no elitista, destacando su función al servicio de la sociedad, en los siguientes términos:

Debe proporcionar una formación científica y técnica que responda a las necesidades económicas y sociales del mundo actual.

Debe proporcionar una formación intelectual amplia que permita que en el desempeño de una profesión puedan conjugarse las responsabilidades técnicas o científicas con las responsabilidades sociales.

Debe promover en su seno y en la vida científica española una investigación independiente, orientada tan sólo a los intereses generales de nuestro país. La Universidad debe participar en forma activa en la programación de la política de investigación. Debe contribuir al desarrollo de una cultura rica y diversificada que refleje la real problemática que en cada momento tenga planteada nuestra sociedad. La Universidad debe reconocer como consubstancial la lucha por la libertad de la cultura.

Estatutos del SDE de Barcelona 9
 de marzo de 1966)

Más allá de estos ecos del pasado, el presente sigue condensando dichas aspiraciones en el discurso de aquellos movimientos que reivindican la *escuela pública*. En momentos de radicalizada artificialidad, frente al sonambulismo de los hechos, se impone el sentido en los discursos que evocan la naturaleza, la escuela despierta. Así se pueden encontrar múltiples adscripciones a la misma desde la Marea Verde o la Plataforma Soy Pública entre otras. Los agentes sociales y otras tantas organizaciones, más allá de denunciar la asfixia económica a la que se ve abocada la institución educadora, cuestionan el paradigma educativo que se impone enfrentándolo al ideal, con expresiones del tipo:

La vuelta a los principios democráticos dentro de los centros, según los cuales el director es elegido por el consejo escolar (No a los directores que trabajan para la Administración y no para sus centros).

Una apuesta clara por la participación del centro educativo en el barrio y viceversa, como espacio cultural, lúdico y de convivencia. Los centros son para el barrio y sus gentes, no para las empresas.

Dignificar la Escuela Pública y a los docentes que trabajan en ella.

Es importante saber que la Educación Pública es la única que garantiza la educación en igualdad entre hombres y mujeres, la verdaderamente intercultural y realmente abierta, la que cambia al ritmo que lo

hace la realidad, que mira hacia delante, sin miedo y para bien. Es la que no se sirve de distinciones caducas basadas en la clase social, el lugar de origen o la religión para distinguirse.

(Plataforma Soy Pública)

En el mismo sentido se puede leer otro Manifiesto (Marea Verde de Málaga 2012): «Reivindicamos una Educación Pública, gratuita, laica, libre y de calidad. (...) Dentro de este objetivo, por tanto, se encierra la construcción de un sistema educativo capaz de transformar la realidad».

Las referencias de los movimientos por la defensa de la escuela pública a la democracia y al compromiso social son innumerables, siendo fácil encontrarnos estas expresiones en cualquier documento declarativo de las numerosas plataformas y organizaciones existentes en el Estado Español.¹ Esta evidencia, cuantitativa y cualitativamente significativa, muestra como la Escuela despierta-comprometida sigue estando presente en el imaginario de aspiraciones y se resume en la defensa más amplia de «lo público».

Por su parte, los movimientos en defensa de la universidad pública aunque menos numerosos y también menos pródigos en declaraciones, no dejan de secundar la estela que representaron los movimientos estudiantiles contra la reforma de Bolonia. El denominado «movimiento anti-Bolonia» supuso un antes y un después en la reivindicación estudiantil, no sólo por la profundidad de sus cuestionamientos sino por la forma en la que se fundaron, más allá de las organizaciones y sindicatos estudiantiles al uso, de manera asamblearia. Como plantea Lozano (2012), refiriéndose a la importancia histórica de este movimiento: «Las protestas estudiantiles por la celeridad y contundencia en la aprobación y gestión de una reforma de la que muchos de ellos se sentían excluidos es un referente a tener en cuenta a la hora de diag-

¹ A continuación se presenta una relación de tan sólo algunas de ellas organizadas en la coordinadora de Mareas por la educación pública de tod@s y para tod@s: Marea Verde Almería, Marea Verde Granada, Marea Verde Málaga, Marea Verde Sevilla, Gijón: Movimiento Social por la Escuela Pública de Asturias, ADI-CLM, ADEPAB, Movimiento Escuela Pública Laica y Gratuita de Valladolid, Asamblea Grogga de Barcelona, Plataforma en defensa de l'Ensenyament Públic (Marea Verda) Marina Baixa, Marea Verde do Ensino (Galicia), Coordinadora del Professorat Preocupat d'Eivissa, Asamblea de docents de les Illes Balears, Docents Associats a Formentera, Plataforma en defensa de l'escola pública de Menorca, Asamblea Marea Verde de Madrid, AIDMUR (Murcia), LanTaLan (Nafarroa), y Yo estudié en la pública.

nosticar el sentido de pertenencia y compromiso de nuestros jóvenes con la universidad. No se ha analizado suficientemente el impacto ético, político y pedagógico de estos movimientos que reclamaban un proceso más abierto, participativo y libre de presiones de todo tipo».

Una de las consecuencias afortunadas de la ofensiva católica y neoliberal que ha representado, en los últimos años, la política educativa del que fue Ministro de Educación Wert, ha sido la armonización de las reivindicaciones que se han realizado en los diferentes niveles educativos (infantil, primaria, secundaria, bachilleratos, formación profesional y estudios universitarios) que han hecho converger los discursos de agentes heterogéneos en una educación pública «de tod@s para tod@s», tal y como reza en el título de un libro que evoca y reivindica una institución educativa despierta-comprometida en el cual una de las aportaciones más destacadas, en este sentido, se puede leer en el capítulo de Gómez, Masa y Cortese (2013), donde más allá de las reivindicaciones funcionales y corporativas de la comunidad educativa, se exhorta a la movilización social por una educación ligada a la transformación social en los siguientes términos: «estar a la altura de la circunstancia histórica nos exige enmarcarnos en discursos políticos mucho más amplios que planteen la necesidad de un cambio en el modelo social, esto es, asumir reivindicaciones que pasen necesariamente por un cambio de las reglas de juego del Régimen. No se nos debe escapar que reclamar a día de hoy una Universidad pública para garantizar el acceso a la educación superior significa reivindicar un proyecto de país alternativo como, salvando las distancias, el movimiento estudiantil chileno ha puesto de manifiesto».

