

DE LA UNIVERSIDAD DISCIPLINARIA A LA UNIVERSIDAD DE CONTROL. UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Francisco de los Cobos Arteaga
Universidad de Castilla-La Mancha

1.- Introducción

Este trabajo analiza los objetivos de PISA-OECD y Bolonia-UE, que plantean la adquisición de competencias en el ámbito educativo para un mercado de trabajo caracterizado por el emprendimiento y la flexibilidad. Desde una perspectiva de género se indaga sobre esta mutación de la escuela cerrada, característica de las sociedades disciplinarias fordistas, a los sistemas de aprendizaje fragmentados “a lo largo de la vida” de las sociedades de control postfordistas. A continuación, se interroga sobre la coherencia interna de medidas como la precarización del profesorado, el recorte de las becas y la deuda universitaria, como elementos que forman parte de ese proceso de aprendizaje fragmentado “a lo largo de la vida”. El trabajo finaliza con unas consideraciones, como base para futuros estudios, sobre los sistemas de dominación en las sociedades disciplinarias y de control.

2.1. Sociedades disciplinarias y fordismo

Durante gran parte del siglo veinte, el sistema de producción fordista impuso un determinado orden social. El taller y cronómetro (Coriat, 1993) aseguraban cadencias de trabajo masculinas durante la jornada laboral y, por otra parte, en el hogar se prestaban tareas femeninas fragmentadas durante toda la vigilia. Los varones proveían bienes al hogar, por el trabajo retribuido, y las mujeres ofrecían servicios domésticos, con los que se completaba un salario heteropatriarcal. Había una cobertura de las contingencias laborales de los hombres, a través de sistemas de protección social, y para las mujeres, quedaba la caridad del estado o del cabeza de familia (Fraser y Gordon, 1992). Al empleado se le exigía una vida ordenada en los espacios públicos; al ama del hogar, una vida quebrada en casa. Como imagen de fordismo: un hombre blanco, que había perdido sus saberes como trabajador cualificado por

el ritmo continuo de las máquinas. En, segundo término, quedaba la “mística de la feminidad” (Federici, 2013).

Al mismo tiempo, en el campo escolar las niñas y niños eran sometidos a través de la violencia simbólica, a un sistema de adiestramiento que tenía por objetivo reproducir esta sociedad (Bourdieu y Passeron, 1996). Así, quedaban definidos los espacios, públicos en el juego de los pequeños, ocultos para ellas; los usos del cuerpo diferenciados, los niños son fuertes, las niñas débiles; la heteronormatividad reproductiva, a servicio de la división sexual del trabajo; los éxitos de los “grandes hombres” e invisualizadas las historias de las mujeres; el aleccionamiento a la instrumentación práctica masculina versus las emociones femeninas y, asimismo, la orientación de los varones a las profesiones definidas por el interés personal y la instrucción a las mujeres en las tareas vocacionales de ayuda y entrega incondicional.

Desde una perspectiva de género, a la reproducción de este tipo de sociedades, contribuían “unos agentes singulares (entre los que están los hombres, con unas armas como la violencia física y la violencia simbólica) y unas instituciones: Familia, Iglesia, Escuela, Estado” (Bourdieu, 2000). Este tipo de sociedades, caracterizadas por Foucault como disciplinarias, configuraban sus espacios vitales, como cerrados y objeto de vigilancia panóptica, continua y total (fábrica, familia y escuela). Para quienes se desviaban de las pautas de la normalidad, no necesariamente económicas (dementes, brujas, identidades sexuales diferentes, herejes, falsos pobres desertores o resistentes antipatriarcales), se complementaban los espacios anteriores, con los de encierro y castigo (hospital y prisión) (Foucault, 1976, 1978).

2.2. Sociedades de control y postfordismo

El agotamiento del sistema fordista ha sido evidenciado, desde hace más tres de décadas, en múltiples estudios (Castel, 1977), (Gorz, 1988), (Bourdieu, 1999 a), (Sassen, 1999), (Sennet, 2000), (Bauman, 2000), (Boltanski y Chapiello, 2002), (Hardt y Negri, 2009), (Beck, 2007) en una relación que no pretende ser completa. A grandes rasgos, se coincide en diagnosticar que el incremento de productividad por la informatización y la robótica, en los sectores del empleo fordista masculino ya no dispone de trabajo para todos a tiempo completo. En segundo lugar, la progresiva deslocalización de estos empleos a otros países, por la apertura global de los mercados en búsqueda de mayores beneficios capitalistas, ha agravado el problema de la falta de tiempo de trabajo productivo en occidente. En la

