



UNIVERSIDAD DE CHILE  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
ESCUELA DE POSTGRADO

# Calidad de la educación superior

---

Elementos para una interpretación sociológica

**Víctor Orellana Calderón**

**Agosto de 2015**

Tesis para optar al grado de Magister en Ciencias Sociales, mención Sociología de la Modernización

Profesor Guía: Raúl Atria Benaprés

Comisión Examinadora: Cristián Bellei y Andrea Greibe



# Contenido

<b>Presentación .....</b>	<b>4</b>
<b>Capítulo I</b>	
<b>De la universidad de excelencia a la educación superior de calidad. El nuevo paradigma. ....</b>	<b>10</b>
1. Las grandes transformaciones sociales. El contexto .....	10
2. Dimensiones y rasgos de la calidad aplicada a la educación superior .....	16
3. La calidad aplicada a la educación superior como paradigma.....	42
4. Comentarios históricos sobre la aplicación de la calidad a la educación superior .....	45
5. La ausencia de definiciones sustantivas de calidad en educación superior .....	53
<b>Capítulo II</b>	
<b>Herramientas para una interpretación sociológica del problema de la calidad.....</b>	<b>62</b>
1. La dialéctica como epistemología .....	62
2. Teoría social, educación superior y calidad .....	65
3. Hacia una perspectiva dialéctica y sociológicamente comprensiva.....	82
4. El método. El análisis abstracto de una situación típico-ideal.....	99
<b>Capítulo III</b>	
<b>Calidad como instrumento de abstracción del trabajo académico en valor-trabajo.....</b>	<b>102</b>
1. El tipo-ideal del paradigma de la calidad.....	102
2. Calidad en la producción académica .....	109
3. Calidad en la distribución social de la producción académica.....	127
4. Calidad de la educación superior en la producción social .....	142
5. Algunos elementos sobre el basamento socio-cultural del movimiento de la calidad .....	162
<b>A modo de conclusión: comentarios sobre la calidad de la educación superior en Chile .....</b>	<b>170</b>
1. Síntesis de las ideas principales del ensayo.....	170
2. Elementos para un estudio sociológico de la calidad de la educación superior en Chile ..	176
<b>Referencias.....</b>	<b>193</b>



# Presentación

El problema de este ensayo se contextualiza en la radical transformación que desde la segunda mitad del siglo XX ha experimentado la educación terciaria. Transformación que, por cierto, sigue en curso sin decantar aun en una forma fija. El crecimiento cuantitativo de la enseñanza superior, con la consiguiente inclusión en ella de cada vez más amplias capas sociales, no sólo la transforma en una de las experiencias arquetípicas de la vida en esta etapa histórica, signada por nuevos “sectores medios”, sino que, si creemos a las proclamas liberales, a la teoría del capital humano y al neomarxismo (todas corrientes distintas pero que coinciden en esto), se proyecta como una de las actividades económicas fundamentales del hoy, distribuyendo en los sujetos el uso social legítimo de su propia fuerza productiva. El conocimiento se experimenta como el oro de nuestra época, y la educación superior, por añadidura, como su cantera.

Durante el siglo XX, el pacto entre Estado y Universidad, simbolizado por el modelo humboldtiano, fijó las fronteras entre el proceso de burocratización moderno y la herencia de esta milenaria institución. Hoy esas fronteras ya no son válidas. La vieja Universidad estalla. Se secularizan sus prácticas y se extienden por toda la sociedad, al mismo tiempo que la producción y distribución de conocimiento se identifica cada vez menos con la antigua forma universitaria. De este choque emerge un panorama inédito, el de la educación superior contemporánea, que obliga al sociólogo a mirarle con interés, pues allí se dan procesos fundamentales de constitución de los actores sociales claves del hoy; y al experto educativo a considerar, mucho más que ayer, cuánto la educación es atravesada por las tendencias sociales que le cobijan y trascienden.

Es una verdadera *revolución académica* (Altbach, Reisberg, & Rumbley, 2009). El desafío que propone para la sociología es enorme, pero pertinente, si se considera que la sociología es la ciencia de las transformaciones que impone la modernización.

Entre todas las manifestaciones de un cambio de tan hondo alcance, en principio infinitas, destaca la tendencial aplicación de la semántica *calidad* a la educación superior, a sus procesos internos, a su gestión, y a su relación con la sociedad y el Estado.

La preocupación por la calidad de la educación superior, que se importa desde la gestión moderna de grandes corporaciones, se instala al mismo ritmo de su crecimiento y expansión, sea impulsada por el Estado o el mercado. Aunque la privatización ha sido tal vez el tema de discusión central de los últimos años, producto del ingreso del mercado a la producción y distribución del conocimiento, dicho tópico es limitado en su potencial explicativo de sus nuevos rasgos. La educación superior pública sigue siendo un eje fundamental de desarrollo en la mayoría de los países occidentales. En varios países es mayoritaria en matrícula y en producción académica. La categoría *privatización* no logra abordar comprensivamente los cambios que ésta experimenta. La implantación de la calidad, en cambio, atraviesa de punta a cabo su modernización reciente. Sea

dinero público o privado el que sustente las nuevas vacantes, las políticas de calidad se desarrollan por igual, y afectan también a las antiguas y más sedimentadas prácticas de las instituciones elitarias. Tal transversalidad es, en gran medida, lo que explica su solidez. Hoy virtualmente todos los países poseen instituciones que acreditan, certifican y aseguran la calidad. Estas instancias incluso se proyectan a niveles supra-nacionales. Los rankings de instituciones y programas proliferan cada día más. El uso de la semántica calidad se extiende a casi cualquier cosa que tenga que ver con la enseñanza terciaria. A diferencia de la privatización, la calidad tiene defensores de centro, izquierda y derecha; aparece, cada vez más, como un avance técnico y necesario de cualquier cambio que se quiera acometer en el ámbito educativo. La racionalización que todo esto provoca en los procesos y productos de la educación superior es también constituyente de la vida académica del hoy; lo mismo ocurre con una cada vez más instrumental y estratégica relación de los sujetos con la educación superior, mediada por indicadores objetivos de calidad.

La calidad ocupa la agenda de la enseñanza terciaria; es el norte de gobiernos, empresarios, instituciones y personas. Pero al mismo tiempo que se la busca con ahínco, es difícil dar una definición común y aceptada sobre ella. Los expertos llaman, de hecho, a no perder tiempo intentándolo (C. J. E. Ball, 1985; Harvey & Green, 1993; Vroeijenstijn, 1995). La inequívoca centralidad de este concepto, asociado a la promesa de modernización de la educación superior, concurre al unísono con la dificultad de su definición y comprensión racional, y por lo mismo, propiamente moderna. Mientras más hablamos de calidad como promesa de objetivación, más líquida ésta se torna. Aquí se encuentra la paradoja que motiva, en términos analíticos, este ensayo.

Pero no se trata sólo de definir la calidad. En muchas experiencias concretas, y sobre todo en nuestro propio país, la semántica de la calidad se levanta como la cáscara simbólica de toda solución al efecto reproductivo de la educación, como promesa de distribución masiva y justa del bien que antes era exclusivo de una estrecha élite. En Chile, la calidad ha sido la respuesta del régimen a la seguidilla de conflictos sociales que cuestionan nuestro modelo educativo, tal vez, el más mercantilizado de todo el orbe.

La educacionalización de la desigualdad y de la sociedad misma, si bien es una tendencia global, es particularmente intensa en Chile. Sin derechos garantizados por el Estado, y con una aguda concentración del ingreso, la educación ha sido presentada por los gobiernos recientes como el mecanismo fundamental de construcción de igualdad de oportunidades. A falta de una legitimación democrática y de un Estado que integre a actores organizados, la eficacia de la educación en tal sentido es una fuente esencial de la legitimidad del capitalismo chileno. La promesa meritocrática de una educación reproductiva y segregadora en los hechos, ha puesto a la calidad, desde el punto de vista del régimen, como su meta educativa principal. De 2006 y 2011 ha seguido la proliferación de agencias, recursos y políticas de calidad. Sería imposible citar aquí todos los documentos e informes públicos que ponen en la educación de calidad la esperanza de una sociedad más justa.

Por la transversalidad de su despliegue, por lo espinoso de su definición sustantiva, y por su papel en los conflictos que emergen de la educación actual, la calidad constituye un observable pertinente y relevante de la modernización contemporánea de la educación superior, y por lo mismo, de los actores que la impulsan y la sufren. No se trata de entenderla en un sentido técnico u operacional. La literatura que le constituye y circunda agota tales objetivos con rigor suficiente. Tampoco se intenta someterla a juicio normativo o a una crítica empírica o política. Se trata de entenderla en un sentido sociológico, como relación social que ocurre en el epicentro de la modernización reciente, sean reales o ilusorios sus axiomas e indicadores.

Este trabajo se pregunta cómo puede entenderse sociológicamente el advenimiento de la calidad en la educación superior contemporánea. Con ello, se espera ayudar a responder la pregunta por su sentido en Chile, en medio del conflicto que ha tensado, como no ocurría hace décadas, la política nacional.

Puesta así la relevancia de la investigación, los objetivos del estudio son más básicos. Recurriendo al método del ensayo, se busca plantear algunos conceptos que permitan, en el futuro, comprender histórico-concretamente el problema de la calidad de la educación superior, y su relación con transformaciones de escala societal. En este sentido general, el trabajo no profundiza en un caso concreto ni pretende un abordaje empírico del problema, sino que intenta elaborar principios para un marco analítico que sea plausible de ser utilizado en investigaciones posteriores.

El ensayo tiene tres capítulos. Cada uno constituye una unidad relativamente auto-suficiente, y por lo mismo, puede decirse que este trabajo se trata, en realidad, de tres ensayos distintos. Seguido a esta presentación, el primer capítulo plantea el problema con trazo fino. En base a una revisión relativamente amplia de la literatura crítica y de corriente principal dirigida al tema, contextualiza la emergencia de la calidad, describe sus dimensiones y rasgos de operación en la educación superior contemporánea, reconstruye la visión paradigmática sobre la enseñanza terciaria que tienen los impulsores de la calidad, hace algunos comentarios sobre su origen histórico, y revisa en detalle los intentos que ha habido por definirla sustantivamente desde el mismo campo que le promueve. En síntesis, el primer capítulo describe el objeto de este ensayo: la emergencia de la calidad como un elemento fundamental en la modernización y racionalización contemporánea de la educación superior.

El segundo capítulo se hace la pregunta sobre cómo dicho objeto puede ser analizado. Es decir, se plantea el problema teórico. Para ello fija una base epistemológica en la tradición sociológica y dialéctica, que obliga a comprender la realidad social en su doble y simultáneo carácter objetivo y subjetivo. Luego revisa -a trazo grueso- la teoría social dirigida al problema del conocimiento, a la educación superior y su racionalización, y cómo la calidad es comprendida dentro de sus principales tradiciones. A renglón seguido somete tal legado a un análisis crítico e histórico, organizado en función de la epistemología escogida. Desde esta crítica se formula un abordaje teórico ad-hoc, basado en la sociologización del marxismo italiano actual, en especial, de los

marcos conceptuales con que dicha tradición entiende el problema de la objetivación del trabajo intelectual.

El tercer capítulo aplica este constructo teórico al objeto producido en el primer apartado. Lo hace elaborando un tipo-ideal de educación superior y calidad, en sus distintos momentos y ámbitos de operación, y en su dimensión técnico-instrumental y socio-cultural. El movimiento conjunto de la calidad en el contexto de la educación se analiza en tres etapas de este tipo-ideal: la producción académica, su distribución, y finalmente su realización en la producción social. Para finalizar este apartado, se hacen algunos comentarios sobre el basamento socio-cultural del proceso de racionalización que implica el advenimiento de la calidad. Ciertamente, el tercer capítulo es la sección fundamental de todo el trabajo.

Sin un grado de elaboración similar al de los tres capítulos principales, un breve apartado de conclusiones cierra el ensayo. En él, se plantean algunos observables concretos para entender el problema de la calidad de la educación en Chile, y de dicho análisis, los elementos que habría que indagar para comprender el vínculo entre la modernización reciente de la enseñanza terciaria con las dinámicas sociales más amplias del país.

La tesis fundamental del ensayo es que la calidad puede ser comprendida como el movimiento real por medio del cual el trabajo académico concreto es transformado a valor-trabajo abstracto. Es decir, que a lo que refiere la calidad, es, esencialmente, al valor de la educación como trabajo alienado, en el contexto de la subsunción real del conocimiento especializado en las relaciones sociales capitalistas. Las dificultades de definición sustantiva de la calidad, entonces, son las mismas que experimenta la economía neoclásica con el valor, como sustancia anterior al precio. De este modo, es la calidad y su institucionalización la refutación más sofisticada a la teoría del capital humano, por cuanto discute en los hechos el presupuesto de la productividad individual como base del valor económico de los títulos, así como la defensa más enconada de la primacía capitalista de la “ley del valor”, incluso en un campo tan complejo como el educativo. Sin que se lo proponga, partiendo los intelectuales que impulsan la calidad de presupuestos funcionalistas, neoclásicos o “mertonianos”, la calidad termina operando, en la práctica, como palanca de la “ley del valor”. Al final del día, calidad es descubrimiento secular de cómo se produce y distribuye conocimiento, luego entendimiento racional del trabajo social necesario para hacerlo, y por ende, construcción de observables para la transformación de dicho valor a precio, habilitando su comunicación con el resto de las esferas sociales. Por cierto, este proceso es enormemente complejo. Pero al observarlo bajo el lente teórico propuesto, las mismas categorías usadas se nos revelan en su verdadera riqueza sociológica. La ley del valor deja de ser un imperativo estructural, y se transforma en un problema histórico. La objetivación del trabajo no se reduce a la incorporación de trabajo social a un objeto, sino que se nos presenta en su sentido justamente social. Bajo una reinterpretación del legado marxista, las distintas orientaciones teóricas que discuten sobre la educación superior, y sobre todo, los hallazgos robustos de cada una, pueden comprenderse en un mismo horizonte.



Con sus limitantes, este trabajo es una invitación a reinstalar el horizonte sociológico en un debate que, cuando no es altamente tecnificado, es esencialmente normativo. El ensayo, antes que crítico, se define entonces como un esfuerzo de recuperación sociológica.



## **De la universidad de excelencia a la educación superior de calidad. El nuevo paradigma.**

La aplicación de la semántica de la *calidad* en la educación superior ha sido uno de los tópicos más reiterados en el debate intelectual sobre las transformaciones de la enseñanza post-secundaria. Tiene entusiastas promotores así como enconados críticos y escépticos. No obstante, este trabajo no busca tomar bando en dicho debate. Si la aplicación de la semántica de la calidad a la educación superior es algo bueno o malo, conveniente o inconveniente, es materia de otras discusiones. El presente ensayo sólo se propone elaborar un conjunto de categorías que permitan comprenderle en un sentido sociológico.

El primer paso en este camino es describir y contextualizar la tendencial aplicación de la semántica de la calidad en la educación superior. El capítulo persigue ese fin. Dedicó la sección 1 a ubicarla en los cursos actuales de transformación de la educación superior, describiendo en las secciones siguientes sus dimensiones de operación y rasgos característicos (sección 2) y conformación como paradigma (sección 3). Para ello revisa la literatura de corriente principal y crítica referida al tema, destacando sus puntos de convergencia y de debate.

