



La praxis de la excelencia universitaria entre la paranoia de sus promotores y la culpa de sus víctimas: hacia la recuperación del deseo docente y la universidad pública

José Manuel Rodríguez Victoriano¹

Recibido: 25 de enero de 2017 / Aceptado: 16 de marzo de 2017

Resumen. Hasta 2015 la universidad de Valencia era la única universidad pública en el Estado español que no había aprobado el programa Docencia. Dicho programa apareció en 2006, en el escenario de la integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La Agencia Nacional de la Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) propuso/impuso al conjunto de las universidades públicas españolas un nuevo programa que desde la aplicación de los criterios de la razón neoliberal (Dardot & Laval; 2013) perseguía controlar y gestionar, en términos básicamente empresariales, la actividad docente. Este trabajo sitúa dicho programa en el proceso de mercantilización de la universidad pública española donde conviven a la par la zanahoria de la excelencia y el palo de la precariedad laboral y docente, la paranoia de los promotores de la excelencia y la culpa de sus víctimas. Utiliza el ejemplo de la Universidad de Valencia para mostrar respuestas docentes y sindicales alternativas. A continuación, se sostiene que la recuperación de la universidad pública entendida como un 'bien común', así como del deseo docente (Colina, 2015) pasa por reactivar movimientos universitarios de contestación ideológica y de resistencia práctica.

Palabras clave: Mercantilización universitaria, luchas universitarias, Indocencia, désexcellence, universidad pública y bien común.

[en] The paranoia of promoters and the guilt of victims in the praxis of excellence in universities: towards a renewal of the desire to teach

Abstract. The University of Valencia was the only university in Spain which had not approved the Docencia programme until 2015. This program appeared in 2006, on the stage of the integration of the Spanish Higher Education System within the European Higher Education Area (EHEA). The National Agency for Quality Assessment and Accreditation of Spain (ANECA) proposed/imposed a new program sought to control and manage, in business terms, teaching (Dardot & Laval; 2013) to the whole of the Spanish public universities, in entrepreneurial terms the teaching activity. This work situates the program in the process of commodification of the Spanish public university where coexist on par excellence carrot and stick of precarious work and teaching, the paranoia of the excellence and the guilt of their victims. The example of the University of Valencia is used to show Union alternatives and educational responses. Then it is argued that the recovery of the public University, understood as a 'common good', as well as teaching desire (Hill, 2015) passes through reactivates University ideological response and resistance movements.

Keywords: commodification of the university, University struggles, indocencia, désexcellence, Public Higher Education Institutions, common goods.

¹ Colectivo Indocencia. Universidad de Valencia
E-mail: Jose.m.rodriguez@uv.es

Sumario. 1. Antecedentes: la universidad española una universidad pública, no tan pública. 2. La paranoia de la excelencia como práctica de subjetivización del cuerpo docente. 3. El docentia: breve historia de un programa “Troyano” . 4. Hardware del programa. 5. Hacia la recuperación del deseo docente como deseo “indocente” . 6. A modo de conclusión abierta: el manifiesto “El docentia o la corrupción de la docencia” de la universidad de Valencia. 7. Referencias

Cómo citar: Rodríguez Victoriano, JM. (2017) La praxis de la excelencia universitaria entre la paranoia de sus promotores y la culpa de sus víctimas: hacia la recuperación del deseo docente y la universidad pública, en *Teknokultura* 14, 85-103.

1. Antecedentes: la universidad española una universidad pública, no tan pública

“¿Cómo es posible que, a pesar de las consecuencias catastróficas a las que han llevado las políticas neoliberales, éstas sean cada vez más activas, hasta el punto de hundir los estados y las sociedades en crisis políticas y regresiones sociales cada vez más graves? ¿Cómo es posible que, desde hace treinta años, estas mismas políticas se hayan desarrollado y que se haya profundizado en ellas sin tropezar con resistencias masivas que las impidan?”

C. Laval y P. Dardot, (2013:13)

“Sin esta ‘ley de la hospitalidad’ el amor no encuentra otro terreno que el estiercol del sadomasoquismo. El padre que da hospitalidad es el padre que transmite la vida libidinal y esa transmisión requiere la aceptación de su propia muerte”

F. Pereña (2001:104)

La universidad pública española se ha transformado intensamente en las últimas décadas. La universidad de élites de la dictadura franquista se consolidó, durante la transición política con los gobiernos de UCD y sus intentos fallidos de reforma, como una universidad de masas. En 1983, con la aprobación de la Ley de Reforma Universitaria (LRU) del primer gobierno del PSOE emergerá una universidad formalmente democrática y autónoma e inspirada en el modelo económico de la empresa capitalista de aquellas décadas. En las décadas siguientes, el auge de la ‘economía del conocimiento’ y la convergencia con el Espacio Europeo de Educación Superior, que inicia en 1999 el proceso de Bolonia, añadirán a aquella universidad empresa de masas nuevos conceptos tales como excelencia, competitividad, índices de clasificación y *rankings* globales entre universidades. La retórica y los procedimientos del *management* precedente de la gestión empresarial de aquellas pautaran la universidad española. El horizonte de la excelencia y los procedimientos de la gestión empresarial pasarán, en esas décadas, a orientar y regular la evaluación normativa de las prácticas investigadoras y docentes. Parafraseando al antropólogo norteamericano David Graeber (2015), “la utopía de las normas, la estupidez y los secretos placeres de la burocracia” encontraron en esta nueva universidad pública concebida como empresa de la excelencia un nicho privilegiado para ir desarrollándose y creciendo. Su consolidación definitiva aún tardará unos años en llegar; coincidirá con las dramáticas políticas de ajuste social que se im-

pondrán en toda Europa. Paradójicamente, la hegemonía de la Universidad empresa de la excelencia coincidirá el momento de los mayores recortes en la educación superior, impuestos en 2012 a través de un decreto del gobierno del PP (Crespo, 2016)², eufemísticamente denominado ‘sobre medidas urgentes de racionalización del gasto público’.

La memoria de las transiciones anteriores deviene una condición necesaria para comprender el fracaso en la consolidación de una universidad estrictamente pública en la sociedad española y para entender su mercantilización actual. También deviene imprescindible para recuperar el futuro, para sostener y diseñar estrategias que, desde el reconocimiento de la universidad como ‘bien público’, enfrenten su progresiva mercantilización y asuman lo ‘común’ (Laval C. &, 2015) como principio orientador de las políticas universitarias. En suma, entender la universidad pública como ‘bien común’ (García, 2012). En este sentido, la recuperación de la historia reciente de la universidad pública española nos puede permitir desnaturalizar un presente en el que se está desmantelando lo que todavía le quedaba de bien público. Una tarea imprescindible tanto para mantener las aspiraciones políticas hacia la igualdad en el acceso a la formación superior de los estudiantes (que la reciente subida de las tasas académicas ha alterado sustantivamente), como para enfrentar los graves procesos de precarización laboral de la mayoría de sus trabajadores. En suma, para democratizar la transmisión del conocimiento superior y sus usos sociales.