Se enuncia así la función de compromiso social que la universidad debe proponer y cuestionar. La educación no como instrumento de reproducción social sino como promotor de cambio. Este rol obliga a tomar posiciones frente a los hechos sociales, optar, denunciar la supuesta neutralidad científica,

retratarnos en el escenario histórico y político en el que nos toca representar un papel: ¿qué papel? se interroga la universidad despierta.

En este sentido, entre las reivindicaciones de movimientos universitarios se pueden leer expresiones que aluden a esta función social como: «La Universidad pública es un pilar fundamental de nuestro Estado de bienestar, desde el que se promueve el conocimiento y la formación cívica para fortalecer el espíritu crítico y democrático entre la ciudadanía. La inversión en la Universidad Pública revierte en la sociedad mucho más de lo invertido, aportando cohesión social» (Plataforma Andaluza para una Universidad Pública 2012).

Otras de las enunciaciones que emanan como respuesta al envite que padece la Universidad Pública a raíz de la publicación del informe elaborado por la denominada «Comisión de Expertos para la Reforma del Sistema Universitario Español»,² es el «Manifiesto de la Comunidad Universitaria en Defensa de un modelo de Universidad Pública, laica, democrática, de todo/as y para todo/as», trabajo en el que han participado un amplio número de personas de la comunidad universitaria (profesorado, alumnado, personal de administración y servicios de las universidades públicas) y en el que se proponen las líneas fundamentales de un nuevo modelo de universidad que condensa el elogio a la universidad despierta en la medida que persigue: «la formación básica, polivalente y crítica como forma de acceso al saber complejo y siempre abierto; un sistema universitario de sólidas bases democráticas que garanticen la autonomía y la independencia de las universidades públicas y las relaciones de cooperación y colaboración entre ellas. La propuesta apuesta también por una universidad orientada al servicio de la sociedad, a la formación de científicos/as y profesionales capacitado/as para investigar e innovar en el proceso de construcción de una sociedad mejor y una economía más justa; un modelo educativo centrado en el estudiantado y gratuito; una estructura de servicio público basado

² «Propuestas para la reforma y mejora de la calidad y eficiencia del sistema universitario español» (2013). Informe entregado al Excmo. Sr. Ministro de Educación, Cultura y Deporte, D. Jose Ignacio Wert Ortega. En línea <<http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/sistemauniversitario/propuestas-reforma.pdf>> (consulta: 15 de junio de 2015).

en las relaciones de trabajo estable y de calidad, con un gobierno propio democrático y participativo, y en permanente contacto con el conjunto de la sociedad» (V.V.AA. 2014).

Pero más allá de los posicionamientos que han reflejado a lo largo de la historia los fines sobre los que se interroga la universidad despierta-comprometida como institución educativa (democracia-autogobierno, compromiso social como contribución a la justicia social³ y conocimiento como bien común),⁴ resulta fundamental centrarse en la actividad que la legitima: la docencia. Y es en este punto donde resulta sorprendente el escaso relato en el presente. Sin embargo, cabe retroceder de nuevo a finales de los sesenta para encontrar en las reivindicaciones de movimientos estudiantiles la crítica directa a la forma de transmitir conocimientos en la universidad de la dictadura, donde los/as docentes eran representantes del autoritarismo en las aulas. En este sentido se expresa Fernández y Mir (2006: 164-165): «El replanteamiento de la relación con los profesores fue seguramente la herencia más extendida y fértil no solo del mayo francés, sino también de la Universidad Crítica alemana y del movimiento estudiantil italiano. Pues con ello se ponía en cuestión la forma misma de la transmisión de los conocimientos en la universidad, la didáctica y los métodos pedagógicos. De ahí salió la práctica de las ‘ocupaciones de cátedras’ por los estudiantes, un movimiento de protesta que afectó en España no solo a profesores que se habían beneficiado de las ‘oposiciones patrióticas’, características del franquismo, sino a veces también a docentes conocidos por su autoritarismo o por sus ideas favorables a la tecnocracia».

En la actualidad, en la defensa del «modelo de una universidad pública» y, a diferencia de las enseñanzas medias, los/as docentes no proyectan un ideal de docencia, de lo que representa su identidad, de la relación que deberían mantener con el aprendizaje y con el alumnado. Este vacío, este silencio, puede entenderse porque a diferencia del/la maestro/a, el/la docente universitario/a no considera la docencia su razón de ser. Se considera científico/a, investigador/a, profesional y, entre sus tareas, se encuentra la docencia. En nuestros días a la enseñanza no se le concede un sentido en sí misma, contaminada cada vez más por la gestión y la investigación, ocupa el último lugar. No es un fin en sí misma sino un medio en el «carnet por puntos» del/la docente. El fin como máxima expresión de la racionalidad mercantil, arquitectura de nuestras subjetividades, es el propio currículum docente, en el cual la docencia adquiere un menor valor contable (no significativo), como claramente se evidencia en la universidad sonámbula.

Pese a ello, la crisis y los ataques que ha sufrido la universidad pública han hecho que algunos/as, aunque pocos/as, se interroguen sobre el efecto que su cada vez más débil y precaria posición, y la cada vez más irracionalmente competitiva institución, tienen en el conocimiento que debe circular entre el alumnado. Un conocimiento que no debe generarse y distribuirse de forma endógena en el propio escenario académico sino que ligado a la función de compromiso de la universidad, exige la construcción de un «sentido social» del mismo.