mayoría de estos países, la caída del empleo fordista fue aliviada, en parte, por políticas keynesianas en los ámbitos de la educación y protección social, que permitieron el acceso de las mujeres a estos puestos. Pero, pronto, los portadores del capital en los sectores productivos, que habían deslocalizado su actividad, descubrieron nuevas oportunidades de negocio en sus países de origen. Siempre, con la consideración capitalista que lo público debe ser subsidiario de los sectores que permiten la acumulación privada, desde el ideario de Milton Friedman los organismos económicos internacionales dogmatizaron que lo público era improductivo, de calidad deficiente y que precisaba exuberantes impuestos a pagar por las clases medias. Adheridos a estos organismos, los gobiernos neoliberales recogieron la bandera de la rebaja de impuestos que, asimismo, permitiría asignar recursos a los sectores productivos que podían multiplicar la actividad económica y el empleo. Pero, había segundas fases. Desde el inicio, se impuso que los servicios públicos podían prestarse a través de colaboraciones publico-privadas y, después que, emplear a personas a tiempo completo y estables rompía con el programa hegemónico de emprendimiento y flexiseguridad en los llamados sectores productivos. Por último, hay una confrontación simbólica entre lo productivo de los hombres en la “libre iniciativa” y el empleo público, en su mayoría femenino, con la consideración liberal que lo público responde a la prolongación de tareas domésticas “desinteresadas” a trabajo remunerado.

En esta redistribución global del trabajo por clases, género y razas queda aún por definir, el imaginario sujeto histórico postfordista. Sobre este centro de la acción colectiva, es ilustrativa la relectura del Manifiesto Ciborg que mostraba el anquilosamiento de los análisis cuya atención única eran el salario y su actor, mientras se asistía a la fractura de las identidades de género, raza y clase. “El trabajo, independientemente de que lo lleven a cabo hombres o mujeres, está siendo redefinido como femenino y feminizado. El término ‘feminizado’ significa ser enormemente vulnerable, apto a ser desmontado, vuelto a montar, explotado como fuerza de trabajo de reserva, estar considerado más como servidor que como trabajador” (Haraway, 1984). Sin duda, en una pregunta que excede los propósitos de este texto, deberíamos plantearnos que ese nuevo sujeto de la acción colectiva, alternativo al obrero blanco fordista y al modelo de emprendimiento y flexiseguridad: ¿Podrían ser las mujeres pauperizadas en las factorías textiles de Bangladesh y, a la vez, cuidadoras de familias extensas?

Para implementar el programa Friedman faltaba un sistema de coerción global. En este sentido, corresponde a Gilles (Deleuze, 1999) haber acuñado el término “sociedades de

control”, para designar a las nuevas formas de dominación en el postfordismo, y haber esbozado sus rasgos en la educación: “En el régimen escolar, las formas de control continuo y la acción de la formación permanente sobre la escuela, el correspondiente abandono de toda investigación en el seno de la Universidad, la introducción de la empresa en todos los niveles de escolaridad”. Si bien, Deleuze no precisó los mecanismos de represión. Sólo predijo que serían mucho más poderosos que los ejercidos en las sociedades de control, por ser sistemas internalizados no explícitos.

3. PISA: Currículo oculto neoliberal de las sociedades de control y el género

Más allá de la capacidad de la decisión de los estados y de las luchas en el campo de la escuela, un paso adelante en los procesos para globalizar la educación llegó en 1997 cuando OECD lanzó el Programme for International Student Assessment (PISA), con el fin de “medir el éxito escolar en el mundo”. A partir de este momento, se impuso un nuevo mainstream en la escuela a servicio del neoliberalismo, que, en coherencia con sus objetivos de empleabilidad, solo mide “éxitos” individuales y fragmentados en tres áreas: lectura, matemáticas y ciencias. Por supuesto, y a diferencia del conocimiento humanístico y social que ya no se estima útil para las nuevas formas de empleo, éstas son las áreas consideradas por la OECD “necesarias para la participación plena en la sociedad del saber”. En su último informe de 2009, PISA se centra en la competencia lectora de chicas y chicos. Y aquí introduce elementos de currículo oculto. La lectura; es decir, la comprensión de órdenes, se privilegia sobre el saber más avanzado que significa reflexionar, clasificar las ideas y, por último, escribir con objeto de transmitir informaciones y valores a los demás. También, a juicio de PISA y en coherencia con el deber de inculcar la ideología de las sociedades de control, la lectura digital se clasifica jerárquicamente sobre la impresa. Son más importantes los textos a los que se accede mediante navegación informática a servidores globales, impersonales, que los conocimientos impresos en libros o artículos, donde la comprensión de las chicas es superior.