En el presente artículo lo abordamos desde tres ángulos. La sociología histórica para reconstruir los elementos básicos del proceso; la perspectiva psicosocial para tratar de entender el paso de la violencia autoritaria de la universidad franquista a la crueldad sádica de la actual universidad neoliberal y, por último, el análisis de las políticas universitarias. Tratamos de entender cómo cuatro décadas de sincronía entre las políticas neoliberales conservadoras y las neoliberales progresistas, como las ha caracterizado Nancy Fraser (2017)³, han conseguido impedir la consolidación de una universidad pública donde la educación superior fuese una auténtica prioridad social y no una prioridad económica gobernada por criterios de competitividad y rentabilidad empresarial. Posteriormente, nos centraremos en la docencia, un objeto poco habitual en los análisis de las políticas universitarias. Poco habitual, si lo comparamos, por ejemplo, con los dirigidos al análisis de la gestión o la investigación. Plantearemos algunas preguntas: ¿dónde queda la docencia en el contexto de las anteriores transformaciones? ¿En qué se convierte cuando la reducción del gasto público incrementa la presión competitiva por fondos y estudiantes? ¿En qué se convierte el ejercicio de la docencia cuando se la considera una actividad de

² El Real decreto-Ley 14/2012.

³ El concepto de ‘neoliberalismo progresista’ lo ha utilizado la filósofa norteamericana Nancy Fraser para interpretar el triunfo de Donald Trump en las recientes elecciones norteamericanas. Lo define como la actualización del concepto de ‘Tercera vía’ de Toni Blair en la sociedad norteamericana. Se sustenta en una concepción liberal-individualista del “progreso” que reemplaza la comprensión anticapitalista –más abarcadora, anti jerárquica, igualitaria y sensible a la clase social— de la emancipación que había florecido en los años 60 y 70. El neoliberalismo progresista reivindica “diversidad”, “empoderamiento” y “no-discriminación” haciendo equivalente el “progreso” a la meritocracia en vez de a la igualdad. De este modo puede equiparar la emancipación social con el ascenso de una pequeña elite de mujeres “talentosas”, minorías y gays dentro de la jerarquía empresarial. Para el caso español, el gobierno de Rodríguez Zapatero fue un ejemplo privilegiado de esta nueva Tercera vía o neoliberalismo progresista.

segunda, en relación a la actividad investigadora, al tiempo que se estandariza e instrumentaliza la propia relación pedagógica?

Criticaremos la respuesta neoliberal al problema: el programa Docentia y, finalmente, sostendremos alternativas vinculadas a la dignificación de la actividad docente: el deseo indocente.

Desde una perspectiva sociológica crítica, la transición de la universidad franquista hacia la universidad democrática y de masas no supuso una ruptura radical con los principios jerárquicos y las formas de gestión autoritarias del franquismo universitario. Más bien mutaron, como ha señalado Bermejo (2009: 51) en nuevas redes clientelares y cortesanas en el sentido de Norbert Elias. Fue una reforma que los actualizó y los legitimó en el nuevo contexto político de la monarquía parlamentaria. A pesar de su modernización cultural, científica y social, la universidad pública que emergió en aquel proceso de transición no fue concebida, ni en sus fines, ni en sus medios como una universidad estrictamente democrática y pública. Y no lo fue a pesar de las múltiples luchas y resistencias que tuvieron lugar en su seno, desde las movilizaciones estudiantiles hasta las expectativas de igualdad y promoción social que suscitó la ‘democratización de la enseñanza superior, durante el proceso de transición política española. En aquella ‘Inmaculada transición-transacción’⁴, tal y como la caracterizaron los sociólogos valencianos José Vidal Beneyto y Alfonso Ortí (1998) -, los residuos autoritarios, jerárquicos, masculinizados y elitistas de la universidad franquista se adaptaron y encontraron pronto su lugar en los nuevos escenarios de las reformas educativas de la enseñanza superior inspirados en la modernización capitalista. Por último, aquella universidad democrática y de masas consolidó como ya señaló Rafael Jerez (1997) un modelo universitario dual público/privado. Por una parte, una red universitaria dirigida a las élites, de titularidad privada o pública, pero que, en ambos casos, proporcionaba salidas profesionales con acceso a los mejores empleos, para aquella minoría que disponía de un capital económico, social o cultural suficiente. Por otra, una universidad, sólo pública, masificada, dirigida a una mayoría, cuyas salidas laborales eran bastante más difíciles y se orientan hacia las ocupaciones medias (Jerez, 1997).

En términos sociales, la transición política democratizó el acceso a la formación superior e incorporó un porcentaje significativo de los alumnos y, sobre todo, alumnas procedentes de sectores sociales históricamente excluidos en ella. A cambio, el concepto de universidad pública quedó atrapado en el campo semántico de la empresa económica. En suma, las reformas universitarias que siguieron a la muerte del dictador, impidieron la consolidación de una universidad estrictamente pública, autónoma y democrática.

La arquitectura de la universidad pública de finales de los ochenta era ya la de una universidad empresa donde las supuestas o reales demandas del ‘Mercado’

⁴ La transición política española se inició el 20 de diciembre de 1973 con la muerte de Carrero Blanco. Su primera etapa se caracterizó por un doble movimiento de movilización y desmovilización de las masas populares. En este primer período, la aspiración a la democracia formal se convierte en el denominador común de la lucha antifranquista. Frente a una ruptura política radical con el franquismo y una democratización real de los fundamentos económicos y sociales de esas mismas estructuras de poder, la transición del franquismo al postfranquismo se salda con un ‘pacto social’, una salida pacífica y neutralizada de la Dictadura que implica según Ortí (1989:11):” una pacificación y progresivo “desarme” –desde abajo- de las expectativas de las masas populares y una reducción de los contenidos democrático-populares o socioeconómicos del régimen postfranquista”. Todo ello, a cambio, de la democracia electoral y de la recuperación del parlamentarismo.

dictaban los planes de formación superior. Los usos sociales de la docencia e investigación vinculados a la promoción de la igualdad social y a la democratización del conocimiento superior no figuraban como prioridades. En la década siguiente la universidad pública española, consumado el proceso de Bolonia, entrará de pleno en el paradigma de la 'economía del conocimiento' que inspiraba la globalización neoliberal. En 2007, el Real Decreto 1393/2007⁵, ordena las enseñanzas universitarias oficiales y concreta su estructura de acuerdo con las líneas generales emanadas del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La economía del conocimiento y la retórica de la excelencia impulsarán este nuevo espíritu del capitalismo universitario. El lenguaje de los planes de estudio y los documentos de gestión universitaria se llenará de términos rimbombantes y, generalmente, carentes de significado concreto, tales como 'ranking', 'satisfacción', 'innovación', 'calidad', 'emprendedor', 'motivación', 'objetivos estratégicos', 'buenas prácticas'. Este nuevo campo semántico, servirá para caracterizar y definir las prácticas normativas de evaluación de la gestión, la investigación y la docencia universitaria.

La evolución anterior no pretende ser exhaustiva. Sería necesario introducir otras dinámicas, en particular, las vinculadas a los procesos de resistencia interna, que habría que considerar en detalle. De hecho, está por escribir esa historia reciente de la universidad española. Aun así, añadiremos más apuntes para esa futura tarea. El primero de ellos se sitúa en los inicios del modelo que hemos definido como universidad empresa y describe una realidad asombrosamente semejante a la actual. En 1983, el sociólogo cántabro Jesús Ibáñez (1997: 442-448) caracterizaba la Ley de Reforma Universitaria del primer gobierno socialista con las siguientes palabras: "Maravall y su equipo han querido elevar el nivel de la universidad. Aunque sin superar el nivel uno: aplicar el aprendizaje a los puestos de trabajo (de ahí el énfasis en la investigación aplicada, la presencia de empresarios y sindicalistas en los puestos de mando, los profesores asociados). En vez de cambiar la universidad se ha limitado a revolverla". El significado de 'revolver' la universidad, lo concretaba en un artículo publicado inicialmente en el diario *El País*: "Al olor del cebo, la apacible charca de ranas se ha convertido en un estanque de pirañas. Los catedráticos compiten por departamentos, los titulares compiten por cátedras, los no numerarios compiten por un puesto fijo. El error de Maravall ha sido intentar hacer una universidad autónoma, antes de hacerla democrática (antes de eliminar a los padrinos y disolver a las pandillas)" (Ibáñez, 1982).