Como plantea Celman (2013), en un contexto de indignación como el actual hay que reinstalar la dimensión ética de la enseñanza con el fin de

³ En este caso, también incluimos la aspiración por una «justicia» como fin en sí misma en los términos que plantea Celman (2013: 22) para las instituciones educativas: «Ser justo requiere estar dispuesto a someter a la crítica de los otros nuestras afirmaciones, opiniones y consideraciones, así como también transparentarlas y comunicarlas. En las instituciones educativas, es reconocer la legitimidad de la divergencia, del disenso y la protesta cuando los grupo de sujetos asumen con responsabilidad la denuncia de las injusticias».

⁴ También en este sentido compartimos un sentido más amplio de «lo común» desde las atribuciones que otorga Celman (2013: 23): «a lo común estamos mencionando actos políticos encarnados por los sujetos a través: de prácticas de solidaridad ante problemáticas que nos atañen como universitarios pero que no nos involucran solo de manera individual; de generosidad intelectual, al transparentar las razones y los modos de realizar nuestras búsquedas académicas y que se transforman en acciones ante los otros —nuestros colegas, nuestros estudiantes y los miembros de la sociedad civil que nos interpelan y nos reclaman—; de cooperación y colaboración para dar viabilidad a propuestas y proyectos compartidos y reconocidos como valederos».

revisar, construir y fundar sentidos en las prácticas universitarias. La autora apela a la consideración de «sujetos» de los/as estudiantes, lo que implica conocer sus singularidades, preguntarnos y debatir acerca de sus motivaciones, para a partir del conocimiento llegar a su reconocimiento. En concreto, el reconocimiento pasa por el ejercicio de su presencia activa en el momento de diseñar nuestra praxis, interrogar-nos-les sobre la validez del conocimiento que enseñamos y cuál va ser su destino. Por otro lado, y admitiendo la pluralidad de posiciones docentes, también invoca desde esta dimensión ética a considerar «la universidad pública como un espacio de debate y confrontación de ideas para la acción en el cual, por ser expresión de ‘lo público’, deben resguardarse la pluralidad de perspectivas respecto al objeto de estudio y la argumentación como método de construcción de posiciones» (Celman 2013: 9).

Los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) han hecho una contribución muy interesante al respecto, con mucho mayor calado y traslación al ámbito escolar, pero sus fundamentos y reivindicaciones son perfectamente extrapolables a la enseñanza superior en la medida que responden al cuestionamiento de los modelos sociales hegemónicos y plantean la educación como un proceso de búsqueda y generación de nuevos modelos. Moscoso (2011) se refiere a esta cuestión desde la orientación crítica y la educación emancipatoria que indaga en las relaciones existentes entre saber-identidad-poder.

En síntesis, este tipo de docencia representa una actividad de co-producción de conocimiento cuyas fuentes son el pensamiento y la acción, conocimiento cargado de sentido social y de responsabilidad con lo que acontece en el contexto sociohistórico en el que se encuentra inmerso. El docente adquiere una identidad facilitadora, provocando experiencias, comunicando escenarios (academia-profesión), instigando procesos de investigación y de interrogación. Este rol de facilitador y mediador de procesos requiere entrenar la humildad, no importa tanto lo que «yo soy capaz de ofrecer en base a mi currículum» sino lo que somos capaces de coproducir en virtud a las mutuas necesidades y

al sentido ético de esta profesión. E incluso, desde su identidad de sujeto colectivo asume su compromiso político. En síntesis, tal y como plantea Moscoso (2011: 264), refiriéndose al MRP, se pretende promover «comunidades críticas de profesores que, preocupados por mejorar el sistema educativo público, hablan de la Escuela Pública como un proyecto que es necesario definir y construir mediante la reflexión, debate e intercambio de experiencias, favoreciendo el debate profesional y social sobre lo que significa una enseñanza pública de calidad. (...) El carácter político de estos movimientos refiere a la posibilidad de despertar a los individuos de su opresión y generar acciones de transformación social».

Y, sobre todo, requiere de la asunción de la identidad profesional vertebrada en la labor de la enseñanza: somos profesores/as y nos debemos a esta labor. La investigación puede ser un medio, y ni siquiera extraño al aula, para ejercer esta profesión.

DE LA UNIVERSIDAD DE MASAS A LA UNIVERSIDAD EMPRESA

No se forma a la gente, sino que se la «capacita»; no se educa, sino que «se invierte en recursos humanos».
 (Capella 2009)

La universidad dormida ha alcanzado este estatus en un largo proceso socio-histórico en la que, pese a la diversidad de modelos sobre los cuales se expresa a lo largo y ancho del mundo, se construye bajo un único significante común ligado a sus dos principales funciones como institución que vela por la reproducción social: acreditar profesiones y saberes. En este mismo sentido se expresa Barrantes (2013: 11): «los modelos de universidad que sucedieron al Medioevo y al Renacimiento, como por ejemplo los humanistas, los investigadores, intelectualistas, neoliberales e incluso los que han abogado por una autonomía frente al Estado y las entidades financieras internacionales, se han mantenido, de todos modos, ligados a la institucionalidad. En ellos comporta rigor científico aquello que haya sido producido, ratificado o avalado por alguna instancia institucional, reconocida, a su

vez, por las autoridades competentes del país y del extranjero. De igual modo, el individuo adquiere determinado rango profesional cuando le es otorgado un título o diploma emitido o reconocido por una institución de educación superior».

En el estado español adquiere realidad paradigmática la «universidad de masas» a partir de la transición, bajo la reivindicación de la «apertura» de la universidad a nuevas clases sociales y la demanda de un sistema productivo que requería cada vez más mano de obra (Gómez, Masa y Cortese 2013). Todo ello bajo la ficción democrática de la igualdad de oportunidades, entendiendo que el saber acreditado universitario promovía la movilidad social en virtud a los propios méritos.