Aunque el objetivo de este trabajo no es acometer un análisis histórico del problema de la calidad, se presentan algunos comentarios sobre los procesos sociales y políticos que están en su origen. El espíritu es clarificar las distintas fuentes de esta tendencia, tanto intra como extra académicas (sección 4).

Se trata con especial interés el hecho que, en la literatura, no se ofrezcan definiciones sustantivas de calidad en la educación superior (sección 5). Esto abre los capítulos posteriores.

### *1. Las grandes transformaciones sociales. El contexto*

Como se sabe, la educación superior a nivel internacional ha experimentado profundas transformaciones desde mediados del siglo XX hasta hoy. De la tradicional y nítida figura de la moderna universidad de investigación se transita hacia un espacio dinámico y creciente de formación profesional e investigación científica. Este espacio -como todo fenómeno emergente- tiene fronteras difusas con las dinámicas sociales, políticas y económicas que le rodean; es además

heterogéneo institucionalmente, masivo y tendiente a la universalidad, y se encuentra en un proceso de constitución aun inacabado.

Estos cambios son profundos y tienen múltiples dimensiones. El ejercicio de describirlos y abordarlos uno a uno abre infinitas posibilidades. Por eso, para comprender su dinámica en un sentido de totalidad y sustantivo, se les puede interpretar en el contexto de los nuevos patrones de modernización del capitalismo contemporáneo, en concreto, el paso de un tipo societal industrial a uno post-industrial o la emergencia de la llamada “sociedad del conocimiento”; y la expansión del mercado asociada a la crisis del bienestar y el auge de las políticas neoliberales.

Respecto del primero de estos patrones, la transformación de la educación superior está en el corazón de una transformación mayor: la emergencia de la sociedad post-industrial y la centralidad creciente del conocimiento, la ciencia y la tecnología en la creación de valor. Este es el punto de partida de autores clave en la sociología del capitalismo contemporáneo y de los abordajes teóricos más divulgados para interpretar la educación superior (Bell, 2006; B. R. Clark, 1973). Es también un aspecto central de la teoría del capital humano, que intenta demostrar que la inversión en conocimiento -en especial en educación superior- explica la ventaja económica de los países avanzados, más allá de los factores de producción clásicos (Becker, 1993).

En el nuevo tipo societal emergente, el trabajo calificado no es exclusivo de un pequeño grupo. La expansión de los *trabajadores del saber* o de los *técnicos* sería la transformación estructural más sustantiva en las sociedades occidentales en las últimas décadas. Esto haría de las clases medias la categoría social principal de la actualidad, así como del capital intelectual, humano o científico, una forma apreciada de riqueza. Además de llamar la atención de la discusión intelectual -desde perspectivas tan diversas como las de Touraine, Gouldner, Bell, Drucker, Becker o Friedman- este cambio se proyecta como una imagen cultural más ampliamente difundida, e impacta de sobremanera en las expectativas de vida de los sujetos. El principal divulgador de las teorías del *management*, autor de varios *best seller* sobre la materia, acuñó el concepto “sociedad del conocimiento” para describir el nuevo horizonte. Particularmente, el modo en que afectaría los proyectos de vida de las personas:

*“La aparición de la clase que sucede al obrero industrial -el grupo arquetípico de la sociedad industrial- no es una oportunidad para él, es una amenaza... El nuevo grupo dominante que surge está formado por los “trabajadores del saber”... los nuevos puestos de trabajo exigen, en su gran mayoría, una preparación que el obrero no posee y que está poco dotado para adquirir; requieren un grado importante de educación académica y la capacidad para adquirir y aplicar conocimientos teóricos y analíticos; necesitan una forma diferente de abordar el trabajo y una diferente actitud mental. Y, sobre todo, precisan de un hábito de aprendizaje continuado.” (Drucker, 2012, p 273).*

El conocimiento especializado se expande con el crecimiento sistemático de la educación en todos los niveles; de los profesionales como capa social y de las ocupaciones que demandan educación

académica formal. Estos procesos tensionan a las viejas instituciones universitarias como el movimiento de las placas tectónicas transforma el panorama geográfico. Sometida a nuevas fuerzas, la universidad literalmente estalla. La producción de conocimiento y su distribución no coinciden ya con sus contornos institucionales ni tampoco con su división interna, con su respectiva institucionalización disciplinar o separación entre teoría e investigación. Como proceso, la creación y distribución del saber se torna cada vez más social, y paradójicamente, menos académica. De las entrañas de la universidad surgen transformaciones que intentan adaptarse y/o aprovechar las nuevas oportunidades, cuya fisonomía interna y delimitación con el resto de la sociedad -con el Estado y el mercado, por ejemplo- se redefine aún en estos días. El eje de este espacio es la *educación superior* contemporánea.

Tal punto de vista es el dominante en los organismos internacionales -OCDE, UNESCO, BM, UE- y en la literatura académica de corriente principal sobre la educación superior (Altbach et al., 2009; Gumport, 2007a; OECD, 2009). La estructuración interna del espacio de la educación terciaria y su vinculación con la sociedad, el mercado y el Estado -en especial los desafíos de política que ello involucra- son los tópicos fundamentales de su discusión. La tendencia post-industrialista resquebraja las represas que constreñían al conocimiento especializado, esparciéndolo por la sociedad al mismo tiempo que las fuerzas de ésta impulsan y redefinen su desarrollo. El conocimiento supera barreras elitarias y nacionales, y se transforma en una producción global y social al mismo tiempo; la educación superior se transnacionaliza, y los estudiantes se hacen cada vez más heterogéneos.

La importancia del conocimiento especializado en la sociedad, y de la sociedad en su producción, es la razón por la que sociólogos tan distintos como Bell, Gouldner o Touraine veían en la tecnocracia -los dueños del saber- a la potencial clase dominante del futuro (Bell, 2006; Gouldner, 1980; Touraine, 1971).

En el segundo eje de cambios, las transformaciones actuales de la educación superior tienen como telón de fondo una presencia cada vez más significativa del mercado en la producción de conocimiento. No se trata sólo de un mayor peso de las políticas neoliberales, y por ende de una disminución contingente de fondos públicos o debilitamiento de las regulaciones, sino de una transformación más profunda en la que se resquebrajan las fronteras entre la producción de conocimiento y la producción de otro tipo de servicios u objetos legítimamente entregada al mercado. La producción material releva sus propios aspectos inmateriales -de información y de conocimiento- mientras la producción del saber y su distribución adquiere cada vez más dinámicas similares a la de otros servicios, haciéndose posible su mercantilización tanto en un sentido normativo como técnico<sup>1</sup>. En este mismo contexto, el Estado paulatinamente se retira o ralentiza

---

<sup>1</sup> La discusión neomarxista italiana ha sido particularmente relevante en este punto. Ha elaborado conceptos como *trabajo inmaterial* (Negri & Lazzarato, 2001), *multitud* (Negri & Hardt, 2004; Virno, 2001) y *capitalismo cognitivo* (Vercellone, 2005). Otros desarrollos provienen de la discusión feminista y la feminización del

el desarrollo de los servicios sociales expandidos durante la época del bienestar<sup>2</sup>, surgiendo nuevos proveedores que introducen o estimulan lógicas mercantiles en ellos. La educación superior, como espacio emergente, es desde este punto de vista un nuevo terreno para el mercado; en su reverso, la educación superior pública ya no va a la vanguardia de los cambios. Esta tensión es abordada tanto por apologistas como críticos de la privatización. En efecto, una nutrida discusión sobre la privatización de los servicios sociales caracteriza el presente (BANCO MUNDIAL, 1995a; FMI, 2004; Gentili, Frigotto, Leher, & Stubrin, 2009; Walford, 2011). El problema de la mercantilización de la educación superior, de la *comodificación* de la ciencia, y de la acción del agente hacia la enseñanza post-secundaria como una acción económica; constituyen tópicos relevantes de análisis tanto en la literatura de corriente principal como crítica (Becker, 1993; Bowles & Gintis, 1983; Slaughter & Rhoades, 2004; Verger, 2008).

La fuerza de la privatización del saber ha involucrado incluso un desarrollo del derecho civil con tal de conceptualizar de un modo legítimo a las ideas como objetos de propiedad. Especial importancia y notoriedad pública tienen las normas de propiedad intelectual en el software y la producción cultural (Lessig, 2004; Stallman, 2010). Sin estar ajena a estas dinámicas, la ciencia se transforma cada vez más en un negocio, brotando de las viejas universidades un verdadero “capitalismo académico” en sentido weberiano: un modo de acción y una ética que desdeña a la antigua dinámica estamental como obsoleta, improductiva y artesanal (Slaughter & Rhoades, 2004). La figura del individuo como legítimo propietario de capital humano -emprendedor académico o inversionista del conocimiento- avanza sobre los antiguos imperativos estamentales y gremiales de la ciencia, constituyéndose en un ícono cultural contemporáneo.

Naturalmente las dinámicas sociales post-industriales y la mercantilización están relacionadas. Comparten la fuerza transformadora de los procesos de modernización, resquebrajando primero y reconvirtiendo después las antiguas prácticas y normas vinculadas a un mundo tan sedimentado y tradicional como el universitario. En un sentido sociológico, si cabe el término, ambas tendencias *secularizan* la vieja lógica estamental y medieval de la educación superior. Esto en un grado mucho mayor que la síntesis entre tradición y modernidad que entraña la universidad de investigación<sup>3</sup> o la universidad pública latinoamericana (Arocena & Sutz, 2000; B. R. Clark & Ben-David, 1984; W. Clark, 2008). De la obsolescencia de estos antiguos modelos emerge un enjambre de nuevas instituciones, programas y prácticas educativas; sus dinámicas a su vez se expresan en cambiantes modelos contemporáneos que perecen antes de fraguar. La diferenciación ocurre tanto horizontalmente como verticalmente, desarrollándose espacios de educación superior específicos en cada variante histórica.

---

trabajo, acuñando el concepto de *emotional labor* (Hochschild, 2003); y de la economía, con los referidos Drucker (2012) y Becker (1993), fundadores o iniciadores de los conceptos *trabajadores del saber* y *capital humano* respectivamente.

<sup>2</sup> En América Latina del Estado de Compromiso.

<sup>3</sup> Sobre esta síntesis ver Clark, W. (2008). *Academic Charisma and the Origins of the Research University* (p. 668). Chicago: University of Chicago Press.

Como las grandes placas tectónicas que echan a andar estas mutaciones, tendencias de socialización del conocimiento concurren al unísono con tendencias de apropiación del mismo como bien económico. Y ambas se retroalimentan. La fuerza transformadora de la ciencia y la tecnología redefine amplios procesos sociales. En especial, la divulgada promesa liberal de movilidad social como resultante de la expansión de los sistemas educacionales. Se trata, esta última, de una de las imágenes culturales más potentes del presente, que a medida que se restringe la esfera democrática por la tecnificación de la política, y entran en crisis los grandes actores sociales y políticos del siglo XX que animaran los regímenes de bienestar, se proyecta como un relato relevante de legitimación del orden social, incorporando el discurso del desempeño propio del mercado a los sistemas educativos (Habermas, 1999a). En efecto, la reflexión sobre el impacto de la educación superior en la estructura social, y viceversa, ha sido un tópico reiterado de discusión entre sociólogos y economistas en las últimas décadas. La verificación empírica de la relación entre educación y movilidad se transforma en un barómetro emergente de igualdad de oportunidades, y con ella, de la democracia social en contextos de retirada del bienestar y auge de las políticas neoliberales (Raferty & Hout, 1993; Shavit & Blossfeld, 1993).

Son estas fuerzas las que moldean la dinámica de la educación superior actual, dibujando un panorama nuevo y en constante cambio. La propia UNESCO declara que los patrones actuales de la modernización han gatillado una verdadera *revolución académica* (Altbach et al., 2009).

Si las tendencias de mercantilización y socialización presionan por la modernización de la educación superior, uno de sus principales efectos es la racionalización de sus productos y prácticas. En la línea clásica de reflexión weberiana, todas estas actividades deben racionalizarse con tal de viabilizar cálculos objetivos y decisiones racionalmente fundadas. Si bien este fenómeno no es nuevo en la educación superior -su burocratización y racionalización es contemporánea a la sociedad industrial- se intensifica con los cambios comentados. Según B. R. Clark, el padre de la sociología funcionalista de la educación superior, la educación superior se desplaza en las décadas finales del siglo XX -con dispar intensidad en el contexto comparado- de ser coordinada por sus propias lógicas académicas a serlo por el Estado o el mercado. Principalmente, de hecho, por éste último, con los procesos de burocratización y racionalización que le son consustanciales (B. R. Clark & Ben-David, 1984). Si la universidad moderna del siglo XIX implicó la incorporación de dichas dinámicas *en* la vieja academia, el proceso hoy puede describirse como inverso: el Estado y/o el mercado subsumen cada vez más en sus lógicas al sistema de educación superior, en especial, la determinación de la fe pública sobre el conocimiento que éste produce (Brock, 2007). En el caso de la coordinación estatal, la educación superior se transforma en un área más de la política pública, limitándose con las exigencias de *accountability* y la diversificación del financiamiento la tradicional autonomía de las instituciones académicas; y en el caso de la coordinación de mercado, la enseñanza terciaria deriva en una esfera de negocio análoga -o similar- a otras, quedando en el ámbito de la libertad privada la apertura de nuevas universidades o entidades de educación superior.

La racionalización de las prácticas y productos de la educación superior es base, a la vez que relevante efecto, de la tendencial aplicación en ella de la semántica de la *calidad*. El origen de esta tendencia, aunque tiene antecedentes centenarios, se ubica en la segunda mitad del siglo XX, siendo para la literatura de corriente principal la síntesis de dos grandes tradiciones: por una parte, la medición del logro académico y valor reputacional de estudiantes, instituciones y programas -elementos presentes pero escasamente formalizados en la noción de *excelencia*-, y por otra, los enfoques de calidad total del *management* y de la teoría del capital humano (Harvey & Green, 1993; Lemaitre, 2004; Osorio, 2005; Vroeijenstijn, 1995).

La medición, aseguramiento y optimización de la calidad emerge como una práctica capaz de conceptualizar y determinar objetivamente lo que instituye la educación en un sentido cualitativo (justamente, su *calidad* de tal), y lo valioso o el valor que comporta, cuya magnitud -gradacional o en sentido de suficiencia- pueda ser racionalmente medida, asegurada y comparada en un contexto cambiante y de oferentes heterogéneos (Osorio, 2005). Es presentada habitualmente, por esto mismo, como un avance en la modernización de la educación superior, y es impulsada abiertamente por la mayoría de los estados y organismos internacionales como el Banco Mundial, la OCDE, la UNESCO y la Unión Europea. La idea de la calidad se proyecta como un mecanismo imperativo en la racionalización y gestión de espacios de educación superior masivos, altamente diversificados y cada vez más interconectados a nivel internacional. (Altbach et al., 2009; BANCO MUNDIAL, 1995b; EUA, 2007; Oecd, 2009).

De un uso cualitativo de la semántica calidad, o no formalizado, sedimentado en sus propias lógicas y no objetivable -por ejemplo, la idea de excelencia en la educación superior- se pasa a un uso objetivo, que habilita o facilita los procesos de racionalización descritos arriba. La racionalización que subyace a la calidad es condición de posibilidad para la optimización, sea en la industria o los servicios, tanto en el sentido de aumento de la producción como de mejora de la calidad (Deming, 2000).