4. Bolonia 2003. Proyecto Tuning

Como continuidad del primer informe PISA (1997), los ministros de educación de la UE suscribieron la Declaración de Bolonia en 1999 que, debía constituir un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) con el horizonte 2010. Sus ejes fundamentales eran la calidad de las enseñanzas a través de innovaciones pedagógicas, compatibilizar los títulos entre los

distintos países, la movilidad de estudiantes y profesorado y lograr una conexión efectiva entre estudios y empleo. Para su implementación, Bolonia se apoyó en el proyecto (Tuning Educational Structure in Europe”, 2003). Un informe redactado por dos instituciones educativas privadas, una de ellas con larga tradición en formar líderes empresariales, que significó una ruptura con el pensamiento universitario. Por vez primera, se definió cómo debían adquirirse los conocimientos sin mención alguna a las corrientes de la pedagogía: constructivismo, conectivismo, del oprimido, crítica, escuela Nueva, libertaria...- Además de esta ruptura con el pensamiento pedagógico, que suponemos deliberada, Tuning invisualizó por incompetencia de sus redactores o como parte de su ideología, conceptos sociales clave: clase obrera, raza, diversidad funcional, y, por supuesto, a las mujeres, el género o el patriarcado. Ninguna de estas categorías fue mencionada por Tuning.

5. Bolonia 2012. Informe sobre el proceso de implementación

La conferencia europea de ministros responsables de la educación superior reunida en Lovaina en 2009, ordenó que se evaluaran y reformularan los objetivos iniciales de Bolonia con el objetivo del año 2020. El informe publicado (Eurydice, 2012) está dividido en siete capítulos. Los tres primeros son descriptivos del contexto de la educación universitaria en la UE, los grados y cualificaciones ofrecidas y la garantía de calidad de los títulos. El cuarto apartado del informe Bolonia 2020 incluye una llamada “dimensión social”, que pretende incorporar la diversidad a los estudios universitarios. Un propósito loable, debido a que la diversidad es un concepto inclusivo que menciona a todas; porque todas, somos diferentes, diversas. Si bien, más allá de reconocer la diferencia, las ciencias sociales identifican que hay una división (de intereses) y una jerarquía (de poder); es decir, hay desigualdades sociales: el género (hombre-mujer) o la clase social (alta-baja). Por tanto, anteponer la diversidad a las desigualdades de clase o de género puede significar que la UE pretende renunciar a políticas activas de igualdad (Ariño, 2010).

5.1. El utilitarismo académico

“Effective outcomes and employability” es el quinto apartado del informe sobre la implementación del proceso de Bolonia, cuya traducción más próxima al castellano podría ser: la universidad debe ser útil para el mercado laboral de la descentralización productiva o postfordismo. Estos “resultados efectivos para la empleabilidad” implican, en primer lugar, la necesidad de disponer de una mano de obra cualificada como factor esencial para la

competitividad de la economía. Objetivo cumplido en España, que cuenta con ese potencial definido por la Estrategia Europa 2020 en al menos un 40% de tituladas universitarias en la cohorte de 30-34 años (45,3% de mujeres y 35 de hombres en 2012). Este propósito que parece deseable para todas, puede ocultar la formación deliberada de un exceso de oferta de mano de obra cualificada y, en consecuencia, la creación de un “ejército de reserva”, que rivalice por condiciones laborales cada vez más precarias. Sin embargo, como pudimos comprobar cuando examinamos los objetivos de PISA, no todos los saberes tienen el mismo valor para la OECD. Más allá de la comprensión de órdenes a través de la lectura, preferiblemente digital, tanto la UE como la OECD privilegian por sus “resultados efectivos para la empleabilidad” a las matemáticas, ciencia y tecnología. Por tanto, ambas agencias consolidan una jerarquía y dominación de estas disciplinas utilitaristas masculinizadas sobre los campos de pensamiento de las humanidades y ciencias sociales, donde las mujeres son mayoritarias y obtienen superiores rendimientos académicos.

¿Para qué vale eso, es productivo, sirve para algo? Son algunas de las reiteradas interrogaciones que debemos afrontar las personas que trabajamos en las ciencias sociales, en la filosofía o en las humanidades. Por supuesto, no son demandas inocentes. Son producto de la inculcación del utilitarismo diseñada por expertos de comunicación y que los aparatos burocráticos de las instituciones educativas repiten con insistencia, combinando una serie de ideas claves del neoliberalismo como amigables con universidad: competencia, utilidad, excelencia, emprendedores, calidad, movilidad, globalización, expertos, flexiseguridad, negocios, acreditación, eficiencia, internacionalización, gobernanza, excelencia, desregulación, marcas universitarias..., éstas son algunas de las consignas de la violencia simbólica del “neomanagement”, que se han incorporado al habla cotidiana en la educación superior.

Es innegable que, en las últimas décadas, hemos asistido a un ritmo muy elevado de crecimiento por mejoras en las tecnologías y por el uso intensivo de recursos humanos (incremento de la productividad laboral y normalización del doble trabajo exterior y doméstico), naturales (cultivos transgénicos, megaminería y combustibles fósiles) y financieros (capitalismo de casino). Y, a través de la creencia que ese crecimiento era ilimitado, se generó el dogma de la “eficiencia económica”, al que debía subordinarse cualquier otro tipo de discurso (Bourdieu, 1999 b). Un argumento, sin duda, falaz. Porque, a diferencia de las cíclicas de producción y consumo, la crisis actual aúna el declive de todos los elementos en los que se basaba el crecimiento en el libre mercado.