Podría haberse aprovechado este momento histórico para aspirar a modelar una universidad despierta, sin embargo, como eco del «ambiente de consenso» que transpiraba la Transición, se prefirió cambiar poco, no remover aspectos esenciales y aparentar una naturaleza que se desvirtuaba cada día con la interpretación institucional que se hacía de ella. Capella (2009) relata con datos concretos este momento: «También el Partido Comunista de Carrillo contribuyó ciegamente a pacificar la universidad. Desde la transición oficializó considerarla como un bien público que no se debía desestabilizar. Fueron pues las políticas ‘de izquierda’ de aquellos años las que contribuyeron a desmovilizar la universidad».

En suma, la transición política española no supuso una ruptura con la universidad jerarquizada del franquismo, su reforma tampoco posibilitó una universidad pública autónoma, entendida como bien común, comprometida con la sociedad y con unas estructuras internas realmente democráticas. Continuando con la metáfora, la universidad de masas no se ha encontrado siempre en un sueño profundo sino que llegó a dicho estado progresivamente.

Los primeros años de Transición representaron como expresa Argullol (2014) cierta esperanza de actividad, impulsada por una cultura antifranquista con aspiraciones de modernidad y laicidad. Sin embargo, el sueño profundo dará lugar, treinta años después, al sonambulismo de la universidad-excelencia, puesto que el «cambio de siglo y las nuevas condiciones políticas aquel juego de com-

plicidades intelectuales, procedente de la cultura antifranquista, fue debilitándose progresivamente, hasta el punto de que el ideal ilustrado dejó de estar en el centro del tablero» (Argullol 2014).

En los primeros años de la Transición se fueron produciendo cambios que representaron síntomas de esperanza, como la Ley de Reforma Universitaria de 1983 donde se plantea que el gobierno de la Universidad ha de recaer sobre la propia comunidad académica, la toma de decisiones se democratiza y los departamentos universitarios asumen la organización de la docencia e investigación.

Aunque la relación universidad-sociedad queda relegada a los Consejos Sociales, órganos con una composición colegiada y diversa (hay representación académica, política, empresarial y sindical), con aparente poca relevancia operativa y cuya experiencia ha demostrado un peso desigual entre las posibilidades de influencia de los agentes en él representados, siendo las grandes empresas y los gobiernos autonómicos los que realmente marcan su agenda.

Otro de los factores que aparecían como inhibidores del conflicto y, por tanto, elementos esenciales para inducir al sueño y adormecer las conciencias, fue la funcionarización de los/as trabajadores/as y también de aquéllos/as que habían representado hasta la fecha cierta herejía al modelo dominante (los/as profesores/as no numerarios). El fácil «café para todos/as» que se promovió durante la etapa socialista, con procesos de selección y promoción poco rigurosos y que fácilmente seguían alimentando las culturas familiaristas y clientelares de tiempo pasados, fueron un buen somnífero. La cultura endogámica burocrática como la denomina Capella (2009) se fue instaurando, convirtiéndose en una realidad instituyente en nuestros días y cuyos efectos también han alcanzado lo que hoy se entiende por docencia e investigación, convertidos en meros medios para asegurar fines meritocráticos propios o campos de conocimiento monopolizados por «familias» con la legitimidad reservada para su auto-reproducción, excluyendo a cualquiera que se atreva a intentar entrar en ellos.

La despolitización también afectó al movimiento estudiantil. Del activismo político se pasó al vo-

luntariado, aulas masificadas pero silenciadas, venta de apuntes y escasa participación en los órganos de representación. El individualismo se materializó en la generación anunciada como «JASP» (jóvenes aunque sobradamente preparados) con fuertes ambiciones personales y de ascenso en la escala social, interiorizando desde cierto currículum oculto, la competitividad como axioma profesional.

Al igual que la preocupación por el aprendizaje deja de ser un fin para el estudiantado, el profesorado tampoco entiende que éste sea el fin que da sentido a su cometido. De esta manera, volviendo a Capella (2009: 11): «lo que importa al profesorado en esas discusiones no es la racionalidad de un aprendizaje actualizado y graduado, sino el número de materias que cada unidad docente se puede atribuir, ya que ello condiciona el número de docentes de la unidad, las posibilidades de promoción profesional de éstos y la capacidad de influencia de la propia unidad. Por eso los planes de estudios que resultan de cada ocasión de adaptación suelen ampliar las materias de las cordadas burocráticas fuertes y reducir o eliminar las de las débiles».

Se impone el discurso academicista basado en un saber neutral y universal, legitimado y sancionado por la propia institución, en el marco de una «comunidad de iguales». La universidad-dormida actúa, de esta manera, ajena a las desigualdades sociales que componen su comunidad educativa, sin cuestionarse su propia contribución a su reproducción. Tal y como manifiesta Galcerán (2013: 158) la universidad no sólo no reduce las desigualdades sociales sino que las acrecienta con «relaciones de fuerza entre los diversos agentes institucionales — profesores, departamentos, facultades, asociaciones, etc.— está marcada por una ubicación de menor a mayor poder ‘social’ en el que las posiciones van ordenadas de ciencias naturales —las que menos— a derecho y medicina —las que más— cruzada por la línea de poder ‘cultural’ que en cierta forma va en la línea inversa y que se duplica en muchas facultades con la línea de diferencia entre los intelectuales más ‘académicos’ y los ‘ensayistas o divulgadores’».