Peterson define el modelo actual imperante en la educación superior como una *industria post-industrial de conocimiento*. La calidad sería una de sus tendencias fundamentales de cambio, en la medida que viabiliza y define sus logros y productividad:

*“Quality refers to increased pressure for academic assessment and accountability for student learning, instructional and curricular design, faculty productivity, and program and institutional performance. This has influenced our delivery of teaching and learning and our patterns of accreditation... And this pressure shows no signs of abating.”* (Peterson, 2007, p 166).



## 2. Dimensiones y rasgos de la calidad aplicada a la educación superior

### 2.1. Dimensiones de la calidad

La aplicación de la idea de *calidad* a la educación superior tiene múltiples aristas y se impone a dispar velocidad en la experiencia comparada. Puede ser categorizada por lo mismo desde distintos ángulos dependiendo de cada situación nacional. Además, en cada espacio en que se instala su uso recoge diversas tendencias; cuando se habla de calidad de las instituciones no se asume en el mismo sentido que la calidad de la docencia o de la ciencia. La tradición de la certificación y la acreditación de programas e instituciones tienen orígenes históricos muy distintos a las tendencias contemporáneas de elaboración de rankings o de *benchmarking*. Adelante veremos con más detalle las fuentes intelectuales e históricas de su aplicación a la educación superior en sus distintas lógicas. Pero en una primera aproximación descriptiva y más general, se deben reconocer en ella, al menos, dos grandes dimensiones. La primera (1) es la transformación de las prácticas al interior de las instituciones, donde se impone como racionalización productiva o de optimización del servicio ofrecido; y la segunda (2) es la modificación de su relación con el resto de la sociedad, como racionalización de la garantía de fe pública del conocimiento o racionalización de las decisiones de los actores para con ella. A su vez, se puede distinguir en la primera dimensión las transformaciones que ocurren en las prácticas académicas mismas (1.1) -básicamente la aplicación de la calidad a la docencia e investigación- respecto de las labores de gobierno universitario (1.2); y en la segunda, los procesos de cambio que racionalizan la vinculación de la educación superior con la sociedad civil (2.1) de los sendos que ocurren con el Estado (2.2).

En los procesos internos de las instituciones y en la relación de éstas con los postulantes, egresados y actores de la sociedad civil, la calidad traduce en lenguaje formal, objetivo y técnico, elementos antes escasamente formalizados o bien inconmensurables respecto de las distintas disciplinas del saber. Esta tensión formaliza el valor reputacional de las instituciones, programas y desempeños y estandariza sus *inputs* y *outputs* en base a su calidad. Promueve, en ese ejercicio, la acción racional de los sujetos allí donde antes había imperativos vocacionales, irracionales (como el talento), valóricos o propiamente disciplinares (como ocurre en el caso de la docencia y la investigación). Esta transformación tendencial se ilustra como *Tensión 1*, y atraviesa tanto las dinámicas endógenas como exógenas de cambio que se vinculan a la medición de la calidad.

A su vez, la aplicación de la calidad expresa la reorganización de las prácticas académicas e institucionales y sus términos de relación con el Estado. El poder en ambos casos se racionaliza formalmente tensando viejos modos de operación. En las instituciones se gerencializa y en el Estado se tecnocratiza, pues organiza sus decisiones en base a medidas objetivas de calidad en una serie de planos. Esta tendencia de cambio se ilustra como *Tensión 2*, expresiva del llamado *New Public Management* y de la tecnocratización contemporánea de la política (Gouldner, 1980; Habermas, 1999a).

**Cuadro 1** Dimensiones de las tendencias de cambio y tensiones asociadas a la aplicación de la calidad en la educación superior

Tensiones asociadas a la calidad como proceso de racionalización	Dimensión endógena (1)	Dimensión exógena (2)
Tensión racionalidad formal – racionalidad material disciplinar o educativa (Tensión 1)	<p><i>Prácticas académicas (1.1)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Racionalización y estandarización del currículo en base a competencias</li> <li>b) Racionalización de la docencia en base a su calidad</li> <li>c) Racionalización de la producción científica como calidad de la ciencia (indexación e impacto de publicaciones, inscripción de patentes)</li> </ul>	<p><i>Sociedad civil (2.1)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Racionalización del postulante y desmagificación del talento (calidad de la educación escolar como valor agregado)</li> <li>b) Racionalización del impacto de la docencia como calidad académica, satisfacción o retorno de inversión</li> <li>c) Racionalización de la distribución jerárquica de las instituciones: Rankings nacionales e internacionales de calidad</li> </ul>
Tensión racionalidad formal – racionalidad material como poder académico estamental o político moderno (Tensión 2)	<p><i>Gobierno institucional (1.2)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Gerencialización y racionalización del gobierno universitario</li> <li>b) Racionalización de la gestión y adopción de preceptos del <i>management</i> (estandarización y optimización de procesos, cambios asociados a certificaciones ISO, etc.)</li> </ul>	<p><i>Estado (2.2)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Racionalización de la fe pública del conocimiento bajo el aseguramiento de la calidad y la rendición de cuentas</li> <li>b) Racionalización de la política educativa basada en estándares de calidad</li> <li>c) Racionalización del financiamiento por desempeño</li> <li>d) Racionalización de aranceles de referencia en función de la calidad</li> </ul>

Las tendencias de cambio de ambas dimensiones -endógena y exógena- constituyen por sí mismas campos relativamente autónomos de transformación de la vieja educación superior, aunque estén naturalmente en relación y en varios casos en dependencia recíproca (como veremos adelante, presiones exógenas generan a su vez transformaciones internas en las prácticas académicas). En general, cada una se proyecta como un elemento clave de identidad de la emergente y secular educación superior respecto a su antecedente histórico inmediato, la moderna universidad de investigación. Y en todas, ciertamente, la noción de *calidad* juega un papel relevante.

Pero aun con su enorme poder, estas tendencias no pueden asumirse como un proceso acabado de cambio, ni darse por sentada su hegemonía sobre las dinámicas clásicas de la universidad moderna. En cada variante histórica se mezclan con las prácticas previamente imperantes en la educación, dando lugar a un panorama heterogéneo que no puede ser comprendido sin una caracterización concreta e histórica. Todavía se trata, esencialmente, de tendencias.

- ***Prácticas académicas (cuadrante 1.1)***

En la dimensión endógena de prácticas académicas (1.1), la a) estandarización de las habilidades impulsada por el enfoque de formación por competencias intenta distinguir entre la idea clásica de *calificación* respecto de *competencia*. La primera da cuenta de la tenencia y capacidad de uso de determinados conocimientos abstractos. La segunda refiere a una habilidad concreta que produce un resultado específico, y que en tal sentido, puede ser racionalizada y estandarizada. En el primer caso, el saber abstracto no se objetiva por fuera del sujeto que lo porta; se identifica como una capacidad del sujeto y no un hecho objetivo, y por lo mismo, la calificación de la capacidad se atribuye al sujeto en conjunto con la discrecionalidad de su uso<sup>4</sup>. La ventaja promovida de las *competencias* es que pueden ser medidas objetivamente y habilitar la identificación y mejora de la calidad desde un punto de vista externo. Permiten acreditar que se sabe *hacer* algo, siendo tal *hacer*, como práctica objetiva, la materia de la certificación; las competencias no implican, necesariamente, la discrecionalidad de su uso. Calidad como racionalización de la docencia y currículo por competencias están estrechamente ligadas (Osorio, 2005). Osorio señala, refiriendo a Cardinet:

*“Las competencias siempre se manifiestan por comportamientos observables... Las capacidades son, por excelencia, transversales. Ellas expresan las potencialidades de una persona, independientemente de los contenidos específicos de determinada área. Las capacidades no son actitudes inherentes o dones. Ellas se manifiestan y se desenvuelven para favorecer el aprendizaje, como por ejemplo: analizar, investigar, aplicar reglas, entre otras. Cabe resaltar que las capacidades no son directamente observables, ni evaluables y que ellas nunca son totalmente dominadas, una vez que se desarrollan a lo largo de la vida.”* (Osorio, 2005, p 78).

En el discurso dominante las competencias permitirían una mejor vinculación entre trabajo y educación, y su racionalización y estandarización ayudaría a la integración económica de los países en el contexto de la creciente movilidad de la fuerza laboral (han sido ampliamente impulsadas desde la Unión Europea como racionalización necesaria para establecer un mercado laboral común) (Dale, 2005).

---

<sup>4</sup> El carácter subjetivo de la calificación médica y de derecho, por ejemplo, se expresa en que estén vinculadas a códigos éticos. Lo mismo otras disciplinas.

Esta distinción entre competencia y capacidad es parte de un movimiento transversal de reforma educativa impulsado por curriculistas, organizaciones empresariales y también por organismos internacionales como el BANCO MUNDIAL (OCDE & BANCO MUNDIAL, 2009); la OCDE con su programa *AHELO* (OECD, 2009); la UE con el similar *Tuning*; la UNESCO, que las incorpora en una de las metas Dakar de *Educación Para Todos* (UNESCO-EPT, 2012); y la OIT, que desde el discurso de los derechos de los trabajadores plantea incorporar el currículo por competencias en los distintos niveles educacionales (OIT, 1997).

La idea de *competencias* se impone cada día más a la de *saber* en el diseño curricular, lo que tensiona las prácticas académicas clásicas. El eje de este debate es discutir las habilidades que la educación debiese producir, y también, elaborar cómo tales habilidades, prácticas o inclusive *rasgos de personalidad* pueden ser objetivamente medidos, dando lugar a competencias objetivas. Es esta discusión la que se engarza con la presión a la calidad descrita por Peterson (2007), impulsando un debate creciente sobre pruebas estandarizadas, desempeños y la necesidad de vincular educación superior y trabajo (Alstete, 1995).

La discusión sobre b) la calidad en la docencia es el reverso lógico de la preocupación por las competencias y su medición objetiva. La heterogenización del estudiantado, y en especial la llegada de nuevos contingentes sociales a la cultura académica, ha producido un campo de discusión relativamente autónomo sobre docencia universitaria como actividad específica respecto al saber disciplinar. Biggs señala:

*“En los días en que las aulas universitarias albergaban estudiantes muy selectos, matriculados en la facultad de su elección, parecía que la clase magistral y la tutoría tradicionales funcionaban muy bien. Sin embargo, la expansión, reestructuración y refinanciación del sector universitario en la década de 1990 ocasionaron que las aulas no sólo fuesen más grandes, sino muy diversificadas en relación con la capacidad, la motivación y la base cultural de los estudiantes. Los profesores encuentran importantes dificultades para mantener el nivel. No obstante, si consideramos que la enseñanza de calidad consiste en estimular a los alumnos para que utilicen los procesos de aprendizaje que los estudiantes “académicos” emplean de forma espontánea, no tienen por qué descender los niveles. No se trata de adquirir nuevas técnicas de enseñanza, sino de aprovechar la gran base de conocimientos, derivada de la investigación, acerca de la enseñanza y el aprendizaje que tenemos a nuestra disposición. Mediante la práctica reflexiva los profesores pueden crear, por tanto, un entorno mejorado de enseñanza adaptado a su propio contexto”.* (Biggs, 2005, p 15).

Hay una suerte de proyección de las preguntas de la pedagogía al nivel terciario. Con el tiempo ello ha permeado la enseñanza terciaria en general, sin limitarse a los nuevos estudiantes. La docencia universitaria se ha transformado en un nuevo campo de especialización y capacitación, con independencia del saber disciplinar involucrado; su creciente importancia implica la racionalización y escalamiento de prácticas que surgían espontáneas de la vieja educación elitaria,

y que en el curso de su masificación, no se producen del mismo modo. Esta discusión está estrechamente ligada, tal como indica Biggs, con la idea de *calidad* de los aprendizajes.

La c) objetivación de la producción e investigación académica constituye una de las tendencias principales de cambio en las prácticas de la vieja educación superior. La racionalización de la producción y productividad científica en base a la inclusión de trabajos en revistas indexadas, la inscripción de patentes o la estimación de indicadores de impacto han prácticamente revolucionado la labor académica. Aunque esta tendencia tiene sus antecedentes en el tradicional sistema de revistas y citas -que Merton fustigara por su *efecto Mateo* (1968)-, en la actualidad se ha desarrollado a un grado mucho más amplio y se ha sofisticado enormemente, estimulando nuevos modos de competencia entre los académicos.

Ciertamente, esta competencia por prestigio y notoriedad no es nueva. Ha existido siempre como móvil subyacente a la supuesta neutralidad valorativa de los científicos. Pero durante la hegemonía de la moderna universidad de investigación como modelo arquetípico, el prestigio intelectual y el carisma académico siempre fueron entendidos como valores subjetivos, y la lucha por su adquisición la propia de un estamento y no de un mercado. Esto valía tanto para la competencia entre académicos como entre instituciones (W. Clark, 2008; Weber, 2005). Sus reglas diferían de tal modo con las del mercado que Merton llegó a hablar del *comunismo de la ciencia* (Robert K. Merton, 1942).

Bourdieu fue pionero en identificar que tras la búsqueda del prestigio opera subyacente una *lógica económica*, so pena el campo académico no está coordinado por capital en su forma dineraria. De ahí su conocida elaboración sobre las formas del capital y la convertibilidad entre ellas, describiendo los procesos de racionalización que echan a andar (Bourdieu, 1997).

Lo que permiten los indicadores de impacto, la indexación y las patentes es proveer a dicha lógica económica una suerte de forma dineraria propia, que radicaliza aún más la objetivación del prestigio académico en la medida que racionaliza y por ende facilita su convertibilidad en capital económico. Objetiva la obtención de nuevos proyectos y posiciones de poder al interior de la academia, desplazando al antiguo e informal prestigio. El código académico en su sentido ético y estamental es tensado por los imperativos del emprendimiento individual por currículum; las publicaciones, las patentes y los indicadores de impacto se buscan en base a la racionalidad formal y el cálculo. Esto se vincula con transformaciones de más largo aliento, en especial, con la consabida cercanía entre la economía y las instituciones de educación superior, y la reorganización de su financiamiento, como se verá adelante. Pero sobre todo altera las orientaciones de acción de los nuevos académicos en un sentido social. Es base, por ejemplo, para que emerja un verdadero *capitalismo académico* (Slaughter & Rhoades, 2004).

Crecientemente en la investigación comparada como en el análisis de las instituciones, son relevados los indicadores objetivos de producción académica. La idea de *calidad de la ciencia* gana terreno frente a las acepciones más clásicas para determinar el valor científico. Es dominante en

los organismos internacionales y en la literatura de corriente principal (BID, 2010; OECD, 2009). También en la comparación que los científicos hacen de sí mismos. Jorge Allende<sup>5</sup> comenta sobre la ciencia chilena:

*“La comunidad científica chilena es pequeña pero tiene una productividad y una calidad que es mucho mejor que la esperable... Esta aseveración se puede hacer porque al considerar los productos de esa investigación, las publicaciones científicas de corriente principal -ranking de publicaciones ISI-, Chile ocupa el cuarto lugar en América Latina en número absoluto y el primero si estimamos el número de esas publicaciones por millón de habitantes... Es sorprendente que sobrepasemos a países con una mucha más larga tradición científica, como lo es Argentina. Allí, los doctorados en ciencias se instalaron sesenta años antes que en Chile y científicos de ese país han logrado dos Premios Nobel, en Medicina (Bernardo Houssay) y en Química (Luis F. Leloir), por trabajos realizados en su país.” (Allende, 2008, p 208).*

La tendencial relevancia de la indexación ha tenido un impacto particularmente disruptor en las ciencias sociales. Ha promovido su incorporación al formato de las ciencias duras, tanto en las lógicas de producción científica -con la creciente hegemonía del *paper* por sobre la cultura de los libros- como en la pretensión universal de aquellas, naturalizando en los países periféricos el eurocentrismo propio de la indexación<sup>6</sup>.