5.2. Aprendizaje a lo largo de la vida y flexibilidad en el empleo durante toda la vida

El aprendizaje a lo largo de la vida (lifelong learning) es un objetivo político definido en la reunión de los ministros de educación de países miembros de la OECD, celebrada en 1996. Sobre este proceso, posiblemente, ningún texto académico haya pasmado mejor que la misma OECD a qué responde este tipo de aprendizaje: “El umbral de destrezas que requieren las empresas se incrementa continuamente; en segundo término, conforme las empresas responden a mercados más inestables y a ciclos de producción más breves, los empleos de carrera específica se hacen más escasos, y las personas experimentan con más frecuencia cambios profesionales durante su vida activa. La vida media de las destrezas se acorta. Surge la necesidad de renovar y actualizar permanentemente destrezas y competencias, como factor esencial para afrontar ajustes estructurales, aumentar la productividad, innovar y reasignar recursos humanos con eficacia” (Instituto Nacional de las Cualificaciones, 2008).

Por supuesto, Bolonia como transmisora de los preceptos de la OECD, enfatiza los programas de aprendizaje flexible y a tiempo parcial. En consecuencia, a diferencia de la universidad clásica que preparaba para toda la vida, en la sociedad del conocimiento ya no se precisan estudios dilatados, sólo es necesario que cada una se adapte al mercado de trabajo. En esta dirección, en el campo educativo se identifica simbólicamente el emprendimiento y la flexiseguridad, como proyectos vitales correctos. Por una parte, el modelo hegemónico del emprendedor, para quienes creen en el mercado, en el máximo beneficio y en la ley del más fuerte del neodarwinismo social, que selecciona a los brillantes. Por otra parte, para las menos competitivas, una deseable flexiseguridad, que aúna la “flexibilidad” en el empleo necesaria para el capitalismo postfordista y, por otra, “seguridad” que, según transmite la OECD, corresponde con la sentencia de la “cuna a la tumba”, acuñada por Beveridge para mencionar a la protección social institucionalizada más amplia. Pero, donde se dice flexiseguridad, realmente se aplica flexiexplotación (Alheit y Dausien, 2002) y (Hernández, 2012). En consecuencia, para cumplir con el fin de insertarse en el mercado laboral, Bolonia exige una formación en cualificaciones de utilidades fragmentadas, discontinuas, sometidas a la obsolescencia programada, descontextualizadas socialmente y a servicio de los múltiples espacios flexibles e inestables de las sociedades de control. Si bien, al concluir la universidad y a lo largo de toda la vida, y esto es lo importante, debe asumirse un aprendizaje continuo y adaptativo a los puestos de trabajo. Para el

adiestramiento de este tipo de capital humano son múltiples y continuos los controles personales impuestos a las estudiantes: mensajes a cualquier hora, número de accesos a las webs corporativas como indicador de calidad, máquinas de corrección de “pruebas objetivas”, automatrícula, gestión de recibos, pagos con tarjeta de crédito y uso de la tarjeta bancaria para identificar accesos a servicios,... El adiestramiento advertido por Deleuze, al describir las sociedades de control.

5.3. La movilidad en el empleo flexible

El último punto del informe sobre el proceso de Bolonia está dedicado a la movilidad exterior, porque: “fortalece los vínculos con otros países y prepara a los graduados para el mercado europeo y mundial”. Con los programas Erasmus y otros, queda completada la universidad de las sociedades de control; aunque, Guy (Haug, 2010) uno de los “padres” del EEES y de la puesta en marcha de Bolonia, reconoce se carece de evaluación del reclutamiento, de los estudios y de la calidad de la internacionalización y movilidad. Pese a todo, la UE recoge como objetivo central conseguir que, al menos el 20% de los graduados hayan estudiado o recibido periodos de capacitación en el extranjero. A tal fin, se gastan ingentes cantidades para la movilidad. Cuyo objetivo, no debe ser otro que, inculcar a las estudiantes flexibilidad al buscar trabajo en cualquier mercado del mundo, a lo largo de toda la vida.

6. Del control continuo a los metadatos. El profesorado como modelador.

Como en la escuela, a través de sus prácticas cotidianas las docentes universitarias proporcionan modelos de comportamiento a sus estudiantes. Por esto, junto a la implementación de Bolonia, es importante generar unas determinadas condiciones laborales en las profesoras, para que modelen a las futuras empleadas. Si nos acercamos al trabajo en la universidad, está compuesto por cuatro actividades principales: investigación, docencia y formación y gestión. La distinción de la universidad respecto a otras enseñanzas es investigar. Una capacidad que, socialmente, se considera que debe ser aportada para la riqueza de todas. Al respecto, para conocer esta entrega cada seis años las profesoras deben someterse a ser evaluadas de forma “voluntaria” por su trabajo investigador, con la conciencia que es un examen sesgado entre unas disciplinas y otras (Gómez y Jódar, 2013). Además, este tipo de examen consagró, desde tiempos inmemoriales, una división y jerárquica de género que reproduce por el poder como criterio de utilidad. En la cúpula, las