En este sentido, resultan didácticos los análisis que proporcionan Wright Mills (1992) y Bourdieu (2003) al incidir en las desviaciones que se produ-

cen en la institución universitaria y científica, en virtud de la asunción del principio de competencia mercantil combinado con estructuras burocráticas jerarquizadas. Bourdieu (2003) señala el poder de los dominadores del campo científico a la hora de legitimar saberes y determinar quiénes son los/as elegidos/as, a quiénes se les debe promocionar. Los criterios para ello son bastante arbitrarios, basados en la fidelidad de los/as súbditos/as y su capacidad para reproducir el campo, en palabras de Bourdieu (2003: 114) «La definición de los retos de la lucha científica forma parte de los retos de la lucha científica. Los dominadores son aquellos que consiguen imponer la definición de la ciencia según la cual la realización más acabada de la ciencia consiste en tener, ser y hacer lo que ellos tienen, son o hacen. Por eso se choca sin cesar con la antinomia de la legitimidad: en el campo científico, al igual que en muchos otros, no existe ningún procedimiento para legitimar las pretensiones de legitimidad».

Wright Mills, por su parte, utiliza el término «capillas» para referirse a este escenario en el que se regula la competencia, se imponen normas y se distribuyen recompensas guiadas por unos «patronos/patum». La función esencial de las capillas consiste en forjar la generación de sucesores: «la capilla premia las habilidades administrativas y de promoción, la destreza en la política y en las alianzas. Es por este motivo que las reputaciones suelen apoyarse sobre unas bases bastantes ambiguas. Aquel que mira desde fuera tenderá a preguntarse si la notoriedad de la que disfruta un determinado individuo se debe a la valía intelectual de su obra, o más bien a la posición que ocupa dentro de la capilla» (Wright Mills 1992: 136-137).

Aunque tampoco se debe olvidar, como plantea Bourdieu en una entrevista de televisión en el 1991, que «los mecanismos sociales no son intencionados, y no hay un sujeto de estos mecanismos, no hay conspiración». De ahí su estado de universidad dormida pues pese a que sueña con su democratización, pese a que pretende la universalización de la educación superior y la igualdad de oportunidades, es ciega a los mecanismos sociales de reproducción social, a los que ella misma contribuye. La no intencionalidad o inconsciencia no

la priva, sin embargo, de responsabilidad. La universidad debe despertar y asumir la complejidad de incidir en la trama que la compromete en determinadas posiciones.

Eliminar la «conspiración» del análisis, revela muchas más dificultades, cada cual como sujeto de una comunidad educativa debe, en primer lugar, ser consciente de cómo se imponen reglas de juegos mercantiles que calan en las subjetividades. Desde el «experto/a ambicioso/a» como califica Wright Mills al nuevo profesional que utiliza su estatus universitario para hacer negocio fuera de la universidad, como un empresario/a de sí mismo, sin entender la docencia como servicio público, se convierte en «un individuo capaz de conseguir la creación de un instituto de estudio e investigación bien dotado y financiado, y de establecer así un lazo entre la comunidad universitaria y el mundo de los negocios» (Wright Mills 1992: 122). Hasta el «alumnado trepa» que aspira a superar los trámites académicos que le permitan alcanzar el ansiado título, independientemente de los medios empleados, de los conocimientos obtenidos en el proceso y sin el menor interés vocacional. Categorías que se irán multiplicando y diversificando en la universidad de la excelencia, generando una fauna atravesada por las jerarquías y los privilegios, de acuerdo a su valor de mercado.

En esta línea, cabe plantearse que el saber institucionalizado no ha estado al servicio de lo «público» entendido por lo de todos/as, el bien común o el interés general. La academia como responsable de otorgar rangos profesionales, legitimando determinadas prácticas y conocimientos, invisibilizando o despreciando otros, ha contribuido junto con determinada concepción de la ciencia y del derecho, a dibujar las coordenadas de un mercado de trabajo al servicio de poderes hegemónicos: qué títulos interesa acreditar, qué contenidos deben suscribir, bajo qué intereses, qué impacto socioeconómico se pretende, a qué modelo de sociedad se desea contribuir.

De nuevo, no son merecedoras de este análisis las teorías conspiratorias que identifican una mano invisible en las castas universitarias que actúan bajo la financiación y el programa oculto de grandes corporaciones y la alianza política de po-

deres neoliberales. Pese a que sobre este diagnóstico se pueden encontrar nutridas evidencias, sigue resultando demasiado simplificador y resta valor a la inercia, a la práctica cotidiana del quehacer docente y científico que, sin saberlo y sin tomar conciencia de ello, reproduce las reglas de juego mercantiles y del poder neoliberal, bajo banderas y estandartes ideológicos variopintos.

Desde diferentes rangos y privilegios, con desigual impacto o alcance, todas las prácticas suman y contribuyen a que la educación, cada vez más, adquiera el carácter de mercancía en sí misma y, de esta manera, se genera un mercado con la progresiva expropiación de lo público, ligada también al progresivo debilitamiento de la financiación pública y a la degradación de las condiciones laborales asociada a una mayor fragmentación laboral.

En definitiva, se va imponiendo progresivamente la lógica neoliberal a la organización del trabajo, a las prácticas laborales, a las relaciones intersubjetivas y a las subjetividades, adquiriendo sin rubor y, ahora sí con cierta conciencia, el carácter de programa y nueva identidad en la universidad sonámbula.

UNIVERSIDAD SONÁMBULA: DE LA EXCELENCIA

En términos estructurales, podemos datar el tránsito hacia la universidad-sonámbula consagrada al neoliberalismo, con el declive del bloque soviético y la expansión mundial del capitalismo económico financiero. Su expresión concreta tiene lugar con la aprobación de la Ley Orgánica de las Universidades en 2001, ya bajo el marco de la declaración de Bolonia (1999), la cual representa el inicio de la reforma de enseñanzas y títulos oficiales a cargo de la creada Agencia Nacional de Educación y Acreditación (ANECA).