#### **- El poder en la institución de educación superior (cuadrante 1.2)**

En la dimensión endógena, específicamente, en el poder al interior de las instituciones (1.2), la a) gerencialización o empresarialización de la gestión universitaria es una de las líneas de transformación más relevantes de la emergente educación superior respecto de la universidad tradicional. El perseverante desplazamiento de la enseñanza terciaria hacia el mercado afecta -lenta o rápidamente- el modo en cómo la vieja institución universitaria se organizaba y era gobernada. De tal tensión emergen para Gumpport prácticas adaptativas que van introduciendo elementos gerencialistas o empresariales en su lógica de funcionamiento (Gumpport & Sporn, 1999).

Tanto desde la literatura crítica como de corriente principal habitualmente se responsabiliza a la diversificación del financiamiento como factor principal de la empresarialización de la educación

---

<sup>5</sup> El apartado de su capítulo se titula justamente “calidad de la ciencia chilena”. Lo relevante no es que se refiera la ciencia chilena, sino el hecho que un científico de envergadura mundial como J. Allende oponga las publicaciones ISI a los premios Nobel como indicador de calidad objetiva.

<sup>6</sup> Raúl Atria publicó una columna titulada *ISI is not easy* en que marca este punto. <http://www.cpu.cl/columna-atria-27-98-2012/>

superior. Entendible para las instituciones privadas, esta lógica también se instala en las universidades públicas. Verger, crítico de la privatización, señala que las instituciones de educación terciaria:

*“...se ven presionadas a reestructurarse institucionalmente para adaptarse mejor al sistema económico en el que están incrustadas y en el que compiten más y más encarnizadamente. El giro proto empresarial de las universidades se pone de manifiesto en el hecho de que muchos centros, sean públicos o privados, orienten su organización y funcionamiento por principios y lógicas semejantes a las de las empresas lucrativas convencionales. Es más, hoy en día, hay universidades que se fusionan y absorben entre ellas, que cotizan en los mercados bursátiles, o que busquen atraer clientes a través de la publicidad, participando en actividades de comercio exterior u organizando ferias comerciales” (Verger, 2008).*

En el polo político contrario, Salmi, principal referente de los trabajos del Banco Mundial sobre educación superior, sugiere:

*“La descentralización de todas las funciones administrativas claves (entre ellas las atribuciones para fijar derechos -de cobro- de matrícula, contratar y despedir personal, y utilizar asignaciones presupuestarias en forma flexible en las distintas categorías de gastos), asignándolas a las propias instituciones de enseñanza superior es una condición sine qua non para el éxito de las reformas<sup>7</sup>, sobre todo en lo relacionado con la diversificación del financiamiento y la utilización más eficiente de los recursos. Las instituciones no pueden reaccionar a los incentivos para mejorar la calidad y la eficiencia sin tener control sobre sus recursos y procedimientos.” (BANCO MUNDIAL, 1995, p 11).*

El financiamiento fiscal directo ya no garantiza el funcionamiento de las instituciones de educación superior, sean públicas o privadas. Esto las obliga a cobrar aranceles de matrícula, a vincularse más activamente aún con el sector privado en su investigación -con el efecto en la creación de conocimiento que esto implica-, y a organizarse de tal modo de aprovechar con eficacia unos recursos cada vez más exigüos considerando la expansión en curso.

Mayor autonomía administrativa en el financiamiento implica una nueva relación tanto con el sector privado como con el Estado. No es que el Estado desaparezca, sino que se transforma. Las transferencias de financiamiento tienen que validarse y argumentarse racionalmente en virtud de prestaciones, servicios o productos (BANCO MUNDIAL, 1995; BID, 1997). De ahí el hecho que esta tendencia multiplique la proliferación de indicadores de desempeño a nivel administrativo o institucional, que demuestren mayor o menor mérito a la hora de recibir recursos. Se gana en autonomía administrativa, como indica Salmi, pero se pierde en autonomía clásica universitaria, la

---

<sup>7</sup> Se refiere a las reformas de modernización, equidad, calidad y rendición de cuentas impulsadas por el Banco Mundial en los 90s.

propriadamente académica que legitimó antes el compromiso financiero del Estado como aporte de libre disposición (la fuente dominante de recursos en la experiencia europea continental y latinoamericana).

Esta tendencia de cambio ha tenido consecuencias en las formas clásicas en que las universidades eran gobernadas. La legitimidad de los directivos pasa de basarse en su prestigio académico o universitario a depender de su capacidad de incrementar los desempeños objetivos descritos, condición de posibilidad para un mejor espacio en la competitiva lucha por los recursos. No por nada Gumpert, cuando describe la adopción de este tipo de orientaciones, cita a Drucker, el *best-seller del management*:

*“The most important area for developing new concepts, methods, and practices will be in the management of society’s knowledge resources -specifically, education and health care, both of which are today overadministered and undermanaged”* (Drucker en Gumpert, 1999, p1) .

La lógica política, administrativo-funcionaria o propriadamente académica del gobierno universitario cede entonces a la capacidad gerencial de logro de determinados desempeños. La vieja burocracia es vista como ineficiente. Esto obliga a una racionalización y optimización mayor de sus procedimientos, alterando b) su administración desde la tradicional lógica administrativo-funcionaria al cumplimiento de metas, asumiendo el discurso de la innovación y de la competencia. En el límite, como ya hemos visto, algunos autores hablan derechamente de *capitalismo académico* (Slaughter & Rhoades, 2004).

La noción de *calidad* juega un papel fundamental en la tendencia de cambio del gobierno y administración de la educación superior, pues le entrega un indicador objetivo de éxito y fracaso. En gran medida, la idea de calidad es su condición técnica de posibilidad. La mayoría de las veces los gobiernos universitarios impulsan las políticas de calidad hasta aquí descritas como parte de la dimensión endógena, expresándose de hecho en instancias universitarias nuevas específicamente dedicadas a ello. Las prácticas de gestión en base a resultados y de *benchmarking* son asimismo incorporadas -y hasta cierto sentido naturalizadas- por los administradores (Alstete, 1995; Kells, 1992).

En distintos planos de sus prácticas internas -en su docencia, en su investigación y en su gobierno y administración- las instituciones de educación superior son reformuladas en base a la calidad. Tal tendencia, naturalmente, no se aloja al interior de cada una de ellas, sino que las atraviesa como fenómeno social y complejo. Como hemos señalado, la *calidad* también se impone como modo de estructurar la relación de la educación superior consigo misma y de ella con el resto de la sociedad, jugando un papel clave en su totalidad, o lo que algunos denominan su existencia en cuanto *sistema*. De este modo, la dimensión exógena de cambios en la educación superior mencionados releva con igual -o mayor intensidad tal vez- la aplicación de la calidad como objetivación y racionalización de sus dinámicas. Estas tendencias exógenas de cambio se pueden



dividir, como se dijo, entre aquellas destinadas a racionalizar su relación con actores de la sociedad civil (dimensión 2.1), y las que transforman su vinculación con el Estado (dimensión 2.2).

- ***Educación superior y sociedad civil (cuadrante 2.1)***

En la transformación de la relación con los actores de la sociedad civil; la estandarización y medición del rendimiento contextual, las aptitudes académicas, la satisfacción del consumidor-estudiante y el rendimiento económico de los títulos como inversión; se han instalado crecientemente como modo de racionalizar los *inputs* y *outputs* de la educación superior en su función de formación profesional. El sentido es objetivar su “materia prima” y sus resultados, ayudando a los actores a comprender su impacto efectivo como servicio educacional, y en base a tal comprensión, poder tomar decisiones racionales (por ejemplo, de inversión en capital humano o de asignación de recursos). Se trata de desmagificar, y por tanto de racionalizar, procesos complejos o rasgos fortuitos como la sabiduría o el talento, comprendiendo más profundamente la transformación que ocurre en las personas durante su paso por la educación superior.

En muchos países el ingreso meritario a la educación superior se organiza mediante pruebas estandarizadas<sup>8</sup>. La discusión respecto de los condicionamientos sociales del desempeño en ellas ha promovido modificaciones en este mecanismo, introduciéndose cada vez más discriminaciones positivas hacia grupos sociales perjudicados por la distribución general de los recursos y el poder en la sociedad (Gumport, 2007a; Hurtado, Griffin, Arellano, & Cuellar, 2008). Aunque habitualmente estas políticas se presentan con discursos progresistas, también están influenciadas por el hecho que la expansión futura de la educación superior, entendida como crecimiento de mercado, depende de incorporar en ella sectores sociales otrora excluidos (Rodríguez Espinar, 2013). Desde la *affirmative action* en EEUU a mecanismos equivalentes en Brasil o Chile, estos procedimientos están transformando el modo en cómo se concibe el mérito académico. Éste ya no se define sólo por los desempeños objetivos, sino por su situación contextual y otras consideraciones culturales o sociales. Carnevale y Rose (2003) señalan que a pesar de la diversidad de definiciones sobre el mérito:

*“...virtually all colleges and universities devise admissions policies intended to achieve broad social goals. These goals are most often associated with promoting broadly based inclusion not only in higher education but in society itself. In some cases, postsecondary*

---

<sup>8</sup> El ingreso a la enseñanza terciaria se ha masificado, al mismo tiempo que su pre-requisito fundamental -la secundaria- se ha transformado en una condición universal. A pesar de esto, los organismos internacionales aún no consideran el ingreso a la educación superior un derecho. En algunos países esto ocurre, pero no es la norma global. Su acceso sigue siendo definido en base al mérito, y por lo tanto, sigue siendo selectivo, tanto en un sentido general como de grado en la jerarquía de programas y/o instituciones.

*institutions attempt to make up for inequality in the opportunity to learn in the pre-K-12<sup>9</sup> education system or choose students who seem likely to make significant contributions to the broader society or to minority or low-SES communities. This perspective suggests that institutions need to look beyond standardized measures of achievement to consider what students might achieve if given a chance” (Carnevale & Rose, 2003, p 23) .*

La discusión sobre mérito como desempeño contextual ha reorientado tanto el debate sobre la calidad de la educación escolar en los estudios de valor agregado o eficacia escolar (Sammons, 2007), como también formado una base conceptual y empírica para determinar y mejorar la calidad de la misma educación terciaria, adaptándola a una población estudiantil más diversa (Lising Antonio & Muñiz, 2007). En ambos casos este tipo de mediciones ayuda a mensurar con trazo fino a) las condiciones de la *materia prima* de los procesos educativos entendidos como producción de competencias objetivas, y por lo mismo, son la base técnica para la identificación y mejora de la calidad de la docencia; de ahí la estrecha vinculación entre la calidad en la enseñanza y la medición del mérito como desempeño contextual (Biggs, 2005; Hurtado et al., 2008). Su sentido fundamental es conocer la diferencia entre las competencias formadas por instituciones sociales ajenas a las racionalmente modificables en la educación -i.e. capital cultural de los padres, ingresos, sexo, etc.- y las formadas por la escuela o institución de nivel terciario. Los modelos de valor agregado en la enseñanza escolar -vinculados a la economía de la educación- determinan el efecto de la escuela como el residual del aumento del desempeño que no logra explicarse estadísticamente por las condiciones sociales, demográficas o biológicas del estudiante<sup>10</sup>; para ello, este campo de investigación echa mano a lo más sofisticado de las técnicas estadísticas actuales. A su vez, la identificación del mérito como desempeño contextual en los postulantes a la educación superior se presenta como un mejor predictor objetivo del rendimiento académico que el simple desempeño absoluto en pruebas estandarizadas (Baron & Norman, 1992; Cohn, Cohn, Balch, & Bradley, 2004). Ambas consideraciones técnicas, supuestamente, enriquecen el conocimiento sobre las condiciones de salida de la educación escolar, de ingreso a la educación superior y de la trayectoria que se tenga en ella.

---

<sup>9</sup> Educación escolar.

<sup>10</sup> Como indica Sammons, “*school effectiveness research seeks to disentangle the complex links between the student's 'dowry' (the mix of abilities, prior attainments and personal and family attributes) which any young person brings to school, from those of their educational experiences at school and to explore the way these jointly influence their later attainment, progress and development. The main foci are: a) the impact of social institutions (including size of school effects); b) the characteristics that promote students' educational outcomes; c) the influence of contexts on outcomes and processes, the processes of institutional change; c) and the long term impact of schooling on life chances. SER -investigación en efectividad escolar- seeks to provide empirical evidence to assist the evaluation and critique of classroom practice and educational policy. The field offers the prospect of more appropriate and 'fairer' comparisons of schools, contributes to increased practitioner and policy understanding about the processes that promote effectiveness and can thus help to stimulate improvement.*” (Sammons, 2007, p 11). Como se sugiere, la apelación a la “justicia” tiene que ver con la comparación de las escuelas en virtud de lo que hacen en sus respectivos contexto, aislando la influencia de éstos estadísticamente.

El debate sobre estas medidas se ha acelerado mucho en el último lustro por el discurso de los organismos internacionales y gobiernos que las promueven<sup>11</sup>, la expansión del *valor agregado* y de la eficacia escolar como definición de calidad en la educación obligatoria, y la preocupación general por la equidad de la educación superior en medio de la heterogenización -en todo sentido- del estudiantado. Emerge una suerte de sofisticación estadística y técnica de la medición del desempeño académico, con la consabida racionalización de la comprensión de las condiciones sociales que lo producen, base tanto para su optimización como para la discriminación positiva en el acceso. De todos modos, su proliferación constituye una tendencia emergente, y por lo mismo, sus resultados son todavía provisionales (Gumport, 2007a).

Más allá de su valor técnico, esta tendencia de cambio tiene un impacto social en el modo en cómo se entiende el sentido de la educación. Como resulta evidente, tensiona a los actores a relevar su dimensión cognitivo-instrumental, aquella susceptible de mediciones estandarizadas y objetivas (de la clase que sean). El propio valor subjetivo de los postulantes depende de ellas, por eso sus prácticas se orientan a aumentarlas -del modo que sea-, y las usan a su vez para racionalizar sus decisiones en conjunto con otros indicadores. Las características propias del sujeto, incluso sus condiciones adscriptivas como la raza o el género, se transforman en constantes que suman o restan puntajes, siendo su desempeño contextual la única variable cuya modificación está a su alcance. En el lado de las instituciones de educación superior, las tendencias emergentes de cambio les permiten racionalizar a un grado mucho mayor su oferta académica y procesos de selección, conociendo en detalle las condiciones sociales y objetivas de sus estudiantes medidas como indicadores objetivos. En definitiva, la objetivación del logro académico contextual con la aparejada identificación y medición del efecto racional de las instituciones educativas en él, es una tendencia emergente del proceso de racionalización que echa a andar la socialización post-industrial de la educación superior, fundamentalmente, la expansión de matrícula que supone.

Esta transformación tendencial también afecta el momento del egreso dando lugar a nuevas formas de racionalización, que van desde la aplicación de exámenes de validación a encuestas de satisfacción o la determinación del retorno económico de los títulos. Estas formas de racionalización acuden a la semántica de la calidad para objetivar y medir el cambio producido por la educación.