ciencias duras, exactas, cuantitativas y profesionalizadoras de los varones. Abajo, las disciplinas blandas, relativas, cualitativas y con saberes representados, en el pensamiento neoliberal, como prolongación de las labores domésticas femeninas (Fernández, 2008). En todo caso, las profesoras son evaluadas por el trabajo recogido en las bases de datos de Web of Science, propiedad de la corporación norteamericana Thompson Reuters. Lo primero que debe precisarse, es que ser incluida en las bases depende de una cuota a satisfacer a la citada empresa privada. Por tanto, el criterio inicial a cumplir no es científico, es económico y excluye a la práctica totalidad de las publicaciones de ciencias sociales y humanidades que, en la mayoría de los casos, carecen de financiación externa a sus departamentos universitarios (Bok, 2010). No hay un laboratorio farmacológico, una multinacional que comercialice semillas y fitosanitarios o un grupo bancario con una cartera inmobiliaria y de deuda que ejerzan de mecenas para investigar en temas clave como la violencia de género, la historia de la vida cotidiana o la igualdad entre mujeres y hombres. Es evidente que, éstos no son los temas donde se obtienen beneficios empresariales. Además, el proyecto Thompson es colonizador. Se priorizan las revistas en inglés y dentro de éstas las producidas en USA, cuando la mayoría del pensamiento social y humanístico no responde ni a autoras, ni a autores cuya lengua original es el inglés y su nacionalidad a la norteamericana (Baiget y Torres-Salinas, 2013). Por otra parte, la consulta de las bases incluye un delimitador temporal para seleccionar las publicaciones de los últimos cinco años, como indicador de obsolescencia científica, cuando las teorías más relevantes del pensamiento han tardado un prudencial tiempo en ser asimiladas y difundidas. Y, por último, otro de los modelos de conducta inducida a quienes deben adherirse a los juicios de Thompson es la jerarquía masculina. En las disciplinas comercializables como la medicina, la química o las matemáticas, hay pocas investigadoras y precarias; por contrario, las direcciones de los equipos de estas áreas son masculinas. Ellos son los que rentabilizan el esfuerzo de las mujeres.

Respecto a la docencia universitaria se ha dado un paso más allá en las sociedades de control al establecerse los metadatos, información sobre la información, que los partícipes del campo educativo deben introducir en bases relacionales, para que el poder examine sus conductas (Pasquinelli, 2013). De conformidad con el programa DOCENTIA de la Agencia Nacional de Evolución y Acreditación (ANECA), desde los primeros pasos de Bolonia, se obligó al profesorado a "virtualizar" las asignaturas (Campus Virtual) como parte de los llamados Sistemas de Garantía de la Calidad. Y, poco después, llegaron las llamadas enseñanzas flexibles, mediante la "semipresencialidad" o los actuales MOOCs "massive

open online courses”, entornos virtuales de aprendizaje relacional o Web 2.0, que permiten la creación, intercambio y registro de contenidos, bajo la vigilancia de los administradores y, por último, su evaluación como parte de la calidad universitaria. Para fomentar el aprendizaje del postfordismo es, precisamente, la intensidad de uso de los entornos relacionales de metadatos (someterse a tareas continuas, fragmentadas y controladas) el criterio adoptado por muchas universidades para valorar la productividad docente. No la calidad de las enseñanzas en las aulas. Y, las estudiantes, para que la universidad y el profesorado cumplan sus objetivos corporativos, son dirigidas a entrar en los campus virtuales y a introducir datos sin cesar.

7. Más allá de Bolonia. Becas productivas, flexibles y precarias

Una sociedad que pretenda recurrir a las potencialidades ofrecidas por todos sus miembros, debe concebir las becas como mecanismos para corregir las desigualdades sociales desde el principio en la escuela. Esta búsqueda de la equidad está vinculada a establecer unos criterios rigurosos que permitan que quienes lo deseen puedan estudiar. Sin embargo, en el caso español, cuando se relaciona la concesión de becas con la Encuesta de Presupuestos Familiares, queda evidenciado un alto grado de fraude. Son favorecidas las rentas más altas, cuyos ingresos proceden de actividades empresariales y profesiones liberales, y casi se excluyen a las personas con disponibilidades bajas (Aldás y Uriel, 1999).