La situación de los estudiantes mantiene también, salvando las distancias, un asombroso parecido con su situación actual: "Los estudiantes asisten asombrados a tan poco edificante espectáculo, filtrados mediante selectividades y tasas, humillados y ofendidos, con clases magistrales y exámenes, condenados a un horizonte de paro (el único trabajo al que permite acceder el título). Nadie cuenta con ellos..." (Ibáñez, 1982).

Una década después, Luis Enrique Alonso (1997) constata cómo los procesos de mercantilización de la enseñanza superior, la pérdida de autonomía y la ausencia de una democratización de las estructuras de gobierno universitario volvían muy difícil caracterizar como públicas las universidades públicas españolas. Rafael Jerez (1997) advierte de los efectos que dichas transformaciones están teniendo sobre

⁵ De 29 de octubre.

la docencia y planteará la necesidad de su revaloración y reorientación frente a una investigación universitaria subordinada a la economía de mercado o los intereses políticos a corto plazo. A través de esa reorientación de la función docente y de la función crítica de la universidad sería posible contribuir de una forma decisiva a la superación de las desigualdades sociales estructurales de la cultura y contribuir a la democratización funcional de la sociedad y al desarrollo de la libertad real de todos los ciudadanos.

Por último, en la década siguiente, las políticas educativas del PP, así como la reforma del EEES y su concreción en el proceso de Bolonia consolidaron dicho proceso en el contexto de la globalización neoliberal. Un contexto en el que, entre otras cosas, el gobierno de Aznar pone en marcha la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA) (Bermejo, 2011) y donde, se llegará a un extremo, como ha señalado Juan Ramón Capella (2009), en el que la propia existencia de las universidades públicas se verá amenazada. El autor resumió cómo la educación pública española y en particular, la educación superior estaba atrapada en una gran regresión. Una involución que, en determinados sectores podía conducir a su progresivo desmantelamiento: “Los universitarios de toda Europa ven con ojos críticos el “proceso de Bolonia”. Los estudiantes y profesores que exigen la revisión de los acuerdos boloñeses no se pueden aislar, sino explicarse y relacionarse con otras experiencias y con otros movimientos sociales. La mercantilización de las universidades se debe detener. El objetivo de los poderes no es privatizar las universidades, sino gestionarlas con criterios procedentes de las empresas privadas” (Capella, 2009). Tres años después llegaría un ministro que pondría en práctica las medidas para llevarlo adelante. Para concluir hay que insistir en una cuestión: la actual universidad pública es lo que es gracias al concurso y la colaboración, en mayor o en menor medida, de sus autoridades académicas y órganos de gobierno electos y de sus redes clientelares. El hecho de que la preocupación principal de estos sectores haya sido su propia promoción ha facilitado la generalización, a lo largo de estas últimas cuatro décadas de las políticas universitarias neoliberales. Podríamos matizar cómo se han ido alternando las orientaciones más conservadoras con las orientaciones más progresistas, -usando el término, ‘neoliberalismo progresista’ de Nancy Fraser (2017)- pero, en suma, a pesar de sus aparentes diferencias, tienen en común su sustrato neoliberal y el beneficio obtenido, en términos corporativos, por los responsables de su ejecución.

2. La paranoia de la excelencia como práctica de subjetivización del cuerpo docente

En la carta de la ‘desexcelencia’ de los universitarios franceses (Chercheurs, 2014), la excelencia se define como una idea omnipresente en la economía capitalista y en el mundo empresarial desde los años 1980. Un concepto que expresa cómo de la superación personal, el crecimiento continuo del rendimiento y el éxito deviene el instrumento privilegiado para sobrevivir en un mundo sometido a profundos cambios. Supone una intensificación del disciplinamiento moral de corte psicológico; los recursos psicológicos y morales de los trabajadores se convierten en un elemento clave de la eficacia productiva (Crespo, 2016). Dicha psicologización del trabajo

pone la moral a trabajar y permite sacar el máximo partido a la auto-explotación de los sujetos (Ibáñez, 1985). Los efectos concretos de una gestión de las cosas basados en este concepto moral se han traducido, como veremos más adelante en la docencia universitaria, en hipercompetitividad, desvalorización de los saberes contruidos sobre la experiencia, modificación continua de las prácticas profesionales, precariedad, evaluaciones estandarizadas, en suma, desmotivación, baja autoestima y disminución de la calidad del trabajo.

En el ámbito universitario, el concepto de excelencia llega un poco más tarde, pero se propaga rápidamente dentro del agitado contexto que propició el proceso de Bolonia. La ‘economía del conocimiento’ de dicho contexto consagró la competitividad entre las universidades europeas, hizo necesario cuidar la propia imagen de marca universitaria y transformó las universidades en unas máquinas de guerra dirigidas a capturar más fondos, más estudiantes y profesores para poder ascender y mejorar su posición en los ránquines globales. El contexto de crisis y penuria que desató la crisis de 2008 y las políticas de ajustes y recortes que la acompañaron en Europa, paradójicamente, incrementaron esta tendencia.

Desde entonces el concepto de ‘excelencia’ ha devenido hegemónico. Su significado articula dos sentidos complementarios. En el primero se representa como una categoría ‘auto-evidente’. Una categoría que cuando es medida con el rigor métrico sobre el que dice fundamentarse muestra un sorprendente vacío y numerosas contradicciones. Tal vez, la más significativa de ellas, como han mostrado Moore y colaboradores (2016) al revisar los errores y confusiones que se producen en la evaluación de los artículos de investigación en diversas universidades del mundo, sea que los criterios que se usan para definir la excelencia no son precisamente excelentes. Baste con indicar que la literatura en esta dirección (Gingras, 2014) ha ido creciendo en estos últimos años y mostrando evidencias empíricas de lo más inquietante.

Nos detendremos en su segundo sentido, un sentido implícito que permite representar los criterios que impone la excelencia como ‘inocentes’. Una inocencia, que podemos caracterizar, desde una perspectiva psicosocial crítica, como paranoica. Para precisar este concepto -y profundizar de paso en las implicaciones psicológicas del concepto de excelencia-, resulta muy relevante la perspectiva clínica y sus implicaciones sociales tal y como las han desarrollado los psiquiatras Francisco Pereña (2001;2004) y Fernando Colina (2011; 2015). “Toda locura -escribe Fernando Colina - es una extralimitación de la inocencia, como observamos en el caso de la paranoia. Todo paranoico ha repudiado la culpa en vez de asumirla para ir a liberando de códigos y normas formales hasta transformarla en responsabilidad personal”. En este sentido, el concepto de ‘excelencia universitaria’ y la agencia externa que la promueve, la ANECA, representan una suerte de paranoia sin culpa desde la que se ejerce un poder sádico, irresponsable e incuestionable. Desde una regulación normativa que tiene como objetivo exacerbar la competitividad, descalfica cualquier otro tipo de práctica docente o investigadora que no se vincule directamente a dicha competitividad y a la rentabilidad económica que, se supone, produce. Desde su poder normativo impone al personal docente e investigador una evaluación permanente cuyos objetivos son cada vez más difíciles de cumplir. Sin embargo, la responsabilidad de no haberlos cumplido recae, única y exclusivamente, en sus víctimas. En última instancia, la praxis de la excelencia bloquea de hecho

la posibilidad de un trabajo docente digno al subordinarlo a la productividad investigadora. Aquellos que no producen el tipo de investigación que sus criterios productivistas exigen son penalizados con más docencia. El incremento de la precariedad laboral y de las enfermedades asociadas al malestar físico y psíquico de los docentes es la otra cara de la excelencia. A su vez, como señalábamos hace un momento, la imposibilidad de cumplir las normas tiránicas de la excelencia también es interiorizada por sus víctimas como culpa individual. En este sentido, como señala Fernando Colina (2015:26), no hay mayor discurso de poder que el que engendra la culpabilidad, el que esclaviza a través de la experiencia de la culpa. En mayor o menor medida, los docentes han quedado atrapados por el discurso de la culpa. Un discurso que, recuerda Colina citando a Barthes, engendra la falta y por ende la culpabilidad de quien lo recibe (2015: 26).