A partir de este momento la educación superior en España se somete al dictado de las directrices del Espacio Europeo de la Educación, dando así paso a la universidad de la excelencia o sonámbula, la cual no se limita a reinterpretar la esencia o naturaleza sino que directamente construye una nueva identidad guiada por los principios neoliberales que acompañan a la sociedad y economía del conocimiento.

Si proseguimos con la metáfora y buscamos un referente para valorar cuándo se pasa de un sueño profundo en el que «no pasa nada» a una especie de «despertar artificial», un actuar no guiado por la conciencia, encontramos en el «proceso de Bolonia» el inoculador del sonambulismo que padece la universidad en la actualidad.

El proceso de Bolonia se enmarca en el paradigma de la denominada «economía o sociedad del conocimiento». El término sociedad del conocimiento fue acuñado por Drucker (1959) para referirse a la emergencia de una nueva economía cuya productividad ya no gravita tanto sobre el capital, el trabajo o las materias primas sino sobre el conocimiento. La reforma en la educación superior que introduce Bolonia, sienta las raíces en la consideración del conocimiento como factor productivo y de competitividad. Este hecho es relevante para entender cómo la institución universitaria aparece como un asunto de interés para la nueva economía.

El denominado Espacio Europeo de la Educación Superior (EEE) y el Espacio Europeo de la Innovación (EEI) introducen formas de gobierno empresariales, que junto con las transformaciones que impone el mercado de trabajo modifican la propia naturaleza de la institución produciendo la transición de una universidad de masas a la universidad empresa caracterizada por la triada: financiación competitiva de las universidades, gobernanza corporativa y transferencia de los resultados de la investigación al entorno productivo (Llopis, Sevilla, Marugán y Cruces 2012).

Aparece así el término «universidad empresa» que asumimos en este documento como sinónimo de universidad de la excelencia o sonámbula. Esta denominación responde según Galcerán (2010) a la incorporación de la universidad a los circuitos empresariales y mercantiles ligada a su función en la economía del conocimiento en la medida que debe proporcionar «trabajadores cognitivos», ejemplos de ello cita la autora son las spin-off, las cátedras universitarias creadas por empresas, la búsqueda de autofinanciación o la adopción de modelos de gestión empresarial, entre otros. En definitiva, la adaptación de la universidad a los requerimientos del mundo empresarial en el capitalismo cognitivo o post-industrial.

Algunos de los efectos claros que la política educativa europea persigue a través de sus reformas y declaraciones y que ya tienen un impacto real, se pueden resumir en:

- La formación de los universitarios adaptada a los requerimientos del mercado de trabajo, de ahí el desarrollo de formación en competencias denominadas instrumentales como las tecnologías de la información o los idiomas, entre otros.
- El vínculo universidad-sociedad, entendido este último como «mercado» y, por tanto, al servicio de sus demandas en conocimiento, innovación, desarrollo, competitividad, etc.
- La conversión de la universidad en sí misma en un agente económico que compite en un mercado global con una determinada oferta formativa interesada en captar clientes a nivel internacional, de manera online u offline.
- La incorporación de nuevas formas de gestión para aumentar la propia productividad y competitividad en estos mercados globales. En este sentido, apunta el Informe de la Fundación Primero de Mayo (Llopis, Sevilla, Marugán y Cruces 2012) la incorporación de los modelos de gestión empresarial a través de la denominada «Nueva Gestión Pública (NGP)». Algunas de las expresiones de esta NGP se evidencian en las continuas «amenazas» para limitar la autonomía universitaria a través de la denominada «governabilidad», ampliando aparentemente el número de agentes externos con injerencia en la gestión de la misma. Otro ejemplo en este sentido es la presión ejercida sobre el día a día que impone la Agencia Nacional de Acreditación (ANECA). Estas Agencias cumplen el cometido de ordenar y acreditar los estudios bajo determinados parámetros considerados de «calidad». De esta manera, se facilitan procesos de competitividad como los rankings que permiten «a agentes ‘externos’ a las universidades y a las instituciones de los Ministerios de Educación, elaborar los parámetros que deben satisfacer las univer-

sidades en cuanto a sus outputs, estándares de calidad que obligan a las universidades a adaptarse a la lógica concurrencial para la captación de recursos» (Llopis, Sevilla, Marugán y Cruces 2012: 18).

- El aumento de una mano de obra cada vez más precarizada y la cada vez mayor fragmentación del colectivo de docentes con el aumento de las desigualdades, a partir entre otros, de una estructura salarial individualizada en base a una determinada cultura meritocrática y basada en criterios de supuesta «productividad». Y la redistribución de «privilegios» entendidos como desgravaciones en la carga de créditos docentes. El detonante fue la aprobación de la Ley Orgánica de la Universidad (LOU): «la LOU creó las figuras de contratado laboral, introduciendo en la universidad pública los sistemas de contratación de la empresa privada, no sólo para el personal en formación, sino también para cierto personal permanente, a través de la figura del contratado doctor, que ha sido desarrollada en algunas comunidades autónomas, hasta el punto de producir nuevas formas de segmentación entre el profesorado».
- Uno de los efectos que la lógica contable aplicada a las tareas produce es el progresivo desinterés en la implicación y tareas que debieran asumirse desde el bien común pero que, al carecer de compensación individual, dejan de ser atractivas. Así, mucha de la dinámica de gestión y coordinación académica, no reconocida en términos de puntos para las acreditaciones o carentes de cualquier otra compensación monetaria o en créditos, deja directamente de asumirse o se hace bajo negociaciones que entrañan compensaciones futuras.

En definitiva, Ferreiro (2010) resume el impacto de estas reformas bajo dos ejes que ordenan tanto el funcionamiento interno de la institución como las relaciones que ésta establece con el entorno: flexibilidad/precariedad y mercantilización/privatización. Todos, bajo el nuevo discurso

de la excelencia, nueva narrativa que se opone a una concepción de la política científica entendida como la ordenación de la ciencia al servicio de la comunidad, o como expresa Alinovi (2014) desde su poder simbólico en acción.