En los últimos lustros b) se vienen aplicando dos clases de instrumentos estandarizados que persiguen racionalizar el impacto de la educación superior: pruebas que miden un mínimo de calidad en los desempeños para entregar y/o comparar la certificación, grado o título

---

<sup>11</sup> UNESCO considera que el acceso a la educación superior debe ser meritario aunque igualitario, recomendando políticas especiales para incorporar sectores sociales antes excluidos (UNESCO, 1998). En Estados Unidos las políticas de acción afirmativa han sido detenidas por los tribunales de justicia. Esto ha motivado un prolífico debate sobre qué es el mérito y qué debe guiar la política de acceso a la educación superior (Hurtado et al., 2008; Lising Antonio & Muñiz, 2007).

correspondiente; y encuestas de opinión y/o satisfacción de los estudiantes, en las que la idea de calidad se asemeja más a la clásica valoración subjetiva del estudiante como “cliente” o sujeto.

La idea de habilitaciones profesionales o exámenes habilitantes tiene su antecedente en la vieja potestad sobre el ejercicio secular de las profesiones que detentaban los colegios profesionales. En Estados Unidos, señala Rodríguez Espinar (2003), esto es parte importante del sistema de acreditaciones y certificaciones de calidad, y constituye una garantía cualitativamente distinta del título profesional devengado por la Universidad. Existe en varios países, además, la tradicional potestad de los poderes judiciales sobre el ejercicio del derecho (Brock, 2007; Rodríguez Espinar, 2013). Sin embargo, recientemente las políticas basadas en estándares han introducido exámenes habilitantes a otras profesiones que se consideran de importancia pública. Dado la proliferación de nuevos oferentes y la masificación de la educación superior, garantizar la calidad de los titulados, a juicio de los gobiernos, demanda una habilitación extra, que trasciende -aunque se integra con- las certificaciones institucionales o de programas. Especial desarrollo de estas prácticas ha tenido la profesión docente. Países como Canadá, Estados Unidos y Australia han introducido exigentes estándares para regular la formación de los profesores. En Nueva York, para ejercer, los maestros deben “...cumplir una serie de requerimientos, entre ellos, haber obtenido un título en una institución acreditada por una agencia nacional (NCATE o TEAC) o la agencia estadual (Regents Accreditation of Teacher Education - RATE) y aprobar una serie de exámenes”. (Sotomayor & Gysling, 2011, p 105). Con menores exigencias, ingleses y australianos demandan de los docentes desempeños objetivos para ejercer que van más allá de sus tradicionales procesos de titulación. Aunque la opinión reciente de la investigación en docentes sugiere que estos mecanismos no deben verse como material para rankings ni castigos, y que por el contrario deben ser base para la retroalimentación colaborativa en un contexto de transformación y adaptación de la profesión docente a la actualidad, habitualmente sí son usados para jerarquizar personas y tienen alcances punitivos (Hargreaves, 2005).

En otra línea de racionalización del “producto” de la educación superior, la aplicación de encuestas de satisfacción a estudiantes es una tendencia reciente. Destaca la *National Student Survey (NSS)*, instaurada en 2005 en el Reino Unido, y aplicada a todas las instituciones que reciben financiamiento público. El instrumento tiene por objetivo medir la satisfacción del estudiante con la educación superior, considerada parte fundamental de la calidad de la enseñanza. Si bien no tiene implicancias en la cantidad o modalidad del financiamiento público dirigido a las instituciones, es utilizada ampliamente por estudios y por los medios de comunicación como un organizador jerárquico de calidad entre planteles y programas. En términos públicos, se ha constituido en un barómetro relevante de calidad de la educación superior en el Reino Unido.

Más allá de la percepción mediática que haya de ella, para sus promotores, la NSS constituye una oportunidad para la mejora de calidad. Fue clave en detectar -señalan- las imperfecciones de la adaptación de las instituciones de educación superior a su masificación actual, con su consabida heterogeneización del estudiantado. El hallazgo de 40% de insatisfacción con el componente de

logro académico y retroalimentación, esencial para la calidad de la docencia, habría gatillado de parte de las instituciones un mayor aprendizaje sobre sus prácticas (SurrIDGE, 2008; Williams & Kane, 2008). La encuesta proveería insumos empíricos para superar la idea de la docencia universitaria como una “caja negra”, con un argumento similar al descrito en la tendencia de transformación endógena arriba desarrollada:

*“...the NSS has provided a wealth of information for institutions which may at times be almost overwhelming, however it has acted as a catalyst for change in many key areas as well as highlighting areas for further investigation and/or action. A large scale survey such as the NSS rarely provides us with simple answers; however the strength of such a survey lies not in providing answers but rather in throwing the spotlight onto the important questions for institutions and the policy community.”* (SurrIDGE, 2008, p 102).

En los EEUU existe desde hace décadas *The Cooperative Institutional Research Program* (CIRP) de UCLA. El programa aplica hace 44 años distintas encuestas a nivel nacional a los estudiantes durante su estadía en la educación terciaria y al momento del egreso. Si bien nace como un esfuerzo de investigación científica, ha virado en los últimos años a ser insumo para la práctica docente y la mejora en los logros de aprendizaje. Gracias a sus datos las instituciones se comparan unas con otras, y los estudiantes reciben información -al vincularlas con otros registros- sobre sus futuras remuneraciones e inserción laboral.

Sylvia Hurtado, ex Presidenta del CIRP, se ha concentrado en el estudio de la diversidad en la educación superior, siendo hoy una de las voces más destacadas del movimiento por la acción afirmativa en el acceso a nivel mundial. El sentido de la obra reciente de Hurtado es comprender los contextos sociales del aprendizaje de tal modo que la diversidad de los estudiantes no sea un problema sino un “recurso”. Ello implica cuestionar las dinámicas clásicas de la universidad, al mismo tiempo que bregar por una mejor comprensión del fenómeno educativo en sí. Sobre este tipo de encuestas, señala:

*“...is an important part of campus-based assessment activity, especially as postsecondary institutions enter an era of “evidence-based” practice and aim to identify areas for improvement to achieve educational goals for an increasingly diverse student body...”* (Hurtado, Griffin, Arellano, & Cuellar, 2008, p 204).

Las instituciones necesitan volver a aprender las prácticas que producen aprendizaje. En este proceso de toma de conciencia y de racionalización está la clave para promover la diversidad, esto es, que la universidad pueda ser efectivamente universal. Hurtado hace énfasis en la utilidad de estos procesos de racionalización para las prácticas internas y los mismos estudiantes. Los datos entregados son un insumo para la docencia y la formación de habilidades, dejando atrás una actitud “tradicional” que considera negligente:

*“Developing a comprehensive national survey that encompasses these various components of campus diversity -raciales, de género, lingüísticos, religiosos, etc.- will truly prove to be beneficial in addressing the lingering questions about diversity and climate as we strive to prepare a new generation of leaders... Campus administrators must find new and better ways to convert the vast amount of information we collect on campus diversity into institutional action, as we are now more aware of the consequences of institutional neglect. Advancing student skills to become competent, multicultural citizens will also advance higher education’s mission to advance social progress in the next generation.”* (Hurtado et al., 2008, p 218).

Tanto la NSS como los estudios del CIRP intentan identificar en el estudiante a través de encuestas su opinión sobre la educación recibida y sus condiciones, y a partir de esta información, introducir modificaciones en la práctica académica con tal de mejorar sus resultados.

Además de la aplicación de exámenes estandarizados o encuestas, una de las tendencias particularmente polémicas en la racionalización del efecto o impacto de la docencia universitaria en los sujetos, es la estimación del retorno económico de los títulos profesionales, entendidos como inversión en capital humano.

La idea de que la educación superior constituye una inversión económica es, como se sabe, el postulado básico de la teoría del capital humano. Y dicho abordaje, ampliamente difundido desde la segunda mitad del siglo XX, es hoy la orientación dominante en la economía de la educación. Pero más allá de su raíz académica, esta tesis se ha proyectado como una potente imagen cultural del presente. La educación aparece ante los sujetos como una inversión que permite romper las formas tradicionales de herencia del capital, pues el capital humano no se puede heredar formalmente. En base a este argumento los teóricos del capital humano Friedman y Becker han defendido que la expansión educativa promueve mayor igualdad de oportunidades (Becker, 1993; Friedman, 1955).

Si bien este supuesto ha sido rebatido tanto conceptual como empíricamente en muchas oportunidades, estableciéndose que objetivamente el capital humano sí se hereda<sup>12</sup>, existe una poderosa expectativa social vinculada con la educación, y en base a ella múltiples modos de racionalización de los títulos profesionales como retorno económico. Distintos países tienen registros gubernamentales o no gubernamentales de los salarios de los profesionales. *The Financial Times* en su ranking global de MBAs considera las remuneraciones de los egresados como el componente más significativo de todos los indicadores<sup>13</sup>. El ranking de instituciones QS<sup>14</sup>

---

<sup>12</sup> La evidencia es abrumadora. Los estudios de Bourdieu y Passeron en Francia (Bourdieu & Passeron, 2009; Bourdieu, 1998), de Bowles y Gintis en Estados Unidos (Bowles & Gintis, 1983, 2002), de Rafferty y Hout en Irlanda (Rafferty & Hout, 1993), de Shavit en Israel (Shavit & Blossfeld, 1993), de Goldthorpe en toda Europa Occidental y algunos países del Este (Goldthorpe & Erikson, 1992); por mencionar algunos ejemplos.

<sup>13</sup> Más antecedentes aquí:

considera la empleabilidad de los titulados también en sus mediciones. Y en Chile el sitio web *mifuturo.cl*, política oficial del Ministerio de Educación, exhibe los ingresos de algunas carreras profesionales como guía para los postulantes.

Aunque la idea de *valor agregado* no ha tenido tanta recepción en la educación superior, la calidad de las instituciones y programas está estrechamente vinculada -en el uso común de estos registros- al retorno económico de su inversión. De ahí que los rankings de calidad incorporen este retorno como indicador, o bien, lo usen como efecto demostración. La ambivalencia del retorno como causa o efecto de la calidad será tratada en el capítulo 3.

La c) tendencia de ordenación jerárquica de las instituciones en rankings es tal vez la práctica reciente más visible en que se ha instalado la idea de calidad en la enseñanza post-secundaria, y también el modo más nítido en que su racionalización objetivante tensiona el viejo modo en que el valor reputacional de las universidades era socialmente producido y percibido.

Desde los 2000s se han instalado a nivel internacional los rankings ARWU de *Shangai* (el 2003), y del *Times of Higher Education* (el año 2004), aunque la tendencia es mucho más amplia: se repite en los distintos contextos regionales y nacionales -Universia elabora por ejemplo un ranking de instituciones iberoamericanas- además de las distintas áreas del conocimiento (como en los MBA arriba comentados).

Estos rankings intentan guiar como barómetro racional la constitución de un emergente mercado global de la educación superior, vanguardizado por las llamadas *World-class universities* (Salmi, 2009). En los niveles regionales y nacionales ocurren procesos análogos. Metodológicamente estos instrumentos están basados en la cuantificación de la producción científica, su impacto y otros indicadores de calidad, condición a todos ellos su carácter objetivo y racional. A veces incorporan la empleabilidad y salarios de los egresados, la diversidad socioeconómica de sus matriculados o incluso su responsabilidad social. También, como resulta evidente, se apoyan en -y por ende promueven- los procesos de racionalización y objetivación de las prácticas académicas y de gobierno institucional hasta aquí revisadas.

El efecto de esta tendencia ha sido la racionalización del valor reputacional de las instituciones, y el cambio de condiciones de su determinación. Se premia habitualmente a los planteles más tradicionales, pero al mismo tiempo se racionaliza aquello que los separa de los emergentes (las dimensiones e indicadores en que el rezago es mayor, por ejemplo). Ocurren grandes celebraciones en los países cuyas casas de estudio tienen tendencias al alza en estos listados, y también se acumulan las críticas cuando ocurre lo contrario. Todo un debate público se ha levantado en torno a este tipo de prácticas por su capacidad de diferenciar entre buenas y malas instituciones (Climent, Michavila, & Ripollés, 2013). Incluso tiene efectos en políticas públicas que

---

<http://www.ft.com/intl/cms/s/2/7935fddc-9b1d-11e4-b651-00144feabdc0.html#axzz3R669X0Jh>

<sup>14</sup> <http://www.topuniversities.com/university-rankings>

consideran el lugar o las trayectorias en estos rankings a la hora de determinar su financiamiento<sup>15</sup>. Naturalmente, por los múltiples intereses en juego, su aplicación ha sido polémica. En 2013 UNESCO publicó el libro *Rankings and Accountability in Higher Education: Uses and Misuses*, intentando fijar buenas prácticas para su elaboración responsable. Lejos de rechazarlos, los organismos internacionales más bien se orientan a estandarizar sus condiciones metodológicas (UNESCO, 2013).

#### - **Educación superior y Estado (cuadrante 2.2)**

Los procesos de racionalización de la relación de la educación superior con los actores tienen su corolario en la transformación de su vinculación con el poder público (dimensión 2.2). Del pacto entre la moderna universidad de investigación y el Estado, basado en la autonomía y el financiamiento de uso discrecional -siempre combinado con otras modalidades, por cierto-, transitamos a un escenario nuevo. Al mismo tiempo que la autonomía administrativa o estrictamente financiera de las instituciones crece, con la consabida complejización y diferenciación de mercado de la educación superior en su conjunto, la autonomía clásica o académica se diluye, sometiéndose los planteles a exigencias de todo tipo tanto del poder público como de los actores.

De este nuevo escenario surgen entonces respectivos modos de racionalización de la vinculación entre Estado y educación superior. Tendencialmente, la calidad se proyecta como el aspecto fundamental que determina una u otra vinculación con el Estado, tanto en sentido de reconocimiento como de financiamiento. Parte de un proceso más amplio, es el propio Estado el que deviene en *Estado evaluador*, haciendo de la noción de calidad un aspecto clave de las políticas públicas antes definida por la discrecionalidad de las instituciones (Dale, 2005; Morales, 1996).

La racionalización a) de la garantía de fe pública sobre los grados y títulos es una de las tendencias dominantes en esta línea, y en la mayoría de la literatura, el referente principal de la discusión sobre calidad en la educación superior. En un contexto de oferentes cambiante y heterogéneo, el valor de la enseñanza ya no está socialmente a priori garantizado. Esto ha obligado a los estados a crear o normar instituciones que garanticen la capacidad de las instituciones en producir la suficiencia de tales saberes, con la aparejada estandarización de los criterios para dicha evaluación y la elaboración de una métrica común que permita compararlos. La necesidad de escalas comunes para garantizar y comparar grados y títulos se proyecta incluso a nivel internacional, considerando el emergente mercado global de la educación superior comentado arriba (la Unión Europea, como hemos dicho, ha instalado su propia agencia de aseguramiento con competencia a

---

<sup>15</sup> En Chile, CONICYT considera el ranking de Shangai para sus políticas de becas a posgrados en el extranjero.



nivel comunitario) (Brock, 2007; Salmi, 2009). La misma UNESCO señala en uno de sus documentos más determinantes de los últimos lustros sobre educación terciaria:

*Quality assurance in higher education has risen to the top of the policy agenda in many nations. Postsecondary education has to prepare graduates with new skills, a broad knowledge base and a range of competencies to enter a more complex and interdependent world. Agencies throughout the world are struggling to define these goals in terms that can be understood and shared across borders and cultures. Globalization, regional integration, and the ever-increasing mobility of students and scholars have made the need for internationally recognized standards among and between nations more urgent. The explosive growth of both traditional institutions and new providers raises new questions in regard to standards of quality. Quite naturally, "consumers" of education (students, parents, employers) are demanding some kind of certification of institutions and the qualifications they award (Altbach et al., 2009, p14).*

El principal efecto de esta tendencia ha sido la tecnificación de la relación entre Estado y educación superior a la hora de reconocer y financiar a las instituciones terciarias. En las experiencias históricas en que las principales universidades son anteriores a los estados, esto tensiona viejos acomodos escasamente formalizados, y cuestiona por lo tanto “derechos adquiridos”. Y en las experiencias donde las principales instituciones son públicas, les expropia competencias que hasta hace pocas décadas eran precisamente universitarias o políticas, llevando las decisiones desde una parte del Estado -la Universidad o el Ministerio- a una nueva -el aseguramiento- (Lemaitre, 2004; Rodriguez Espinar, 2013).