En términos políticos, la paranoia y la culpa forman parte de los procesos de subjetivación que acompañan la gubernamentalidad neoliberal del profesorado. Desde esta perspectiva el Docencia es la técnica de normalización privilegiada para la evaluación docente del profesorado universitario (Amigot y Martínez, 2013), del mismo modo que la evaluación de los sexenios en la práctica investigadora (Gómez y Jodar, 2013). Resulta instructivo inscribir la categoría de excelencia universitaria en el marco de lo que el filósofo coreano Byung Chul Hang (2012) ha denominado ‘sociedad del rendimiento’ y relacionarla con la categoría de auto-explotación (Ibáñez, 1985) que atraviesa a los sujetos ‘emprendedores de sí mismos’ producidos por dicha sociedad. La sociedad del rendimiento parte de la sociedad disciplinar (Foucault) y de la sociedad de control (Deleuze), pero va un paso más. Sustituye, con el fin de aumentar la productividad, el paradigma disciplinario por el del rendimiento; por un esquema positivo del poder mucho más eficiente que la negatividad del deber. “El sujeto de rendimiento –escribe Byung Chul (2012: 17) - es más rápido y más productivo que el de obediencia. Sin embargo, el poder no anula el deber. El sujeto de rendimiento sigue disciplinado. Ya ha pasado por la fase disciplinaria. El poder eleva el nivel de productividad obtenida por la técnica disciplinaria, esto es, por el imperativo del deber. En relación con el incremento de productividad no se da ninguna ruptura entre el deber y el poder, sino una continuidad”. La sociedad del rendimiento deviene de este modo la sociedad de la auto-explotación efectiva: el sujeto de rendimiento está libre de las obligaciones externas para trabajar Es soberano de sí mismo, una soberanía que le conducirá a la auto-explotación. “La supresión de un dominio externo –precisa Byung-Chul (2012: 20)- no conduce hacia la libertad; más bien hace que libertad y coacción coincidan. Así, el sujeto de rendimiento se abandona a la libertad obligada o a la libre obligación de maximizar el rendimiento. El exceso de trabajo y rendimiento se agudiza y se convierte en auto-explotación. Esta es mucho más eficaz que la explotación por otros, pues va acompañada de un sentimiento de libertad. El explotador es al mismo tiempo el explotado. Víctima y verdugo ya no pueden diferenciarse. Esta auto-referencialidad genera una libertad paradójica, que, a causa de las estructuras de obligación inmanentes a ella se convierten en violencia. Las enfermedades psíquicas de la sociedad del rendimiento constituyen precisamente las manifestaciones patológicas de esta libertad paradójica”.

3. El Docencia: breve historia de un programa ‘Troyano’

La lógica económica de la competitividad de la universidad del rendimiento exige procedimientos de cuantificación y comparación de lo producido. Procedimientos, que como oportunamente han señalado Amigot y Martínez (2013:115), consolidan la competitividad, la cuantificación y la comparación como sustento práctico de la calidad. Dicha evaluación, como técnica de gestión privilegiada de la investigación y la docencia, no exige el sometimiento a órdenes directas, por el contrario, serán los propios sujetos, acuciados por la competitividad de su entorno y por obtener una estabilidad laboral cada vez más inalcanzable, los que orientarán sus esfuerzos para cumplir unas normas cada vez más sádicas y arbitrarias. Se abre así el camino hacia la auto-explotación docente.

En este contexto hemos de situar el programa Docencia, un conjunto de normas dirigidas a la gestión y control de la actividad docente universitaria. Tiene su origen en 2006, en el escenario de la integración del sistema universitario español en el EEES. En aquel momento la ANECA impuso al conjunto de las universidades públicas españolas un nuevo programa para controlar y gestionar, en términos empresariales, la actividad docente. Sustituía los instrumentos de evaluación docente que las universidades españolas, en el ejercicio de su autonomía, ya realizaban. Un nuevo programa que como los programas ‘troyanos’ del software malicioso permite hacer todo lo contrario de lo que dice hacer. En este caso, permite controlar y degradar el trabajo docente, así como, reforzar la precariedad laboral, institucionalizándola, mientras dice que permite ‘mejorar la calidad docente’. El marco ‘retórico’ donde se inscribió el programa fue el de la universidad (empresa) de la ‘excelencia’. Una burbuja, como acertadamente la caracterizó Antonio Valdecantos (Valdecantos, 2013)⁶, donde todo era posible. Desde lo posible: la convergencia europea, la reforma de los títulos universitarios, la excelencia en la docencia y la investigación, el aumento de las becas a los estudiantes. Hasta lo imposible: que todo ello se realizará a coste cero.

Hay que señalar también las resistencias. Los sectores universitarios más comprometidos con la universidad pública denunciaron dicha estrategia en las universidades y en las calles, como producto de ‘neomanagement’. Un paso más en el proceso de conversión de las universidades públicas en instrumentos para la rentabilidad económica de las empresas privadas. Dicha conversión, como denunciaron las movilizaciones contra el Plan Bolonia, significaba abrir las puertas de par en par a la mercantilización de la educación superior española y por tanto al progresivo desmantelamiento de sus sectores menos rentables –humanidades y sociales– en

⁶ El término burbuja universitaria está tomado del sugestivo artículo de opinión de Antonio Valdecantos (2013) titulado: La burbuja universitaria. En dicho texto analizaba la creación de dicha burbuja académica y como permitía ocultar la relación histórica entre las empresas y las universidades española: “El hecho decisivo se silenció con el mayor pudor: la burguesía española posee un desinterés congénito por todo lo que sean estudios sin aprovechamiento económico o ideológico contante y sonante. Esto, que es antiquísimo, no ha variado en los últimos tiempos y no amenaza con volverse del revés. Lo único nuevo que ocurrió a partir de cierto momento fue que a los empresarios se les dio toda clase de facilidades para montar pequeños negocios (o no tan pequeños) en la universidad, a medias con profesores dinámicos, ávidos de ingresos extra. Creer que el capital privado puede sostener la universidad española se funda, en el mejor de los casos, en una ignorancia completa de lo que aquí es el capital privado y de lo que en cualquier sitio debe ser la universidad. Pero la ignorancia no es ningún estorbo para el éxito ideológico, y entre nosotros la ideología de la excelencia llegó a imponerse con rapidez como un signo ineluctable de los tiempos.”

términos de productividad económica. Las raíces de este proceso de comercialización de la educación superior han dado lugar a una ingente literatura. Sin afán de exhaustividad señalamos alguna referencia: Derek Bok (2010) en la universidad norteamericana, Alex Callinicos (2006) en la de Gran Bretaña o, en la sociedad española Joseba Fernández, Miguel Urbán y Carlos Sevilla (2013), Antoni Furió (2010) o Françoise Delapierre (2015).