En este sentido, la literatura científica coincide en destacar la renta como la variable determinante para superar los estudios obligatorios y después continuar en la universidad. Pero, también se indica que no existe un compromiso firme con los planteamientos igualitarios, por el fuerte peso en el campo de la escuela de la meritocracia y de los agentes conservadores y religiosos. En el presente, a partir de esos designios ideológicos y en sintonía con los libros de ruta de la OECD y de Bolonia, que conciben la universidad como una fase adaptativa para el mercado de trabajo, tienen que introducirse requisitos en las becas en esta dirección. En consecuencia, hay que vincular las ayudas a los estudios con una creciente productividad (exigir mayores rendimientos académicos), con una percepción flexible (el importe de la beca, que es variable, está unido al examen individual de distintas cualidades de quien estudia), y, por último, tienen que ser precarias (las becas están sometidas al presupuesto disponible, en cumplimiento de la modificación constitucional aprobada en agosto de 2011). Por estos motivos, nada más coherente con los postulados de la empleabilidad postfordista, que el modelo de becas universitarias introducido por Wert.

8. Deuda, la pedagogía del emprendimiento y la flexiseguridad

Del mismo modo, la pedagogía de la deuda tiene que ser incluida progresivamente en los currículos educativos; puesto que, como el aprendizaje a lo largo de toda la vida, la deuda para siempre es la forma más sólida de adhesión al empleo flexible y precario. Un compromiso global urdido por los gobiernos neoliberales sobre las universidades públicas, para que las familias acepten que deben recurrir al crédito bancario, ya que pertenecer a la universidad significa una posición de privilegio ante el mercado laboral (Williams, 2010). Así, con este objetivo, centenares de miles de estudiantes se matriculan cada año en la universidad para marchar por un camino que ofrece destinos en las múltiples formas de empleo flexible: temporales, a jornada parcial, ETT's, subcontratas, negro, becario, "en formación", "en misión," teletrabajo, putting-out, falsos autónomos... (Standing, 2011). Sin embargo, los modelos de emprendimiento y flexiseguridad no forman parte del imaginario social de quienes estudian en la universidad. Todavía, pervive la creencia que van a obtener un empleo con buenas condiciones y recibir acogida en un sistema de protección social del estado bienestar (Beck, 2007). Para intentar conseguir este sueño, desde hace algunos años, las oficinas bancarias presiden los campus universitarios y, a través de ellas, se ofrece el recurso de la deuda a lo "largo de la vida".

9. A falta de conclusiones. Un esbozo sobre las legitimidades de los sistemas de dominación en las sociedades disciplinarias y de control.

¿Cómo explicar que un sistema que ya no ofrece bienestar a la mayoría de las personas pueda continuar? Con verisimilitud, por haberse subestimado cómo se construyen las legitimidades. En el caso de España, como en los países mediterráneos que están en el centro de la crisis, durante las sociedades disciplinarias se instauró un sistema de dominación, en el significado weberiano, basado en legitimidades tradicionales, que determinó unas relaciones sociales, laborales y políticas contenidas en estos poderes: padre-propiedad privada-patrimonio-patrón-paternalismo-presbítero-patriarcado-patria. De estas formas de dominación, la que concentraba mayor grado de exclusión y afectaba a más personas era el patriarcado, porque ninguna de las anteriores posiciones de poder debía ser ejercida por las mujeres. En sí, el patriarcado disponía de un cuadro de servidores (los hombres), que trabajaban por ejercer la dominación sin deber recurrir a la autoridad legal; su ejercicio no era, necesariamente, visible a los ojos de los demás; las relaciones de

dominación eran cercanas, continuas, y del tipo señor-súbdito y, por último, escapaban a cualquier tipo de control legal y racional, porque se convertían en interiorizaciones (Millet, 2010). Sirva esta caracterización del patriarcado, para mostrar, también, que no hay una discontinuidad perfecta entre las sociedades disciplinarias y las de control y que, en cierto grado, las dominaciones tradicionales continúan presentes.

En definitiva, durante las sociedades disciplinarias se generaron relaciones asimétricas en el hogar; paternalistas en la escuela y en el sistema productivo y, por último, regímenes políticos de libertades limitadas, con largos períodos dictatoriales. En todos los países, las tensiones entre las organizaciones políticas, sindicales, y feministas de izquierda y el poder fueron decisivas para el mantenimiento o no de estas legitimidades. Aquellos estados en los que hubo una ruptura con los órdenes tradicionales, pudo avanzarse a formas de legitimidad racional, pero donde los movimientos sociales carecieron de suficiente pujanza, permanecieron bajo formas de dominación tradicional. Por eso, cuando abordamos los sistemas de coerción en las sociedades de control, lo primero que debe advertirse es, que pese a los procesos de globalización, hay distintos puntos de partida. Es decir, por el peso de las dominaciones tradicionales, desiguales resistencias al neoliberalismo y, como resultado de las mismas, desemejantes impactos de sus políticas.

Superado en buena medida el sistema fordista, para maximizar el beneficio ya no se precisa, de forma obligada, producir bienes para el consumo de las masas, para que luego produzcan más y consuman más. Hay otras formas de enriquecimiento, que se legitiman a través de la producción social del deseo y, en consecuencia, se interiorizan sin alternativa -o deseas todo, o eres excluida- (Deleuze, 1995). El deseo inconsciente rizomático (en todas las direcciones) es el fundamento último de la deuda o acumulación por desposesión (Harvey, 2004). Y tras el deseo de todo, la apropiación privada de todos los “bienes comunes” (Federici, 2013), las pólizas para cubrir toda una sociedad de riesgos (Beck, 2007) y, al final de desear todo, legitimar “la lógica de la expulsión” o prescindir de las “personas que sobran” (Sassen, 1999). Estos son algunos de los procesos de enriquecimiento y de control no explícito, acogidos en naciones como España.