En esta relación emergente la institución educativa es concebida como una entidad particular, representando la entidad acreditadora -no necesariamente la agencia, pero sí la institucionalidad como tal- a la fe pública, incluida en ella el poder coactivo del Estado. Su aplicación a la Universidad transforma entonces su código, debiendo la institución demostrar objetivamente su *calidad*, esto es, su capacidad técnica para cumplir ya sea estándares o bien su propia misión institucional. La demanda pública de demostración objetiva y rendición de cuentas (*accountability*) es, como veremos adelante, criticada por los defensores de la autonomía académica y de las prácticas tradicionales de la moderna universidad de investigación. Tal demanda implica invertir la relación de poder que la autonomía clásica suponía (Altbach & Knight, 2006; Rodriguez Espinar, 2013). Pero la instalación del aseguramiento de la calidad tanto a nivel institucional como de programas es cada vez menos cuestionada. Se trata de una de las tendencias más firmes de las aquí revisadas.

La racionalización b) de la política educativa basada en estándares es una tendencia también relevante de la relación entre educación superior y Estado. La estandarización aparece como un modo de control y racionalización sobre una educación superior heterogénea y con múltiples oferentes que no obedecen a los imperativos estatales. La declaración de Lisboa de la Asociación de Universidades Europeas (EUA) de 2007 establece la necesidad de cuantificar desempeños,

profundizar la armonización de créditos y elaborar estándares de competencia europea prácticamente en todas las áreas de la educación superior. En los Estados Unidos, país con un sistema de acreditación antiguo y distante de regulaciones federales, se establecieron estándares gubernamentales (federales) para las agencias acreditadoras y en general para la educación superior en 2008 (Rodríguez Espinar, 2013).

El financiamiento, hemos visto, es un tema central en la aplicación de la calidad a la educación superior. Distintos gobiernos y organismos internacionales han promovido la transformación de la antigua “confianza ciega” entre los estados y las universidades a la hora de la entrega de recursos. Estas c) políticas de diversificación del financiamiento y rendición de cuentas están entrelazadas siempre con la búsqueda objetiva de la calidad, entendida como desempeño general -en el sentido organizacional- de las instituciones educativas, o como logro de los programas en específico, medidos a través de indicadores de productividad o competencias de los estudiantes (BANCO MUNDIAL, 1995b; BID, 1997; Oecd, 2009). El Banco Mundial y el BID impulsan estos cambios desde los años noventa. Su apoyo financiero en esta área está sujeto a la elaboración de indicadores de desempeño como guía para incentivos monetarios y castigos. El discurso de estos cambios es la rendición de cuentas -*accountability*- y el mejoramiento de la equidad y la calidad (BANCO MUNDIAL, 1995; BID, 1997).

Aunque los mecanismos de financiamiento son diversos -basales, orientados a la investigación o a proyectos específicos- uno que tiene radical importancia es el aporte por estudiante en los países con educación arancelada. En la tradición anglosajona esta ha sido la principal fuente de recursos gubernamentales para las instituciones de educación post-secundaria, y por lo mismo, la palanca fundamental de la política pública en el área (Rodríguez Espinar, 2013). La d) racionalización de aranceles de referencia en función de la calidad (determinada considerando indicadores sobre los profesores, prácticas académicas o incluso de empleabilidad) es un tema emergente de preocupación en Reino Unido, Estados Unidos e incluso Chile. La calidad se proyecta como la noción que permite, racional y legítimamente, establecer diferencias de precios entre programas mejores o peores. A veces este objetivo se persigue directamente en la regulación de aranceles, o indirectamente a través de los montos entregados vía becas o préstamos. El punto es que la idea de calidad de la docencia resulta fundamental para un cálculo racional de su costo.

Los procesos descritos de transformación interna y externa de la educación superior, vinculados a la aplicación de la *calidad*, están evidentemente relacionados. Más precisamente, los procesos internos son, en incontables oportunidades, condición de posibilidad para los externos, y al expandirse o fortalecerse estos últimos, suelen impulsarse los primeros. La primacía de las tendencias exógenas o endógenas en el despliegue de la calidad aplicada a la educación superior varía, como se verá adelante, en virtud de las experiencias nacionales y los contextos históricos. De todos modos, en general, la estandarización y racionalización de la docencia se vuelve necesaria para su evaluación por parte de agencias externas encargadas de garantizar la fe pública; así como la objetivación en indicadores de la labor académica -la productividad científica,

su impacto, el registro de patentes, por mencionar algunas cuestiones- es necesaria para la elaboración de *rankings* de instituciones. Como proceso global, en último término, la implantación de la calidad en la educación superior la atraviesa de punta a cabo y redibuja sus contornos.

## 2.2. Rasgos de la calidad

Las tendencias de cambio endógenas y exógenas de la educación superior asociadas a la *calidad* dan lugar a procesos relativamente autónomos, aunque relacionados. Estas transformaciones son asumidas coloquialmente, la mayoría de las veces, como fenómenos cualitativamente nuevos. No obstante, tienen antecedentes en procesos anteriores de cambio en la educación superior y la cultura universitaria (Brock, 2007). Las tendencias emergentes se combinan con estos procesos previos, a saber, los rankings relevan la obtención de premios nóbeles al mismo tiempo que valoran los indicadores de impacto de las publicaciones; la evaluación discrecional de pares - antiguo método de control de calidad- se presenta en conjunto con el *benchmarking*; etc.

Sea como separación de grado o cualitativa, la apelación actual a la semántica de la calidad en la racionalización de la educación superior tiene especificidades que la distinguen de procesos de cambio anteriores. Identificarlas adecuadamente ayuda a delimitar el objeto de las tensiones 1 y 2 arriba comentadas, esto es, las presiones contemporáneas que ejerce la racionalización de los procesos y productos para con los actores de la sociedad y los mismos académicos, y la racionalización de la vinculación de tales aspectos con el poder, sea al interior de las instituciones o en el Estado. Una adecuada comprensión del carácter específico de la racionalización impulsada por la apelación a la calidad permite, entonces, una mejor aproximación a los patrones actuales de modernización de la educación superior.

La idea de calidad actual, la que se instala en las décadas pasadas, tiene un origen histórico - veremos adelante- no en la cultura universitaria ni de la administración del Estado, sino en las empresas y el *management*. En virtud de la literatura revisada, su introducción a la cultura académica presenta cuatro rasgos que la separan de antecedentes previos de control y racionalización de la calidad o la excelencia: a) se institucionaliza como una labor *externa* a las prácticas académicas evaluadas; b) busca comprender y asegurar procesos y productos; c) se orienta a la mejora continua; y d) asume un eminente carácter técnico.

En el reverso de estos rasgos se ubica la tradición previa de la moderna universidad de investigación de los siglos XIX y XX, con sus arquetípicos modos de racionalización y control. Como plantea Clark (1984), este modelo comprendía a su vez diversas realidades. El autor las agrupa en dos grandes tradiciones o tipos-ideales, que pueden interpretarse aquí, *grosso modo*, con la tipología de relaciones entre Estado de bienestar y estructura de clases de Esping-Andersen (1993). Sus particularidades están estrechamente ligadas con las formas históricas de la relación entre política y sociedad; esto es, la fuerza que las modela no es la gestión empresarial ni la

diferenciación técnica entre las disciplinas, sino la política. De un lado se identifica al modelo anglosajón o británico, con una importante tradición de universidades anteriores a los estados y de amplia autonomía; y por otro al modelo continental, con mayor presencia estatal y la propiedad pública de las universidades humboldtiana y napoleónica (en esta última el control público es mayor aún). Habitualmente se dice que en América Latina se desarrolla un modelo propio, aunque contiene elementos de estos dos últimos (Arocena & Sutz, 2000).

Estos tipos-ideales son distintos en sus modos, grados y alcances de su racionalización y en su sometimiento al control público. En la tradición anglosajona la autonomía es mayor en un sentido tanto académico como financiero, desarrollándose los mecanismos de racionalización de la labor educativa y acreditación clásicos en la propia cultura universitaria. En Estados Unidos, por ejemplo, las primeras acreditaciones son impulsadas por las instituciones terciarias, o bien, son monopolio de colegios profesionales. Acertadamente Rodríguez Espinar califica “la industria” de la acreditación de calidad de los Estados Unidos como la más antigua del mundo, de longevidad centenaria (2013). En la tradición de Europa continental hay un mayor control público, pero más bien en sentido político o burocrático antes que académico. El poder propiamente académico de las instituciones era amplio, al grado que en Italia Clark habla de verdaderas *oligarquías académicas*, capaces de controlar no sólo sus instituciones, sino el “sistema” de educación terciaria en general (B. R. Clark & Ben-David, 1984). A pesar que el Estado sea el principal y casi único financista de la educación superior en estos casos, sus exigencias a los planteles eran escasas. La autonomía en América Latina es igualmente conocida; tanto que los procesos de cambio y de racionalización de sus universidades en el siglo XX fueron endógenamente producidos (Arocena & Sutz, 2000; Garretón & Martínez, 1985; Mollis, 2010; Rama, 2005). De este modo, sea en la autonomía académica de las instituciones o en su independencia financiera y/o administrativa, la preocupación por la excelencia educativa se insertó, en general, *al interior* de las prácticas académicas mismas o de la cultura universitaria. Esto naturalmente dista de un panorama homogéneo; a saber, las políticas divergen cuando están dirigidas al sector técnico-profesional, o bien en ciertos casos se aplican importantes controles públicos en áreas del conocimiento o disciplinas que resultan relevantes (por ejemplo, en la medicina). No obstante, la idea de análisis, medición o identificación de la calidad de programas e instituciones, como una labor de agencias externas a las universidades o no conformadas colegiadamente por aquellas, depositarias éstas del poder coactivo del Estado, es un fenómeno nuevo. En los siglos XIX y XX la racionalización del trabajo académico constituyó un proceso impulsado por los mismos académicos (de ahí la libertad de cátedra), y/o por la burocratización propia de la política y la racionalización del Estado.

**Cuadro 2** Rasgos de la aplicación contemporánea de la calidad a la educación superior respecto de sus antecedentes históricos previos (tipos ideales)

Ámbitos en que se distinguen rasgos de la calidad actual de formas anteriores de racionalización	Universidad de excelencia (en la tradición anglosajona, europea continental y latinoamericana)	Educación Superior de calidad
<b>a) Emplazamiento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Al interior de la cultura universitaria</li> <li>• En colegios profesionales</li> <li>• En el poder público (instituciones públicas con autoridades políticamente designadas, como el Ministerio de Educación)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En nuevas instituciones técnicas especializadas y validadas por el Estado</li> <li>• En nuevos departamentos técnicos especializados al interior de las instituciones</li> </ul>
<b>b) Materia de análisis</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Insumos (detección del “talento” o del “mérito”)</li> <li>• Productos (se certifican o garantizan los saberes profesionales, no necesariamente los procesos que los producen)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Insumos (racionalización del postulante)</li> <li>• Procesos (procesos docentes, investigativos o institucionales)</li> <li>• Productos (desempeños, satisfacción, producción científica)</li> <li>• Impacto (retorno económico, impacto de las publicaciones)</li> </ul>
<b>c) Fines</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinación de suficiencia y garantía de fe pública (tradición de certificación anglosajona)</li> <li>• Orientación política educativa (garantizar coherencia con interés público, propio de modelos continentales y latinoamericanos)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinación de suficiencia</li> <li>• Mejora continua (optimización de procesos, mejoramiento de la calidad)</li> <li>• Gradación para comparación</li> <li>• Orientación política educativa en base a estándares</li> </ul>
<b>d) Especialización</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disciplinar (colegios profesionales o universidades, modelo anglosajón)</li> <li>• Burocrático-administrativa (contraloría pública, modelos continentales)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnica y transversal a las disciplinas del saber, centrada en la evaluación (evaluativa, de acreditación o auditoría)</li> </ul>

La Unión Europea se plantea en 1993 el problema de la calidad tras el análisis de estos dos modelos arquetípicos del siglo XX. La diferencia entre el horizonte actual y los tipos-ideales clásicos es evidente. En el modo aquí tratado, la calidad se entiende como algo “nuevo”:

*“During the 1980s the 'traditional' methods of quality management in European higher education, both in the continental and in the British tradition, have been supplemented by a growing number of 'new' methods... not many countries have a 'non-traditional' system of quality control for higher education in place, although many have plans. Therefore, an exposition of developments in quality control in the countries which do have 'new methods' of operative quality control may have an important function in providing examples (either positive or negative) to decision-makers in other higher education systems”.* (Van Gucht & Westerheijden, 1993, p 12).

Así, el primer rasgo característico a) que distingue la calidad respecto de sus antecedentes históricos precedentes es que el ejercicio de definirla y medirla es en principio y necesariamente externo a la labor educativa o académica misma. Este axioma se impone tanto al interior como fuera de las instituciones. En el caso de la racionalización de sus prácticas internas -docentes, investigativas o administrativas- obedece a la implantación de modelos o la adopción de principios organizacionales técnicamente pertinentes, cuya validez debe demostrarse y validarse externamente. Esto se expresa en la tendencia de las instituciones a formar unidades administrativas expresamente dirigidas a tales propósitos, y por lo tanto distintas de las clásicas labores de docencia, investigación y extensión, con sus consabidas formas de institucionalización y burocratización. Estas nuevas unidades están dedicadas especialmente a la calidad y al aprendizaje continuo de la organización, y ejercen contraloría sobre las primeras (Lemaitre, 2004; Peterson, 2007b). Tal como indica Deming -uno de los iniciadores del movimiento de la calidad y del *management*- la clave de la preocupación contemporánea por la calidad es la organización del trabajo, no el trabajo en sí. De lo que se trata es de organizar la producción global de tal modo que el desperdicio de trabajo no ocurra. De ahí que los preceptos de la calidad actual sean aplicables, según Deming, al ámbito de los servicios y de la producción material indistintamente. Este saber organizacional es externo al trabajo como proceso, justamente, lo define y organiza (Deming, 2000).