En suma, las consecuencias derivadas de la aplicación de la razón neoliberal en las universidades europeas y estadounidenses, se expresan -siguiendo la síntesis que recientemente ha realizado la filósofa política Wendy Brown- en los siguientes aspectos. En primer lugar, cada vez resulta más difícil hablar de bienes públicos de cualquier tipo, lo que vuelve más difícil explicar por qué las universidades son o deberían ser accesibles o ser más y mejor financiadas públicamente. En segundo lugar, la democracia misma se ha transformado por la aplicación de la racionalidad rectora del neoliberalismo, las democracias han pasado a concebirse como algo que requiere, sobre todo, capital humano con habilidades técnicas. La educación de ciudadanos para la vida pública o el gobierno común deja de ser relevante. Tercero, los sujetos se configuran a partir de la métrica del mercado como capital humano de autoinversión, y como veremos más adelante de autoexplotación. Por último, el conocimiento, el pensamiento y la preparación se valoran y desean en la medida que contribuyen a la mejora del capital (Brown, 2016).

Las dimensiones investigadoras y docentes de las universidades europeas y norteamericanas han ido, como no podía ser de otra manera, ajustándose a los requisitos anteriores. Volviendo a la universidad pública española, el programa Docentia ha sido la expresión de dicho ajuste en la dimensión docente. Complementaba y completaba otro ajuste anterior en la dimensión investigadora, ya plenamente instalado en las universidades españolas, a saber, el programa de la evaluación de la actividad investigadora. Dicho procedimiento, impulsado por la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI), ya había conseguido, con el pretexto de evaluar la investigación de los docentes –utilizando los criterios procedentes de una empresa privada y basados, sustancialmente, en la productividad económica- subordinar la docencia a la investigación (Gomez & Jodar, 2013), propiciando un nuevo sentido común moral según el cual era ‘aceptable’ que quienes no obtenían el reconocimiento investigador del CNEAI pudieran ser ‘cargados’ con más docencia, así como, liberados de ‘carga’ docente los que sí lo obtuvieran. Un sentido común que el decreto Wert convirtió en norma. En definitiva, el número de sexenios reconocidos, lo que hemos caracterizado como ‘Capital Sexenial’, ha servido para establecer una nueva jerarquización docente. Una jerarquización que ha introducido una nueva fragmentación en el cuerpo docente, que ha degradado la docencia y que ha perjudicado y precarizado las condiciones de trabajo de las profesoras y profesores y que han iniciado su carrera profesional en esta última década.

4. Hardware del programa

El hardware que ambos programas comparten procede de la concepción neoliberal de la política y de la política universitaria que han compartido, en sus modalidades

conservadora y progresista, los dos últimos gobiernos del Reino de España como ya hemos señalado. Se trata de una concepción que sustancialmente se dirige a sustituir la sociedad de mercado por la economía mercado. El neoliberalismo como ‘nueva razón del mundo’ genera una norma de vida que como señalan Laval y Dardot (2015), obliga a cada uno a vivir en un universo de competición generalizada, impone a los asalariados y a las poblaciones que entren en una lucha económica unos contra otros, empuja a justificar desigualdades cada vez mayores y, remodela la subjetividad de los individuos, proponiéndoles que se conciban y se conduzcan como empresas. Dicha norma neoliberal ha hecho estragos en las universidades públicas españolas y ha ido naturalizándose e interiorizándose por la mayoría de la comunidad universitaria. Sus ideologemas centrales, siguiendo a José Carlos Bermejo (2009), son los siguientes:

1. Tanto el Estado en general, como las universidades públicas y sus profesores sólo podrán contribuir al bien público si contribuyen a mejorar la rentabilidad empresarial en todos los procesos sociales de creación de bienes y servicios.
2. El ser humano por naturaleza es un homo oeconomicus. La racionalidad humana exige que el investigador universitario busque los beneficios y evite los gastos. Como los únicos beneficios son los económicos, y la docencia no crea riqueza, el profesor debe ser sobre todo un investigador que contribuya a la creación de riqueza colectiva y que obtenga de ese proceso una riqueza individual.
3. En consecuencia, el uso del dinero público, los edificios, las infraestructuras universitarias, los asalariados de las universidades, los becarios y todo tipo de medios y recursos han de ser utilizados como instrumentos que sean rentables para las empresas privadas. Este procedimiento no sólo es legal, porque la ley así lo avala, sino que además es el único mecanismo de las universidades públicas y sus profesores para contribuir al bien común.

Se trata de una concepción que, en términos generales, como ya señaló Karl Polanyi, reduce a los seres humanos a su dimensión económica, destruye cualquier idea de lo común como progreso colectivo y condena a los ciudadanos al desamparo y al aislamiento. Su lógica interna, -como ejemplificó paradigmáticamente la última reforma laboral del gobierno de España, que destruye empleo con el objetivo de crearlo-, consiste en dismantelar lo público para mantenerlo.

Aplicada a la gestión de las universidades públicas esta opción se ha concretado en:

- perseguir la ‘excelencia’ universitaria a través de la ‘precariedad laboral’ de sus trabajadores⁷
- evitar que los estudiantes universitarios abandonen sus estudios expulsándolos con el aumento de sus tasas de matrícula y con el recorte de las becas;

⁷ En un reciente monográfico de la revista *Arxius* n°31, significativamente titulado ‘La precariedad laboral en la universidad de la excelencia’ se da cuenta de alguna de las dimensiones más sustantivas de dicha precarización (Santos, Muñoz, & Poveda, 2015).

- promover la evaluación de la investigación pública con los criterios de las empresas privadas.
- promover la calidad docente devaluándola efectivamente, a través, del aumento la carga docente y la rebaja del salario de los docentes, su devaluación efectiva.

En suma, defender la universidad pública facilitando su mercantilización y privatización.

Para entender el éxito y la progresiva institucionalización de las anteriores transformaciones en la universidad pública, hay que comprender quiénes son sus principales beneficiados. Con honrosas excepciones, este sector está compuesto por el profesorado que acumula lo que podríamos denominar como ‘Capital Sexenial’. Para ellos, estas transformaciones que perjudican colectivamente, se traducen en beneficios individuales. Ni siquiera necesitan compartir explícitamente el sentido ideológico conservador de las actuales transformaciones neoliberales. Desde su neoliberalismo progresista pueden seguir presentándose como defensores de la universidad pública, incluso creerse seriamente que lo son. Pero estas transformaciones son las que les han permitido acumular más poder académico, aumentar sus salarios y reducir su carga docente. Han devenido ‘lobby’ de presión para los equipos rectorales (a veces, se confunden con ellos) y también para los sindicatos oficiales que temen contradecirles, en general, para el conjunto de los actores universitarios situados en una escala jerárquica inferior. A estos últimos sectores les muestran el aro por el que tienen que pasar para alcanzar la gloria académica o, de un modo más realista, una mínima estabilidad laboral. Sin la presión de este sector y sus cómplices y víctimas silenciosas no podríamos entender como la mayoría de las universidades públicas españolas, que hicieron público su rechazo al Real decreto-Ley 14/2012) sobre medidas urgentes de racionalización del gasto público, el conocido como ‘Decreto Wert’, acabaron aplicándolo disciplinadamente. El capitalismo del ego, como recordó el sociólogo alemán Ulrich Beck, engendra monstruos.