Ahora, quienes provocaron la crisis deterioran intencionadamente servicios públicos esenciales (educación, sanidad, pensiones) y se apropian de los bienes comunes (agua, sol, montes, playas, de la cultura e intelectuales), con el fin de reinvertir sus plusvalías. Para conseguir estas nuevas oportunidades de negocio, (Sousa, 2009) caracterizó como

“fascismo social” paraestatal, el tipo de las relaciones en la que la parte más fuerte obliga a la más débil (la mayoría de la sociedad) a aceptar condiciones abusivas de los nuevos propietarios o gestores privados de los servicios públicos o bienes comunales. Si bien, estas relaciones asimétricas se establecen con la connivencia de quienes detentan la administración pública, que están dispuestos, de forma velada ante los ojos de la ciudadanía, a sacrificar la democracia a las exigencias del capitalismo. En esta dirección, en España se han dado pasos decisivos a través de adoptar el Sistema Europeo de Cuentas, sobre el que se establece el déficit público y la deuda; implantar la Directiva de Servicios (Bolkenstein) de la UE que facilita el “dumping social” y la modificación constitucional española, que consagra el pago de la deuda como prioritario sobre cualquier otro pago o gasto.

Además, el neoliberalismo crea las condiciones ideológicas para las nuevas formas de violencia simbólica: la demonización de la clase obrera (Owen, 2012), el neomachismo cientifista, el incremento de las exaltaciones identitarias tribales (patria, religión, deporte, festejos populares), castigar la pobreza para estar dispuesto a trabajar siempre o workfare (Wacquant, 2010 a) o la mutación de las relaciones sociales (amor, vida, miedo, tiempo, arte...) en líquidas (Bauman). Por último, desde el gobierno no falta el incesante recuerdo a que dispone del legítimo “monopolio de la violencia”. Concedido, de acuerdo con las leyes por las urnas, se traduce en una creciente escalada de la represión física, la ofensiva contra los derechos reproductivos de las mujeres y el espectacular incremento de la población reclusa o prisionfare (Wacquant, 2010 b).

Más allá de las anteriores disquisiciones, a las personas se les supone capaces de comprender, reflexionar y definir sus problemas, los de su ámbito cercano, los de su país y los globales de todas. Por supuesto, ésta es una visión positiva. Los conocimientos fragmentados de PISA y Bolonia, interiorizados como mecanismos ideológicos en las sociedades de control y el deseo de salvación personal como emprendedor, solo permiten identidades fragmentadas “a lo largo de toda la vida”, sin conciencia transversal de las desigualdades sociales para crear un sujeto histórico de la acción colectiva. Por último, hay que señalar un tema para futuras investigaciones. Centrado el discurso de la educación en el utilitarismo productivo, también se fragmentan el trabajo, tal y como quedó distinguido por Hanna (Arendt, 2009), porque se ocultan, deliberadamente, dos de sus ámbitos: el mantenimiento de la vida y la acción en la plaza de la polis. Por el momento, parece evidente que, para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal, “los movimientos

sociales llevan varias revoluciones simbólicas de retraso en relación con sus adversarios” (Bourdieu, 1999 b).

Bibliografía

- ALDÁS, J. y URIEL, E. (1999), Equidad y eficacia del sistema español de becas y ayudas al estudio, Valencia, Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas.
- ALHEIT, P. y DAUSIEN, B. (2002), “The double face of lifelong learning: Two analytical perspectives on a ‘silent revolution’”, en *Studies in the Education of Adults*, 34 (1): 3-22.
- ARENDT, H. (2009), *La condición humana*, Buenos Aires, Paidós.
- ARIÑO, A. (2010), “La dimensión social del EEES y la equidad participativa”, en *I Jornada sobre la dimensión social de la educación universitaria en España*, Valencia.
- BAIGET, T. y TORRES-SALINAS, D. (2013), Informe Apei sobre Publicación en revistas científicas, Gijón, Asociación Profesional de Especialistas en Información, http://www.udg.edu/Portals/160/docs/centre_redaccio/Informe_APEI_Baiget.pdf, 12-07-2013.
- BAUMAN, Z. (2000), *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*, Barcelona, Gedisa.
- BECK, U. (2007), *¿Un nuevo mundo feliz? La precariedad del trabajo en la era de la globalización*, Barcelona, Paidós.
- BOK, D. (2010), *Universidades a la venta. La comercialización de la educación superior*, Valencia, PUV.
- BOLTANSKI, L. y CHAPIELLO, E. (2002), *El nuevo espíritu del capitalismo*, Madrid, Akal.
- BOURDIEU, P. (1999 a), *La miseria del mundo*, Madrid, Akal.
- BOURDIEU, P. (1999 b), “Los científicos, la ciencia económica y el movimiento social”, en P. BOURDIEU, “Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal”, Barcelona, Anagrama: 73-82.
- BOURDIEU, P. (2000), *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J-C. (1996), “Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica”, en P. BOURDIEU y J-C. PASSERON, *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México, Fontamara: 39-108.
- CASTEL, R. (1977). *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*, Buenos Aires, Paidós.
- CORIAT, B. (1993), *El taller y el cronómetro. Ensayo sobre el taylorismo, el fordismo y la producción en masa*, Madrid, Siglo XXI.