En el caso de la garantía de fe pública y los *rankings*, la condición externa de la definición es evidente por sí misma, al grado que constituye cierto valor que es reclamado como neutralidad. El carácter externo de la medición de calidad contrasta con la garantía respecto del saber que pretenden los colegios profesionales o las instituciones educacionales. Considerándose hoy la institución educativa una parte o singularidad, dado el emplazamiento tendencial de la educación superior en el derecho civil antes que el público, el ente o la métrica que define, mide y asegura la calidad es necesariamente externo, y su poder de emitir garantía representa a la totalidad, o pretende hacerlo. En efecto, uno de los “fines” de la acreditación actual de calidad es:

*“Garantizar a otras organizaciones y agencias, a la comunidad educativa y al público en general que una institución o un programa concreto tienen objetivos claramente definidos y adecuados, mantienen condiciones bajo las cuales puede preverse razonablemente su*

*consecución, al parecer, de hecho, los cumplen sustancialmente y puede esperarse que lo hagan.” (Brock, 2007, p 33).*

Es precisamente que no sea la institución educativa misma -o el colegio profesional en cuestión- quien mida la calidad lo que, supuestamente, garantiza la objetividad de la medición, evitando el sesgo del corporativismo y asegurando *accountability*. De ahí que el juicio experto de pares, heredero del mecanismo clásico de garantía pública del conocimiento y de modos de acreditación más tradicionales, tenga que ceder paso -al menos tendencialmente- a consideraciones objetivas (i.e. indicadores de desempeño, certificación de procesos, adecuación a estándares).

Como hemos visto también, la atribución recíproca del prestigio y del carisma académico (W. Clark, 2008), elementos clave en la racionalización y burocratización de la moderna universidad de investigación, necesariamente se instituyen *al interior* de las prácticas académicas. La calidad contemporánea se polariza con estos modos de racionalización, profundizando su objetivación y formalización a un grado mucho mayor, que permita su externalización y racionalización ante terceros. Aunque ambos principios o lógicas la mayoría de las veces se combinan, la tendencia a favor de la externalización de la determinación de la calidad domina el panorama actual.

La fuerza del imperativo externo de la medición de la calidad cruza varias fronteras políticas e ideológicas. Aunque la idea de calidad tiene que ver con los giros neoliberales -como se detalla en apartados posteriores-, está lejos de limitarse al campo de la derecha política e ideológica. El director de Posgrado del Ministerio de Educación de Cuba escribía el año 2005:

*Un primer aspecto a tener en cuenta es que la calidad no puede considerarse si no es refiriéndola a la evaluación externa y acreditación. Esto chocó de inicio con una resistencia provocada en parte por no existir una tradición de rendición de cuentas ante la sociedad de parte de las instituciones universitarias, y se manifiesta en la poca experiencia en relación con la elaboración de las políticas y prácticas de la evaluación (Águila Cabrera, 2005. p 1).*

Además, la preocupación contemporánea sobre la calidad releva en gran medida, producto de lo ilustrado arriba, el b) análisis de los insumos y los procesos. El sentido ante el evaluador externo es demostrar una capacidad racional de producir algo, esto es, un proceso pertinente, y no sólo un producto en sí cuyas condiciones de producción sean desconocidas. De nuevo, aquí aparece la raíz del *Total Quality Management*, centrado en la racionalización de los procesos. No por nada las normas ISO son tomadas como referente a la hora de operacionalizar la “nueva” preocupación por la calidad en la educación superior (Van Gucht & Westerheijden, 1993). La organización tiene que ser capaz de aprender cómo se logran las metas, del mismo modo que la institución educativa dar cuenta ante la sociedad y las autoridades pertinentes cómo espera conseguir los resultados prometidos. En la mayoría de los casos, la medición de la calidad implica la reconstrucción analítica del proceso de enseñanza o institucional, recabando antecedentes -desde evaluaciones cualitativas de pares hasta *benchmarking* de indicadores-, con el objetivo de determinar si el

proceso es racionalmente adecuado a sus fines o a estándares, si cuenta con los insumos necesarios para su concreción, etc.

Esto contrasta con la tradición anterior de validación o garantía de fe pública de los grados y títulos, centrada en los titulados antes que en los procesos. Aunque incorpore y desarrolle todavía más este tipo de instrumentos (por ejemplo, en la forma de exámenes habilitantes arriba comentados), la promesa de la calidad como mecanismo es que permite entender qué procesos e insumos se necesitan para producir determinados resultados. Estas técnicas, antes en el ámbito de competencias de las disciplinas o de los académicos, hoy deben ser explícitas y reveladas ante terceros. La auditoría sobre los académicos, por ejemplo, les obliga a comportarse más como funcionarios o trabajadores que como profesionales con autonomía y discrecionalidad en sus labores, pues se les evalúa por cuánto se adaptan a un modelo y a metas pre-establecidas. Una reciente investigación señala que muchos académicos sienten una suerte de desprofesionalización de su trabajo con la consolidación de las acreditaciones (Cheng, 2009).

El constante auto-conocimiento de una organización respecto de dichas prácticas, y por consiguiente, de la sociedad en general sobre aquellas que son más eficaces, constituye para los promotores de esta tendencia una verdadera *cultura de la calidad* (EUA, 2007). Lejos de una simple adopción mecánica de tips provenientes del *management*, como a veces es caricaturizada, los promotores de la preocupación contemporánea por la calidad abogan por una suerte de secularización y racionalización de las prácticas académicas, en el sentido que la organización se apropie de ellas de manera comprensiva, pudiendo intervenirlas, optimizarlas, modificarlas y captar, en lo esencial, qué aspectos son los determinantes a la hora de producir los resultados esperados. En tal actitud se suman los nuevos descubrimientos de la docencia de calidad y la preocupación por la diversidad y el carácter social del estudiantado, la lógica secular tras la productividad académica medida como hasta aquí se ha revisado, y las nuevas modalidades de gobierno corporativo. No todo es *accountability*. En 2007, tras el Primer Encuentro Europeo por el Aseguramiento de la Calidad, la *Asociación Europea de Universidades* publicó el reporte *Embedding quality culture in higher education*. La noción de este proceso de aprendizaje se proyecta desde su raíz nacional al ámbito europeo (EUA, 2007).

El sentido fundamental del conocimiento de los procesos, insumos e impacto es poder producir c) una mejora constante de la calidad. Este es también el sentido final de la llamada *cultura de la calidad* (Harvey & Green, 1993; Lemaitre, 2004; Van Kemenade, Pupius, & Hardjono, 2008). Tal imperativo contrasta con formas precedentes de validación pública, acreditación profesional o certificación, que se orientan a establecer la suficiencia de los saberes. La idea de la calidad es mejorar constantemente los procesos, en un horizonte que no tiene límites, tal como ocurre con otras ramas de actividades de servicios o producción de bienes. Abarca tal precepto desde la docencia hasta la investigación, pasando por la administración y el gobierno corporativo. Como veremos adelante, y tal como recoge el *Total Quality Management* hoy expresado en las normas



ISO, el aspecto clave de esta mejora es la detección de las prácticas exitosas del trabajo académico y la organización global de las instituciones con tal de aprovecharlas y escalarlas. Por ejemplo:

*“En el modelo sistémico -de calidad- la entrada o insumos estarían constituidas por las inversiones, tanto en recursos materiales como humanos. En otras palabras, salas, talleres, bibliotecas y laboratorios con todos sus implementos; además de estudiantes, profesores y personal no académico. El proceso estaría compuesto justamente por todas las interacciones que tienen lugar en la institución y que permiten que ésta pueda cumplir los compromisos adquiridos con la sociedad, en cuanto a conocimiento creado, profesionales formados y servicios entregados a la comunidad. Esto incluye todos los procedimientos de administración universitaria y gestión financiera de la organización. La salida o producto corresponde a los logros organizacionales en docencia, investigación y extensión. Serían aspectos del resultado, la cantidad de graduados por cohorte, los proyectos de investigación realizados, las publicaciones de los mismos, el número de académicos perfeccionados en un periodo de tiempo determinado”.* (González & Ayarza, 1997, p 8).

La detección y medición de la calidad demanda en sí cierta profesionalización, lo que presupone d) su sentido transversal a las divisiones disciplinares del conocimiento y las profesiones que evalúa, con su consiguiente tecnificación propia. La garantía de calidad institucional es naturalmente transversal a las disciplinas, y asume un enfoque propiamente organizacional. Pero lo es también la calidad de la docencia y de la investigación. Señala Biggs:

*“Los académicos han sido siempre profesores, pero la prioridad de la inmensa mayoría consiste en estar al día de los desarrollos del contenido de su disciplina, esperándose que contribuyan a ellos a través de la investigación. Normalmente, la adquisición del dominio de la enseñanza ocupa un segundo lugar: un conjunto de prioridades dictadas tanto por las estructuras institucionales y los sistemas de recompensas como por la opción individual. Sin embargo, hay otro cuerpo de conocimientos, aparte del correspondiente a las áreas de contenido, del que los académicos tienen también la responsabilidad de ocuparse: el cuerpo de conocimientos que garantiza una buena enseñanza.”* (Biggs, 2005, p 20).

La docencia se evalúa sometiéndose a un campo autónomo de conocimiento, justamente, el de la docencia en sí y de la evaluación. Las encuestas docentes son apenas uno de los instrumentos utilizados, junto con indicadores de retención, titulación en regla y otros. Y en el ámbito de la investigación, la indexación de publicaciones y sus indicadores de impacto es cada vez más preeminente -como hemos visto- sobre el juicio propio o efecto en sus respectivas disciplinas. En definitiva, la calidad de la docencia en medicina no se explica por la ciencia médica, ni la productividad académica de un filósofo por la filosofía. El movimiento de la calidad da lugar a indicadores genéricos, estándares o determinación de procesos que vuelven justamente comparable, a efectos de la docencia o su productividad investigativa e impacto, la labor de un médico o de un filósofo.

De hecho, tendencialmente, la discusión de la calidad constituye un campo de profesionalización específico, estrechamente vinculado con la economía y sobre todo con las ingenierías, el saber organizacional y la administración universitaria. En educación escolar se desprende de su anclaje en la pedagogía, y respecto de cada disciplina o colegio profesional en el nivel superior. Forma un campo académico propio en los estudios de eficacia escolar (Sammons, 2007), influenciados por la psicología y la economía, y de calidad de la educación superior en el nivel terciario, expresado en *journals* indexados como *Quality in Higher Education*<sup>16</sup> -editada por INQAAHE, organización internacional de entidades acreditadoras- y *Quality Assurance in Education*<sup>17</sup>, por mencionar dos ejemplos.

Este rasgo transversal y externo de la aplicación de la calidad decanta en su institucionalización. Se crean entidades y agencias autónomas especializadas en el tema. En el ámbito de la acreditación institucional, a nivel europeo, la ya mencionada ENQA certifica a las acreditadoras de competencia nacional y/o comunitaria; y en los Estados Unidos el *Council for Higher Education Accreditation* (CHEA) y el propio Departamento de Educación (USDE) deben reconocer a las entidades privadas que ejercen esta labor. Las entidades que certifican programas son millares. Destaca en las ingenierías la ABET, de origen norteamericano, que hoy tiene más de 3.100 programas acreditados en 660 instituciones en más de 20 países (Rodríguez Espinar, 2013). Ejemplos en otras disciplinas abundan.

Esta institucionalización autónoma de la medición de la calidad implica su eminente carácter técnico. Tanto en el ejercicio de medir la calidad como de emitir un juicio, deben intervenir entidades técnicamente adecuadas, preparadas en la profesionalización de la calidad y la evaluación tanto o más que en los procesos específicos a evaluar. Aquí también retrocede el carácter tradicional de la evaluación de pares, puesto que el ejercicio evaluador demanda un saber experto que trasciende el saber disciplinar o particular. Refiriéndose al emblemático caso europeo, Rodríguez Espinar señala:

*"Precisamente el rol y funciones de los comités de expertos (peer review) presenta cambios sustantivos: de iguales en un campo disciplinar y consultores para ayudar a la mejora del programa, se pasa a "jueces expertos", conocedores de las "leyes" (criterios y estándares de acreditación), que han de descubrir la realidad que está detrás del "autoinforme" (por si ha habido engaño) y cuyo veredicto solo es apelable por vías formales debidamente procedimentadas". (Rodríguez Espinar, 2013, Loc 381).*

Su determinación no se establece entonces desde la racionalidad política discrecional, mayoritaria o electoral; ni tampoco emerge del encuentro entre oferta y demanda clásico del mercado. En Estados Unidos, de hecho, la estandarización de la calidad busca controlarlo. Trasciende, además,

---

<sup>16</sup> Más información aquí: <http://www.inqaahe.org/main/publications/the-journal>

<sup>17</sup> Más información aquí: <http://www.emeraldinsight.com/loi/qae>

la mera comprobación procedimental en sentido burocrático. La calidad como determinación técnica habilita la decisión política o de mercado, y por lo mismo, no puede subsumirse ni en la lógica política ni mercantil. Es una cuestión propiamente técnica.

La tecnificación de la calidad se separa -como hemos visto- de la antigua idea de excelencia, difícil o imposible de formalizar y por lo mismo de racionalizar en sentido técnico. Bajo el paradigma excelentista, el valor reputacional de programas o instituciones quedaba, parafraseando a Habermas, en el mundo de la vida y no en la racionalización sistémica de la educación como práctica. Este punto de vista es explícitamente reconocido por el movimiento de la calidad:

*“Evaluación y acreditación son conceptos que están de moda en el campo de la educación superior... La diferencia con el pasado está en que los métodos de evaluación han ido evolucionando progresivamente desde los procedimientos intuitivos e informales hacia otros cada vez más objetivos, sistemáticos y técnicos.” (Morales, 1996, p 1).*

Estos cuatro rasgos -el carácter externo de la calidad, su preocupación por los procesos, su orientación a la mejora continua y su transversalidad disciplinar y definición técnica- conforman una modalidad específica de objetivación y racionalización de la educación superior que se impone crecientemente. Es este tipo particular de apelación a la calidad lo que constituye la síntesis mencionada entre el valor reputacional de instituciones y programas y el *management*, distinguiéndose de las formas de burocratización y racionalización arquetípicas de la universidad humboldtiana, napoleónica, latinoamericana o anglosajona. En todos estos casos, dichos rasgos contemporáneos de racionalización echados a andar por la medición de la calidad en sus dimensiones endógenas y exógenas, constituyen una presión que transforma los modos de acción tradicionales de académicos o actores externos (la tensión 1) como del poder en ellos (tensión 2). De tales movimientos surgen críticas tradicionalistas (adelante detalladas), al mismo tiempo que signos de identidad propios de la nueva *educación superior de calidad*, diferenciados de los aquí tratados como arquetípicos de la *universidad de excelencia*.

Evidentemente, la educación superior actual dista de ser homogénea. Cabrían seguramente varios tipos ideales en ella. Las distinciones en cómo se entiende la calidad o la misma educación superior, las variantes históricas, las diferentes realidades regionales; todos estos aspectos conforman un escenario de cambios altamente heterogéneo. Pero es posible reunir algunos rasgos comunes, como hemos visto, que articulan los patrones actuales de racionalización en un sentido específico y diferenciado de procesos anteriores.

### *3. La calidad aplicada a la educación superior como paradigma*

La implantación de la calidad en su dimensión endógena y exógena a la educación superior, con los rasgos descritos, puede ser considerada una tendencia empírica. Pero como tendencia, es

producida por alguien. Quienes la impulsan habitualmente se conciben a sí mismos como parte de un *movimiento*. Este movimiento, a su vez, si constituye una unidad -laxa o compacta- es porque comparte una mirada común. Con su evidente heterogeneidad, este enfoque articula un verdadero *paradigma de la calidad* que se impone crecientemente como horizonte para entender y actuar sobre la enseñanza terciaria en una serie de planos, desplazando al antiguo paradigma de la excelencia<sup>18</sup>.