5. Hacia la recuperación del deseo docente como deseo ‘indocente’

La psicologización del trabajo docente y la autoexplotación a la que somete a sus víctimas al poner a trabajar características de corte moral de los sujetos como las actitudes, la motivación, las habilidades sociales o los recursos emocionales, no afectan únicamente a nuestros ideas, valores o creencias, sino que modifican también nuestros deseos, aspiraciones, motivaciones, placeres, los modos de relación con uno mismo, transforman nuestra interioridad. Por eso es necesario también analizarlo y proponer respuestas desde la psicología crítica. La propuesta del deseo ‘Indocente’ parte de aquí. Utiliza la definición de deseo de Fernando Colina y lo vincula a la aspiración de recuperar la dignidad docente en la universidad pública.

En ‘Deseo sobre deseo’ Fernando Colina (2015) se interroga sobre la naturaleza del deseo como campo de creación de los sujetos y define sus diferentes sentidos y espacios de actuación. Para Colina, el deseo alberga lo más propio de uno mismo, pero entraña también lo más heterogéneo. La dialéctica del deseo incluye su con-

sustancial alienación. Nuestro deseo es deseo del otro como apuntó Lacan. En este primer sentido, el deseo indocente entraña la convicción de que la enseñanza es una misión esencial de la universidad pública y no un mero producto de consumo sujeto a normas de rentabilidad. Podemos distinguir tres dimensiones más en las se despliega este deseo y que dan lugar, a su vez, a tres campos de intervención ‘indocente’. La primera implica deseo de lo otro. Significa que se quiere lo otro, lo diferente, lo que no coincide con uno mismo. Lo que nos falta, lo que no se tiene o lo que no se sabe. Desde este lugar el deseo indocente apela a una dignificación de la docencia cuyo desarrollo implica una crítica de la Universidad (empresa) de la excelencia y conduce al concepto de “desexcelencia”, tal y como lo definieron los universitarios franceses en su Carta de la desexcelencia (Chercheurs, 2014). Desde su perspectiva, el primer paso del deseo “indocente” exige que cada uno reflexione sobre el lugar que ocupa en la reproducción de la ideología de la excelencia y nos obliga a objetivar la responsabilidad personal en el desarrollo de esta lógica y saber hasta qué punto formamos parte y colaboramos en el funcionamiento de su mecánica. Nos permite entender que aceptar ciertas reformas generadas en nombre de la excelencia y cumplir las imposiciones competitivas que esta nos reclama, nos convierte en actores de nuestra propia destrucción. En términos más concretos, y siguiendo la carta de la desexcelencia, las propuestas de acción que surgen de esta primera dimensión del deseo se orientan hacia cuestiones tales como:

- enfrentar los mecanismos que tienden a convertir a los estudiantes en sujetos en deuda económica y moral. Defender la igualdad y libertad de acceso de los estudiantes a la universidad pública;
- oponerse a la organización de áreas de conocimiento basadas en fenómenos de moda o de mayor número de alumnos;
- denunciar los discursos y dinámicas que están transformando las universidades en instituciones estrictamente profesionalizantes, prometiendo la adquisición de competencias directamente operacionales;
- rechazar el trato a los alumnos como si fueran clientes o consumidores. Llevando al centro de la docencia dinámicas de construcción conjunta del saber. Enfrentarse a la infantilización de los alumnos en los procesos de aprendizaje que va aparejada con la estandarización de contenidos y de las expectativas y la estandarización de las formas de evaluación y que impiden el desarrollo de la curiosidad y del espíritu crítico.

En su segunda dimensión el deseo indocente busca el deseo de aprendizaje de los estudiantes. Quiere, por encima de todo, que el otro desee. Más que atraernos el otro en sentido estricto es su deseo de aprender el que nos interesa. Seducir no es nada más que conseguir orientar hacia sí la escasez del otro. Se desea al otro bajo la condición que nos desee. Queremos al prójimo en la medida en que está deseoso de nosotros mismos.

Este segundo nivel se puede concretar en las siguientes propuestas:

- mantener una exigencia intelectual hacia los estudiantes, explicándoles sus obligaciones y responsabilidades en materia de trabajo personal y exponiéndoles los objetivos y las exigencias de los cursos, discutiendo con ellos la

- organización de los contenidos y recogiendo información para valorar el efecto de la docencia y planificar cursos sucesivos;
- crear una enseñanza reflexiva que permita al alumno construir herramientas para interpretar mejor el mundo;
 - rechazar los listados de “competencias” que no tengan como principal objetivo la expansión personal e intelectual de estudiantes y profesores mediante la construcción de saberes (pensamiento), saber hacer (métodos) y saber estar (valores);
 - promover reflexiones pedagógicas colectivas a escala departamental para contener la creciente estandarización actual de la enseñanza;
 - velar porque las líneas pedagógicas institucionales centralizadas no caigan en las mencionadas formas de estandarización docente y de uniformización tecnológica de la pedagogía;
 - evitar promover o participar en cursos, o tipos de formación que puedan producir una discriminación económica;
 - rechazar la selección de nuevos profesores o nuevas promociones que se basen únicamente en su experiencia de investigación y publicaciones o en su capacidad de movilizar fondos de investigación. Las capacidades pedagógicas han de ser una prioridad para contratar docentes.;
 - valorar la experiencia profesional en las contrataciones solo cuando esta beneficie a los alumnos y a la investigación;
 - exigir que cualquier procedimiento de evaluación externa o interna de la docencia tenga claramente especificados sus criterios y objetivos y recoja los puntos de vista de los evaluados sobre la cuestión.

Por último, en su tercer nivel del deseo indocente tiene que ver con el deseo de una universidad pública realmente pública. El manifiesto ‘El Docencia o la corrupción de la docencia’ del Colectivo Indocentia (2016) de la universidad de Valencia, apunta en esa dirección y supone un ejemplo privilegiado de actuaciones para enfrentar la psicologización neoliberal del programa Docencia y recuperar el deseo Indocente transformador. Reproducimos, a modo de recapitulación final, sus argumentos frente al programa Docencia:

1. Porque instrumentaliza las prácticas docentes haciendo que incorporemos una lógica de la rentabilidad y de la medida del coste-beneficio en cada uno de nuestros actos. Asociar la evaluación de la actividad docente a la lógica del premio y de los puntos acumulados atenta contra el sentido no utilitarista de la propia actividad objeto de evaluación. Las actividades se conciben como inversiones realizadas por el profesorado para aumentar su capital individual, acabando así con lo que de generoso y vivo tiene la relación pedagógica. Todo lo que instrumentalizamos acaba instrumentalizándonos.
2. Porque no sirve para medir la calidad de lo que hacemos sino para orientarnos hacia aquellos aspectos susceptibles de ser puntuados. Todo sistema evaluado modifica su comportamiento ante el dispositivo que lo evalúa, de modo que con el Docencia la principal motivación del profesorado será identificar lo que proporciona mayor puntuación e ir a su caza y captura. La suma de puntos de convierte en un fin en sí mismo.