Siguiendo con el mismo autor, el discurso de la excelencia quiebra la lógica colectiva de la empresa científica. El individualismo se impone en la producción del conocimiento y, por tanto, no se encuentra al servicio de la sociedad sino al servicio del/la científico/a como medio para engordar sus méritos académicos que pueden ser convalidables por complementos salariales, reducciones de jornada y otras tantas compensaciones. ¿Cuál es el objeto de la excelencia?

La propia política científica, los proyectos de investigación que se financian de acuerdo a directrices internacionales poco ajustadas a las realidades y problemas regionales, los procesos de acreditación de la citada excelencia en instituciones o en personas, los indicadores que emplean ¿al servicio de qué definición de excelencia están? ¿quiénes velan por la citada excelencia? Como se cuestiona Alinovi (2014) «¿puede arrogarse una institución la capacidad de decretar qué o quién es excelente de manera absoluta? Esa pretensión induce la creencia de que la excelencia es un valor que implica alguna clase de sustancia, cuya existencia es independiente de la realización de los juicios de excelencia, que siempre son relativos a alguna escala. Y creer eso es disponer de una metafísica errónea sobre el mundo».

La crítica al discurso de la excelencia plantea que justamente en base a una supuesta mayor evaluación, cuantificación, acreditación y múltiples mecanismos de control sobre el conocimiento que se produce y sobre aquéllos/as que lo producen, se derivan clasificaciones, ranking, sexenios y otros productos, altamente cuestionables por su relevancia social, por el impacto local que generan, los problemas que resuelven y su escasa socialización en clave de divulgación y democratización del conocimiento. En definitiva, bajo el pretexto de la sociedad del conocimiento se contribuye a la sociedad de la ignorancia, como plantea Innerarity (2014): «La Universidad está sufriendo una enorme presión

de funcionalización económica inmediata, lo que se pone de manifiesto en esa alianza ideológica entre las cantidades y la pedagogía, en virtud de la cual todo es resuelto en magnitudes contables y dispuesto para su utilidad mercantil gracias a una genérica capacitación pedagógica. Para comprender este proceso basta con reflexionar sobre la significación que tienen algunos procedimientos en marcha: la acreditación está todavía muy condicionada por el peso de las cantidades; los nuevos créditos ECTS están pensados a la medida de las normas industriales; la euforia del PowerPoint sirve para prescindir de las conexiones lógicas; el impulso del trabajo en equipo funciona como procedimiento para favorecer la homogeneización y disuadir de la creatividad individual; los rankings son un producto de la mentalidad del management aplicada a la enseñanza...».

Los efectos que este nuevo discurso está teniendo en las prácticas cada vez más individualistas, desarticuladas de las necesidades sociales y orientadas por fines mercantiles, están generando reacciones, un movimiento crítico a nivel mundial que puede conducirnos al despertar. La aparición de comunidades científicas que reivindican una *slow science* o la denominada *carta de la desexcelencia*, son ejemplos de este movimiento hacia el despertar.

PROPUESTA: CLAVES PARA UN DESPERTAR

Las reivindicaciones orientadas a la política educativa y científica, asumidas generalmente por sindicatos de estudiantes y profesores/as, se orientan hacia una mayor democratización interna de la institución, la dignificación de la labor docente e investigadora, la mejora y sostenibilidad de la financiación universitaria y al derecho a la educación, entre otros. Más allá de dichas reivindicaciones, se debe prestar atención a los efectos políticos que de nuestra propia práctica profesional se derivan. Combatir el papel de la universidad como centro de producción de la subjetividad neoliberal también depende de cuán contaminados/as por la misma estemos, de cuántos espacios de relación y

cooperación seamos capaces de generar en nuestro actuar cotidiano frente a los extendidos espacios de competición, de en qué medida entendamos el conocimiento como bien común, de cómo articulamos la labor de la investigación con la docencia, de cómo se entienda la labor de gestión en términos de jerarquías y privilegios o en términos de servicio público responsabilidad de todos/as.

En definitiva, desde nuestra práctica podemos desarrollar en los términos de Galcerán (2010: 39) «nuevas formas de construcción de saber, apoyadas en la interacción social y comunicativa de múltiples intervinientes, centradas en construir un saber social común y compartido que aporte informaciones relevantes y críticas frente a una economía capitalista cada vez más globalizada, naturalizada y en crisis. Nuestra fuerza es la fuerza coaligada de nuestros cerebros, nuestros cuerpos y nuestros afectos empeñados en el esfuerzo por construir territorios compartidos y nociones comunes».

Por otro lado, no tendría por qué despertar susceptibilidades la necesidad de arbitrar mecanismos para evaluarnos, evaluar el impacto del conocimiento producido, incluso, podría resultar estimulante plantearse la cuestión de los resultados generados como elemento que nos reconecta con nuestra esencia y nuestros fines. Sin embargo, lo decepcionante de estas agencias y de estos rankings es su consideración de la calidad, de la excelencia, muy alejadas de la definición de Rhada D'Souza (2014: 122) más propia de la universidad despierta: «La calidad del conocimiento producido por la investigación tiene que evaluarse, en último término, en función de su potencial transformador, es decir, sobre su capacidad para transformar las relaciones injustas y desiguales que existen en el mundo tal y lo conocemos, así como transformar radicalmente las estructuras que generan opresión, desigualdad e injusticia».

Como conclusión, podemos despertar, estamos en el momento de hacerlo, asumir la responsabilidad que cada uno/a tenemos en la reproducción de la lógica neoliberal. El compromiso de facto con la carta de la desexcelencia⁵ puede ser uno de nuestros

⁵ Acceso al texto en castellano en Blog de Jordi Adell. En línea <<http://elbonia.cent.uji.es/jordi/2014/09/14/carta-de-la-desexcelencia-salvemos-la-universidad/>> (consulta: 24 de noviembre de 2014).

primeros parpadeos, exigiendo un compromiso real con nuevas formas de hacer y pensar en la docencia, en la investigación y en la gestión. En definitiva, el compromiso con una universidad pública.