DELEUZE, G. (1995), "Deseo y placer", en Archipiélago. Cuadernos de crítica de la cultura, 23: 12-20.

DELEUZE, G. (1999), "Post-scriptum sobre las sociedades de control" en G. DELEUZE, Conversaciones 1972-1990, Valencia, Pre-Textos: 277-281.

EURYDICE (2012), The Bologna Process 2020 The European Higher Education Area in the new decade, Brussels.

FEDERICI, S. (2013), "Sobre el trabajo afectivo", en S.FEDERICI, Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas, Madrid, Traficantes de Sueños: 181-202.

FERNÁNDEZ, L. (2008), "Género y ciencia: ¿Paridad es equidad?", en Arbor Ciencia, Pensamiento y Cultura CLXXXIV 733: 817-826.

FOUCAULT, M. (1976), Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión, Madrid, Siglo XXI.

FOUCAULT, M. (1978), Microfísica del poder, Madrid, La Piqueta.

FRASER, N. y GORDON, L. (1992), "Contrato versus caridad: una reconsideración de la relación entre ciudadanía civil y ciudadanía social", en Isegoría: Revista de filosofía moral y política, 6: 65-82.

GÓMEZ, L. y JÓDAR, F. (2013), "Ética y política en la Universidad española: la evaluación de la investigación como tecnología de la subjetividad", en Athenea Digital, 13: 81-89.

GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (2003), Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final Fase Uno, Bilbao, Universidad Deusto.

GORZ, A. (1988), Metamorfosis del trabajo. Búsqueda del sentido. Crítica de la razón económica, Madrid, Sistema.

HARAWAY, D. (1984), Manifiesto ciborg. El sueño irónico de un lenguaje común para las mujeres en el circuito integrado, disponible http://webs.uvigo.es/xenereo/profesorado/beatriz_suarez/ciborg.pdf, 14-08-2012.

HARDT, M. y NEGRI, T. (2009), Imperio, Barcelona, Paidós Ibérica.

HARVEY, D. (2004), El nuevo imperialismo, Madrid, Akal.

HAUG, G. (2010), "La internacionalización de la educación superior: más allá de la movilidad europea", en La Cuestión Universitaria, 6: 20-29.

HERNÁNDEZ, J. M. Q. (2012), "¿Flexibilidad laboral, flexiseguridad o flexplotación?", en Lan Harremanak. Revista de Relaciones Laborales, 26: 131-159.

INSTITUTO NACIONAL DE LAS CUALIFICACIONES (2008), Sistemas de cualificaciones: Puentes para el aprendizaje a lo largo de la vida, Publicado por acuerdo con la OCDE, París.

MILLET, K. (2010), Política Sexual, Madrid, Cátedra.

- OWEN J. (2012), *Chavs: La demonización de la clase obrera*, Madrid, Capitan Swing.
- PASQUINELLI, M. (2013), "Capitalismo maquínico e mais-valia de rede: Notas sobre a economía política da máquina de Turing", en *Lugar Comun*, 39: 13-36.
- SASSEN, S. (1999), *La ciudad global*, Buenos Aires, Universidad.
- SENNET, R. (2000), *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Barcelona, Anagrama.
- SIERRA, J. (1990), *El obrero soñado: Ensayo sobre el paternalismo industrial (Asturias 1860-1917)*, Madrid, Siglo XXI.
- SOUSA, B. (2009), *Sociología jurídica crítica. Para un nuevo sentido común del derecho*, Madrid, Trotta.
- STANDING, G. (2011), *The Precariat. The New Dangerous Class*, London, Bloomsbury Academic.
- WACQUANT, L. (2010), "Crafting the Neoliberal State: Workfare, Prisonfare, and Social Insecurity", en *Sociological Forum*, 25: 197-220.
- WACQUANT, L. (2010), *Castigar a los pobres. El gobierno neoliberal de la inseguridad social*, Madrid, Gedisa.
- WILLIAMS, J. (2010), "La pedagogía de la deuda", en *EDU FACTORY y UNIVERSIDAD NÓMADA (Comp)*, *La universidad en conflicto capturas y fugas en el mercado global del saber*, Madrid, Traficantes de Sueños: 71-82.