3. Porque resulta insultante y cínico que se quiera reconocer la docencia cuando el Decreto Wert (14/2012) implantado en la UVEG utiliza la docencia como castigo (y la consolida, por tanto, como actividad devaluada) para aquellos/as investigadores/as no excelentes (una buena parte del profesorado continúa impartiendo 29 créditos por no tener sexenio vivo).
4. Porque establece categorías y jerarquías docentes que nos fragmentan e individualizan; incentiva la competición interna, que a su vez es incompatible con las lógicas colaborativas; genera múltiples y ridículos niveles de exclusión e inclusión (a partir de ahora seremos docentes nivel básico, nivel avanzado...)
5. Porque persigue introducir en el profesorado la necesidad de un compromiso activo y apromblemático con lo que la institución define como deseable. Pero esta pretensión de hiperactividad frenética y funcional es, paradójicamente, un modo de conformarnos como elementos pasivos regulados por la lógica que impone ese instrumento de control de nuestra actividad llamado Docencia. Su llamamiento a «ser activos» enmascara la imposición de aquello en lo que se nos incita a «participar».
6. Porque responde a una supuesta imposición de la ANECA que, sin embargo, no es real. Los informes de las comisiones ANECA se revelan como arbitrarios, sin ser el Docencia requisito ni garantía de nada. Es necesario, por tanto, disipar ese miedo paranoico con el que nos hacen vivir. Es necesario dejar de responder a demandas que cuestionamos pero que acatamos con diligencia: guías docentes infantilizadoras y burocratizadas, procesos de acreditación infinitos y absurdos que cuantifican simulacros...Estamos enfermos de obediencia y de sin sentido. Somos un mal ejemplo para los y las estudiantes.
7. Porque supone pervertir el sentido de la rendición de cuentas y la calidad. El Docencia pretende, simplemente, como se reconocía sin disimulo en el preámbulo de las primeras versiones, incentivar la productividad incidiendo en nuestra motivación (una dosis más servidumbre voluntaria). Esto difícilmente se aviene con el sentido y la capacidad de la docencia de generar ciudadanía crítica, que es en lo que consiste nuestro compromiso con la sociedad.
8. Porque dentro de la lógica de la universidad-empresa, por la que tanto trabaja nuestro Equipo Rectoral, sin que seamos capaces de generar resistencia alguna se concibe a los y las estudiantes como clientes a los que se les debe satisfacer y, por lo tanto, medir su “grado de satisfacción” en un sentido bastante alejado del cumplimiento de sus derechos. ¿Hasta cuándo las y los estudiantes tendrán que soportar la invitación a motivar su espíritu emprendedor o el uso neoliberal de la excelencia, el talento y la innovación mientras que la docencia se devalúa y corrompe?
9. Porque los criterios en los que se fundamenta son arbitrarios y no están al alcance de todos y todas al depender de las relaciones que se mantengan con los grupos dominantes del departamento o del centro. Por ejemplo: “la diversidad de las materias impartidas en el P.O.D.” o la “asunción de encargos institucionales”, entre otros, no están sujetos a decisiones del profesorado y no son elementos relacionados por sí mismos con el aumento de la calidad docente, pero sí pueden convertirse en elementos de transacción (castigos y

premios) que aumenten la cultura clientelar. Y a pesar de ello, afectarán a los procesos de selección, renovación y promoción del profesorado de nuestra universidad en tanto que “información válida y fiable sobre la actividad docente”

10. Porque no tiene en cuenta los efectos perversos que muchas de estas puntuaciones van a tener en las estrategias docentes para priorizar tareas e incluso en la propia preparación e impartición de las clases. Destacamos lo que está suponiendo, en la práctica, la edición de materiales, manuales o documentos que suponen “puntos” para el profesorado. Estamos asistiendo a una simplificación de los contenidos, a una reinterpretación de obras: resúmenes y “corta y pega” de textos que tendrían que ser de lectura obligada, a cambio de la traducción editada de “power points” con ISBN. ¿Y a esto lo llaman calidad?
11. Porque impide una discusión honesta sobre las condiciones que sí son necesarias para una buena docencia: la docencia se degrada cuando se le niega el tiempo que requiere, un tiempo cualitativo (para la preparación de las clases, la atención a los y las estudiantes), un tiempo necesario, pero no rentable ni competitivo. Y ello es incompatible con el imperativo de crear productos o indicadores que puedan ser exhibidos y cuantificados (como la fórmula matemática con la que el programa Docencia calcula “el nº de estudiantes atendidos”); incompatible con un marco normativo (Decreto Wert 14/2012) que consigue que nuestro tiempo se dedique al objetivo de publicar (o morir...) y que jerarquiza la docencia y la investigación, considerándolas actividades separadas (olvidando que una buena clase requiere preparación, lecturas...) e incompatible con una ratio estudiantes/profesorado muy elevada en algunas áreas.
12. Porque hemos visto que estas lógicas han convertido la producción de conocimiento en un medio de valoración de uno mismo y de su propio “*ridiculum vitae*” al margen del valor social del conocimiento como bien común. La producción de conocimiento se ha disciplinado respondiendo a la necesidad urgente de capital sexenal. No queremos que el espacio de la docencia corra la misma suerte.

6. A modo de conclusión abierta: hacia una universidad pública entendida como un bien común

Como hemos visto, la universidad pública española nunca ha sido una universidad propiamente pública. El paso de la universidad de élites franquista a la universidad de democrática de masas de la transición política privilegia el modelo de la empresa económica capitalista en la organización de sus tareas de gestión administrativa, investigación y docencia. El Proceso de Bolonia y la convergencia europea deteriora todavía más su condición de servicio público y la configuro, en el nuevo espacio de la economía del conocimiento, como una universidad empresa de la excelencia. A lo largo de este proceso se han ido mercantilizando progresivamente sus actividades de gestión e investigación y deteriorando gravemente las

vinculadas a la docencia. La subida de las tasas de matrícula que propicio en 2012 el decreto del ministro Wert fue acompañada por una precarización real de la docencia. Hemos sostenido que las posibilidades de recuperar la universidad como bien público, -aunque por propia definición la pública lo sea (Bilbeny, 2016). Requiere ir más allá y conectarla y concebirla desde la condición de bien común y que le permita enfrentar de los procesos de mercantilización y privatización que la cercan en la actualidad. En este sentido, como señala Alicia García (García, 2012), reconocer a la universidad como un bien común supone reconocerla como Un patrimonio común material e inmaterial que por no pertenecer a nadie nos pertenece a todos en concreto, un patrimonio que no sólo está arraigado en nuestra dimensión colectiva, sino que además implica, frente al desahucio de los vínculos sociales, su posibilidad de regeneración. Frente a la retórica de la economía del conocimiento y del capitalismo cognitivo que convierte a los individuos a través de la educación, en empresarios de sí mismos y a los docentes en innovadores y motivados emprendedores del saber hay volver a recuperar la realidad. La universidad como ‘bien común’ permite proyectar hacia el futuro la memoria de nuestras luchas colectivas desde la transición política española⁸ hasta el presente por una universidad realmente pública. Las luchas por la igualdad de oportunidades y la democratización del conocimiento. Encarna la huella de ese deseo colectivo que nos precede que nos han forjado interiormente que, por no ser nuestro de modo completo, debemos compartir con esos otros con los que hemos construido nuestra historia universitaria y ciudadana.

En este contexto el deseo Indocente y la dignificación de la tarea docente deviene un elemento clave. Un elemento que nos puede permitir enfrentar formas de sometimiento y vaciamiento del sentido público de la universidad y que nos puede posibilitar la recuperación de unas relaciones pedagógicas vivas. La burbuja de la ‘Excelencia’ y la resaca del Decreto Wert (14/2012), nos han dejado un habitat universitario desolador. Un territorio donde la desigualdad educativa crece, donde un porcentaje significativo de estudiantes o no puede acceder a los estudios superiores o, los que sí lo han hecho deben abandonarlos porque no pueden asumir las tasas. Una atmósfera laboral donde ha crecido lo que Han (2016:21) ha definido, siguiendo a Foucault, como microfísica de la violencia. Un espacio cada vez más precarizado laboralmente donde un sector cada vez más amplio de los docentes se autoexplotan hasta quedar abrasados (bournot). Obligados a competir en la charca de pirañas de la ANECA nacional o en el océano de tiburones de los rankings internacionales, su proyecto profesional docente e investigador se ha revelado como un *proyectil* que se ven obligados a dirigir hacia sí mismos.