BIBLIOGRAFÍA

- ALINOVI, M. (2014): «Excelencia, relevancia y política científica», *Revista SEBBM*, 180: 10-13. En línea <http://www.sebbm.com/revista/imagenes/revistasebbm_0180.pdf> (consulta: 10 de enero de 2015).
- ARGULLOL, R. (2014): «La cuarta contrarreforma», en *El País* de 11 de mayo de 2014.
- BARRANTES MONTERO, L. G. (2013): «Otra universidad es posible», *Revista electrónica Educare*, Vol. 17, nº 3: 7-20. En línea <<http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/5247>> (consulta: 12 de junio de 2015).
- BOURDIEU, P. (2003), *El oficio de científico*. Barcelona, Anagrama.
- CAPELLA, J. R. (2009): «La crisis universitaria y Bolonia», *El Viejo Topo*, 252: 9-15.
- CELMAN, S. (2013): «La dimensión ética de la docencia universitaria en tiempos de indignación y esperanza», *Revista de Educación*, 5: 13-26.
- CHOMSKY, N. (2014), *Sobre el trabajo académico, el asalto neoliberal a las universidades y cómo debería ser la educación superior*. En línea: <<http://www.sinpermiso.info/textos/index.php?id=6738>> (consulta: 3 de marzo de 2014).
- D'SOUZA, R. (2014): «Las cárceles del conocimiento: investigación activista y revolución en la era de la globalización», en de Sousa Santos, B. y Meneses, M. P. (eds.), *Epistemologías del Sur (perspectivas)*, Cap. 6; pp. 121-143.
- FERNÁNDEZ BUEY, F. y MIR GARCÍA, J. (2006): «Apropiación del futuro: revuelta estudiantil y autogestión durante el tardo-franquismo y la Transición». *Revista Desacuerdos*, 6: 161-181. En línea <http://www.macba.cat/uploads/publicacions/desacuerdos/desacuerdos_06.pdf> (consulta: 19 de marzo de 2015).
- FERREIRO, X. (2010): «Mercantilización y precarización del conocimiento: el proceso de Bolonia», en Edu-Factory y Universidad Nómada (comps.), *La universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber*. Ed. Traficantes de Sueños; pp. 113-139.
- GALCERAN HUGUET, M. (2010): «La educación universitaria en el centro del conflicto», en Edu-Factory y Universidad Nómada (comps.), *La universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber*. Ed. Traficantes de Sueños; pp. 91-97.
- GALCERÁN HUGUET, M. (2013): «Entre la academia y el mercado. Las Universidades en el contexto del capitalismo basado en el conocimiento». *Atenea Digital*, 13(1): 3-6. En línea <<http://ateneadigital.net/article/view/1038-Galceran/674>> (consulta: 12 de junio de 2015).
- GÓMEZ FERNÁNDEZ, M., MASA DE LUCAS, O. Y CORTESE, F. (2013): «Por otra universidad democrática», en E. J. Díez Gutiérrez y A. Guzmán Hernández (coord.), *Educación pública: de tod@s para tod@s*. Madrid, Bomarzo; pp. 265-279.
- LOZANO ESTIVALIS, M. (2012): «La universidad como espacio y práctica de aprendizaje», *Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales: Teknokultura*, Vol. 9 nº 2: 347-356.
- LLOPIS, E. S.; SEVILLA, C.; MARUGÁN, B. y CRUCES, J. (2012), *Universidad ¿hacia un cambio de modelo? Informes de la Fundación Primero de Mayo, nº 49*. En línea: <<http://www.1mayo.ccoo.es/nova/files/1018/Informe49.pdf>> (consulta: 20 de julio de 2014).
- MANZANO-ARRONDO, V. (2010), *La universidad comprometida*. Barcelona, Editorial Hipatia.
- MAREA VERDE DE MÁLAGA (2012), *Manifiesto*, en línea <<http://mareaverde-malaga.blogspot.com.es/2012/09/manifiesto-marea-verde.html>> (consulta: 10 enero de 2015).
- MOSCOSO, P. (2011): «Un acercamiento a los movimientos de renovación pedagógica, a partir de las rupturas epistemológicas de los nuevos movimientos sociales», *Estudios Pedagógicos*, Vol. XXXVII (1): 255-267.
- OVEJERO LUCAS, F. (2009): «Dos democracias, distintos valores», en J. Rubio, J. M. Rosales y M. Toscano, *Democracia, ciudadanía y educación*. Madrid, Akal pp. 55-97.

PLATAFORMA ANDALUZA PARA UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA (2012), *Manifiesto de 12 de mayo*. En línea <http://www.uco.es/ugt/v2/images/stories/Ficheros/moviliza/120506_manifiesto_universidad_publica.pdf> (consulta: 26 de mayo de 2014).

PLATAFORMA SOY PÚBLICA (curso 2011-2012), *Manifiesto*, en línea <<http://dl.dropboxusercontent.com/u/54111601/documentos/soy%20>

[p%C3%BAblica/informes%2C%20manifiestos/MANIFESTO%202012.pdf](http://dl.dropboxusercontent.com/u/54111601/documentos/soy%20p%C3%BAblica/informes%2C%20manifiestos/MANIFESTO%202012.pdf)> (consulta: 6 de marzo de 2014).

VV.AA. (2014), *Manifiesto de la Comunidad Universitaria*. En línea <http://www.izquierda-unidad.es/manifiesto_universidad_publica> (consulta: 30 de marzo de 2014).

WRIGHT MILLS, C. (1992), *La imaginación sociológica*. Barcelona, Herder.