En definitiva, los sectores progresistas de las universidades públicas españolas deben distanciarse en sus prácticas docentes e investigadoras de los significantes y los significados de la universidad (empresa) de la excelencia. Hemos de explicitar con nuevas prácticas el compromiso social de la educación superior con la igualdad

⁸ Una memoria que Francisco Pereña ha recuperado enlazándola a la suya propia en su reflexión autobiográfica titulada ‘Incongruencias’. En este texto publicado por la editorial síntesis escribe:” Hay una modernización del Estado al ir desapareciendo la inercia franquista sobre todo de los aparatos y dispositivos económicos. Pero en esa operación va incluido el desprecio y el maltrato a lo público, como si el campo dela racionalidad y la tan cacareada eficacia se correspondiera con la privatización de lo que constituye el corazón dela vida colectiva la sanidad, la educación y la asistencia social.” (Pereña, 2010. P.142)

social y la democratización del conocimiento. Hemos de reivindicar la prioridad de sus usos sociales. y sus estrechos vínculos con la democratización del conocimiento. Hemos de abandonar el látigo de la excelencia y sus latiguillos prácticos en la investigación y la docencia. Proponer alternativas basadas en la autonomía universitaria y en la universidad pública como bien común. Rechazar y proponer alternativas a la evaluación del trabajo docente que impone el programa Docencia.

Las políticas universitarias neoliberales basadas en la dinámica paranoica de la excelencia que impone simultáneamente a los docentes más recortes y más exigencias y a los estudiantes más tasas, mayor endeudamiento y peor docencia deben cambiar radicalmente. Es necesario generar dentro y fuera de las universidades movilizaciones colectivas dirigidas a construir una universidad pública como 'bien común' capaz de dar respuestas a las necesidades que reclaman los diferentes sectores sociales. La sociedad del conocimiento, si nos dice algo, es que el conocimiento ha adquirido una centralidad política indiscutible. Ya no es posible pensar, como ha precisado el sociólogo portugués Sousa Santos(2014), una justicia social sin una justicia cognitiva.

7. Referencias

- Alonso, L. (1997). Universidad pública, no tan pública. *EL Viejo Topo*(109), 53-58.
- Bermejo, J. (2009). *La fábrica de la ignorancia. La universidad del 'como si'*. Madrid: Akal.
- Bilbeny, N. (2016). *Ara, la universitat. L'educació superior com a prioritat social*. Barcelona: Icaria.
- Bok, D. (2010). *Universidades a la venta. La comercialización dela educación superior*. Valencia: PUV.
- Brown, W. (2016). *El pueblo sin atributos. La secreta revolución del neoliberalismo*. Barcelona: Malpaso.
- Byung-Chul, H. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- Byung-Chul, H. (2016). *Topología de la violencia*. Barcelona: Herder.
- Callinicos, A. (2006). *Universities in a neoliberal world*. London: Bookmarks Publications.
- Capella, J. (2009). La crisis universitaria y Bolonia. *EL viejo Topo*, 252, 9-15.
- Chercheurs, L. d. (01 de 2014). *Charte de la désexcellence*. Obtenido de L'Atelier des Chercheurs Pour une désexcellence des universités : <http://lac.ulb.ac.be/LAC/home.html>
- Colectivo Indocentia. (19 de 02 de 2016). Disciplinar la investigación, devaluar la docencia: cuando la Universidad se vuelve empresa. *eldiario.es*.
- Colina, F. (2011). *Melancolía y paranoia*. Madrid: Síntesis.
- Colina, F. (2015). *Deseo sobre el deseo*. Valladolid: Cuatro.
- Crespo, E. S. (2016). La psicologización del trabajo: la desregularización del trabajo y el gobierno de las voluntades. En R. Rodríguez, *Contra-psicología* (págs. 273-296). Madrid: Ediciones Dado.
- De Miguel, J., Cañas, J., & Vaquera, E. (. (2001). *Excelencia. Calidad de las universidades españolas*. Madrid: CIS.
- Delapierre, F. F. (2015). *La bomba de la deuda estudiantil*. Barcelona: Icaria.
- Fernández, J., Urbán, C., & Sevilla, A. (2013). *De la nueva miseria. La universidad en crisis y la nueva rebelión estudiantil*. Madrid: Akal.
- Fraser, N. (2017). El final del neoliberalismo 'progresista'. *Sinpermiso*.
- Furió, A. (2010). El futuro de la universidad. *Pasajes*, 33, 7-20.

- García, A. (2012). *Contra la privatización de la universidad. La universidad pública como bien común*. Barcelona:: Proteus.
- Gingras, Y. (2014). *Les dérives de l'évaluation de la recherche. Du bon usage de la bibliométrie*. Paris: Éditions Raisons d'Agir.
- Gomez, L., & Jodar, L. (2013). Ética y política en la Universidad española: la evaluación de la investigación como tecnología de la subjetividad. *Athenea Digital*, 13, 81-89.
- Graeber, D. (2015). *La utopía de las normas. De la tecnología, la estupidez y los secretos placeres de la burocracia*. Barcelona: Ariel.
- Ibáñez, Jesús (1982) Sobre el profesorado y la Universidad, cf. A. Almarcha: *Autoridad y privilegio en la Universidad española: estudio sociológico del profesorado universitario*, Madrid: CIS.
- Ibáñez, J. (1985). *Del algoritmo al sujeto. Perspectivas de la investigación social*. Madrid: Siglo XXI.
- Ibáñez, J. (1997). *A contracorriente*. Madrid: Fundamentos.
- Jérez, R. (1997). La universidad en la encrucijada: universidad dual o universidad democrática y de masas. *Revista de Educación* (314), 137-156.
- Laval, C. &. (2015). *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.
- Laval, C. D. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona: Gedisa. .
- Leache, A. &.-S. (s.f.). Gubernamentalidad neoliberal, subjetividad y transformación de la universidad. La evaluación del profesorado como técnica de normalización. *Athenea digital*, 13, 99-100.
- Moore, S. N., & O'Donnell, D. P. (2017). "Excellence R US": university research and the fetishisation of excellence. *Communications* , 3(16105).
- Ortí, A. (1989). Transición postfranquista a la monarquía parlamentaria y relaciones de clase: del desencanto programado a la socialtecnocracia transnacional. *Política y Sociedad*,(2), 7-20.
- Pereña, F. (2001). *La pulsión y la culpa. Para una clínica del vínculo social*. Madrid: Síntesis.
- Pereña, F. (2004). *De la violencia a la crueldad*. Madrid: Síntesis.
- Pereña, F. (2010). *Incongruencias*. Madrid: Síntesis.
- Santos, A., Muñoz, D., & Poveda, M. (2015). En cuerpo y alma: intensificación y precariedad en las condiciones de trabajo del profesorado universitario. *Arxius*(31), 13-44.
- Sousa, B., & Menese, P. (2014). *Epistemologías del sur (Perspectivas)*. Madrid: Akal.
- Valdecantos, A. (17 de 01 de 2013). La burbuja universitaria. *EL PAÍS*.