Se trata de un enfoque paradigmático porque epistemológicamente asume que la educación superior puede ser comprendida y evaluada externamente, que en ella ocurren procesos de transformación que resultan en último término transversales o comunes a los saberes disciplinares (en casos extremos, a cualquier actividad productiva), y que de tal observación se puede extraer evidencia que permita objetivarlos, racionalizarlos y optimizarlos. Este paradigma tiene versiones gerencialistas (BANCO MUNDIAL, 1995) y academicistas (Rodríguez Espinar, 2013). También de izquierda (Harvey & Green, 1993) y de derecha (Alstete, 1995; Barrera-Osorio, 2006), pro mercado (Salmi, 2009) y pro Estado (Águila Cabrera, 2005; Brock, 2007), centrados en la auditoría y el *accountability* (Kells, 1992) o en la evaluación y la mejora (Harvey & Green, 1993). No obstante, comparte su crítica con el pasado y también su pretensión racionalizante y objetivista respecto de la educación superior.

En su afirmación, como resulta lógicamente necesario, los promotores del paradigma critican las orientaciones intelectuales dominantes antaño. Antes de su llegada la educación superior, ésta aparece como una *caja negra*, negándose a su apropiación racional, a la rendición de cuentas o a su responsabilización:

*"Hasta comienzos de la década del 60 del siglo pasado -el siglo XX-, existía una visión tradicional y estática de la calidad de la educación universitaria... El sistema educativo universitario era una suerte de "caja negra"; lo que sucedía en su interior no era objeto de análisis ni por el Estado ni por la sociedad. La universidad era la única guardiana, poseedora y transmisora de los conocimientos. La sociedad asumía que eso era bueno."* (Águila Cabrera, 2005, p 2).

El esfuerzo por iluminar la caja negra, como ocurre con otros espacios de la realidad social, surge de las ciencias sociales, en específico, de la sociología y la economía. Estas disciplinas estuvieron habitualmente inspiradas en enfoques críticos o clásicos -sociología del conocimiento-, funcionalistas -educación superior como sistema- y en la teoría del capital humano -economía de la educación superior-. Pero todos estos abordajes se ubican en la Universidad y en el lenguaje de las ciencias sociales. De ellos emerge, con el tiempo, un campo intelectual sobre la educación

---

<sup>18</sup> En la próxima sección se hacen algunos comentarios históricos sobre las distintas socio-génesis del paradigma en algunas variantes nacionales.

terciaria que conforma una esfera autónoma, especialmente determinado por la discusión de política y el conocimiento orientado a la práctica concreta (B. R. Clark, 2007; Gumpport, 2007a).

Gumpport describe tal convergencia como la *Higher education research*, institucionalizada en sus propias revistas académicas, y en sendos circuitos específicos de intelectuales y autores. Para la socióloga norteamericana este campo va subsumiendo en sí los aportes de la sociología o de la economía, pero sin desarrollarlos en un sentido científico. Aún Clark, desde el funcionalismo, considera que esta separación ha ido demasiado lejos (B. R. Clark, 2007). Gumpport remarca que se absorbe conceptos -por ejemplo, el de capital cultural o capital humano- que no se cultivan y que muchas veces no se citan. Al fluir hacia este campo, la investigación propiamente comprensiva se debilita en un sentido sociológico o económico, y se dificulta la constitución de un saber acumulado: los investigadores no se leen mutuamente, y sus revisiones de literatura antes de las investigaciones no se nutren recíprocamente (Gumpport, 2007a).

Es de tal autonomización que surge la base de conocimiento empírico y la pretensión técnica que se proyecta al Estado como componente fundamental de todo nexo entre sociedad y educación superior, dando lugar al predominio actual de la discusión sobre calidad. Las prácticas y los métodos de los evaluadores y medidores de la calidad emergen como una especie de *tecnología intelectual*, parafraseando a Bell (2006), que reclama potestad sobre la educación superior en un sentido técnico. Si antes las viejas oligarquías académicas poseían la *excelencia*, tal como en la educación escolar la calidad es el mecanismo mediante el cual ingenieros desplazan de su conducción a los pedagogos, en el nivel superior anuncia el surgimiento de nuevos expertos. Prácticamente no hay política pública ni proceso de cambio en la educación superior que no haga mención al problema de la calidad en este sentido, ni pretenda por medio de su alusión ganar en objetividad. Más que un marco analítico o un criterio evaluativo aislado, el paradigma de la calidad -parte del campo intelectual autonomizado de la educación superior- encarna un proyecto amplio de transformación de la educación terciaria hoy identificado con la imagen de su racionalización y modernización. Proyecto que desplaza cada vez con más éxito al paradigma de la excelencia.

Evidentemente los cambios impulsados en la enseñanza terciaria tienen orientaciones políticas o económicas variadas, hay distintos modelos y líneas de desarrollo, dependientes a su vez de diferentes realidades históricas. Así mismo, la idea de calidad es más bien ideológica que técnica, como profundizaremos en la sección 5, puesto que varía en sus fines y modelos respecto de lo que los actores le imponen (Harvey & Green, 1993). Pero transversalmente se instala la objetivación y racionalización de los procesos y productos de la educación superior en la idea de calidad, del mismo modo como el crecimiento económico o el índice de desarrollo humano se constituyen en barómetros legítimos y objetivos de políticas económicas o sociales, sin que dejen de estar influenciados o constituidos por ideologías, o puedan inclinarse a la derecha o la izquierda. La calidad de la educación es, en este sentido, una señal de productividad y eficacia objetiva, en cuya sedimentación intelectual e institucionalización burocrática ocurre un proceso de convergencia intelectual paradigmática.

Esta convergencia unifica posturas políticas e ideologías diversas. De las palabras del director de Posgrado de Cuba, pasando por el discurso progresista o liberal de la UNESCO y la UE hasta las máximas gerencializantes de Salmi y el Banco Mundial, se constituye una mirada común sobre la educación superior, sus prácticas y su vinculación con el entorno.

Si cabe una imagen del relato de esta convergencia, las disciplinas científicas clásicas tomarían el lugar de los viejos gremios dueños de un derecho anterior al Estado-Nación de producir conocimiento válido. La Universidad moderna aparece como una secularización incompleta de tal poder, más bien producto de una negociación entre Estado y gremio que de su fin. Los viejos estamentos reprodujeron su validez con un discurso racionalista, encubriendo la proyección de sus prácticas tradicionales. Por lo mismo, fueron reacios a una genuina modernización. De la crisis de este antiguo monopolio generada por la emergencia del tipo societal post-industrial y la mercantilización, que demanda el escalamiento de su tamaño, producción y productividad a un nivel nunca antes visto, surge un espacio secular y racional, cuya producción no puede ser una alquimia especial ni ubicarse por encima de la sociedad. Este espacio está obligado a rendir cuentas a proveedores, usuarios y autoridades, y no se le reconoce más autonomía que la que se acepta para la propiedad legítima y racionalmente adquirida. La apropiación del conocimiento no descansa ya en argumentos irracionales -como el talento-, estamentales -como las normas autoimpuestas de los colegios profesionales-, o democráticos -de competencia ciudadana-, sino que es transparente y racionalmente explicable como cualquier otra actividad productiva de bienes o servicios. El movimiento de la calidad se asume como un factor clave en el descubrimiento del carácter secular de esta vieja alquimia, y la noción de *calidad* se transforma en el artefacto técnico que viabiliza este paso, pues determina externamente su suficiencia y cantidad para comparar entre diversos oferentes. Tal es la promesa de la calidad aplicada a la educación superior, y más en general, de los procesos de racionalización en que está inserta al mismo tiempo que impulsa. Esta tendencia está vinculada tanto con el gesto expansivo de la educación propio de la sociedad del conocimiento, que extiende su dominio desde las viejas castas académicas -dueñas de la excelencia- al resto de la sociedad a través de educación masiva y de calidad; como con su gesto de apropiación y capitalización, que la transforma en propiedad privada, en la medida que la calidad ayuda a objetivarla y determinar su precio justo.

#### *4. Comentarios históricos sobre la aplicación de la calidad a la educación superior*

Como resulta evidente, el paradigma de la calidad no surge espontáneo. Se impulsa políticamente. Aunque este trabajo no está orientado a la comprensión histórica del despliegue de la idea de *calidad* en la educación superior, resulta imposible no hacer algunos comentarios que ayuden a entender su origen concreto.

La literatura revisada concuerda en que la noción de calidad en la educación superior supone el encuentro de dos culturas. La del *management*, o si se quiere, de la gestión de grandes empresas y corporaciones que emerge en la posguerra; con la cultura propiamente académica o universitaria, en la forma en que adopta también en la segunda mitad del siglo XX. Estos dos componentes o partes integrantes de la cultura de la calidad contemporánea guardan también sus respectivas dosis de heterogeneidad, y tienen en sí mismas una densa tradición histórica. El antecedente histórico inmediato de la cultura académica es lo que aquí se ha tratado como *moderna Universidad de investigación* (Arocena & Sutz, 2000; B. R. Clark & Ben-David, 1984; W. Clark, 2008). El *management* y el movimiento por la calidad en las empresas tienen un origen muy distinto.

En la década de los cuarenta y los cincuenta surge en Estados Unidos la noción de *corporación* para referirse a las grandes empresas. En 1954 el citado Peter Drucker -de origen austriaco y formado entre otros por Keynes y Schumpeter- publicó el libro *The Practice of Management*, dedicado a la administración de las emergentes corporaciones. En esta obra se reconoce el inicio del *management* como disciplina. Drucker pensaba que la gestión organizacional y el liderazgo eran claves en un mundo cambiante que bautizó como *sociedad del conocimiento*. Tenía especial interés en la organización de la producción como un espacio de relaciones sociales, en las que se combinan conocimiento, autoridad y división del trabajo. La posibilidad de un salto adelante en productividad estaba en la organización de la producción, en la motivación de los trabajadores y en su creciente capacitación y educación formal (Drucker, 2012).

No obstante, a fines de los cincuenta e inicios de los sesenta existía un cierto pesimismo en los círculos del *management* estadounidense. A pesar de su innegable liderazgo mundial, la economía norteamericana no era lo suficientemente productiva para hacer frente a sus competidores. Llamaba la atención el desarrollo de Japón. En las décadas posteriores la nación nipona sería la gran amenaza a la hegemonía económica norteamericana.

En este contexto de incertidumbre, W. Edward Deming -estadístico y académico norteamericano- pasó años estudiando las técnicas de organización de la producción en industrias y servicios en Japón. Especializado en *management*, Deming llegó a la conclusión de que el secreto japonés era la conciencia que tenía cada trabajador de su lugar en un diseño global del trabajo, y la claridad de los administradores sobre el hecho que toda la producción constituía un sistema integrado. De este modo, el juego suma cero entre productividad y calidad -a más producción menos calidad y viceversa- quedaba superado. Incrementar la calidad, entendida a la manera del *management* japonés, incrementaba también la productividad. La clave: la racionalización y control de los errores y el fin del desperdicio de trabajo. El error no es visto como incertidumbre, sino que se intenta deducir, mediante la investigación, "*a stable system of production of defective items*" (Deming, 2000, loc 213). Calidad no es la perfección de un objeto, sino metas racionales y procedimientos pertinentes. Aprendizaje sobre lo que funciona, superación de lo que no lo hace.

Sus hallazgos e ideas dieron pie para la preocupación contemporánea por la calidad en la tradición del *management*. Su expresión más popular son los 14 puntos de Deming, listado de prácticas que inspiran a prácticamente todos los modelos de gestión, certificación y aseguramiento de la calidad, incluidos los del ámbito educativo (Deming, 2000). Bajo estos preceptos el *management* esperaba superar la tendencial baja a la productividad que caracterizaba el ocaso del *new deal*. Sus máximas fueron aplicadas por las empresas junto con medidas de desconcentración productiva y reestructuración económica.

Estos cambios, y la inusitada determinación que generaron de la gerencia y el saber organizacional en el trabajo y la vida social, expresan transformaciones sociales más amplias. Siguiendo a Bell, la concentración del saber técnico en altos cuadros profesionales, y la centralidad de dicho saber tanto en la producción como en los servicios sociales, atizan la formación de las modernas *tecnocracias*. Uno de sus principales espacios de constitución es justamente el *management* (Bell, 2006).

En términos históricos, aquí se incuban las bases sociales para la constitución de los sujetos que viabilizan la salida capitalista de la crisis de la sociedad del bienestar, desplazando e imponiéndose sobre otros actores y alianzas sociales (Gouldner, 1980; Negri & Hardt, 2004). Esta es la impronta de los gobiernos neoconservadores de Thatcher y Reagan, y de organismos internacionales como el BM y el FMI (Bonal & Verger, 2012). Pero aunque la reestructuración del Estado bajo los preceptos del *Estado evaluador* o el *New Public Management* está evidentemente vinculada con el *management* y la idea de calidad, tiene un origen específico.

Según discute la literatura, hay fuentes económicas y políticas de estos nuevos sectores. Puede hablarse de *clases de servicio* -altos profesionales y gerentes- emplazadas en el mundo privado, donde la noción de calidad se impuso en el ocaso del bienestar como el saber más potente en su función directiva; y de otras más políticas, insertas en el Estado, que limitan o relativizan la presencia de los partidos tradicionales en la política<sup>19</sup>. La auditoría y la rendición de cuentas provienen de este último segmento. Mientras Deming no guarda relación con la política contingente, ni con el programa neoliberal a nivel del Estado, la reestructuración del Estado en el sentido descrito está asociado a los gobiernos neoconservadores de Thatcher y Reagan y el llamado *consenso de Washington*. Es decir, la herencia económica del cambio se sedimenta en la idea de calidad, y su herencia política en la reestructuración del Estado y la rendición de cuentas.

La aplicación de la calidad a la educación superior -bajo lo que aquí llamamos *paradigma de la calidad*- emerge histórico-concretamente en este contexto, durante los gobiernos de Thatcher y Reagan, identificados con el giro neoliberal de los 80s. De manera más general, las reformas

---

<sup>19</sup> Aunque Goldthorpe no ve distinciones de clase entre ambos segmentos, en América Latina el origen estatal de las tecnocracias es dominante (Boccardo, n.d.), mientras Bell y Touraine las observan tanto en el sector privado como en el Estado, reconociendo sus diferencias (Bell, 2006; Touraine, 1971). Gouldner, en su elaboración sobre la *nueva clase* discute esta diferencia en detalle (Gouldner, 1980).



impulsadas por estos gobiernos intentan introducir eficacia y eficiencia a los servicios sociales, además de políticas de competencia, mercadización y en algunos casos privatización. En el inicio del *New Public Management*, la calidad, y en específico su tendencia de objetivación y numerización de la labor académica, es presentada como una modernización necesaria en el contexto de la enorme expansión de la matrícula en curso y por la necesidad que tal cambio impone de una mayor eficacia costo-beneficio. Como indica Kells, un importante promotor del aseguramiento de la calidad en Estados Unidos y América Latina:

*It was not until the financial crises of the early 1980s and the rise of the conservative leadership in the Western democracies that a movement began to develop performance indicators in the higher education sector. (Kells, 1992, p 5).*

El encuentro entre el *management* y la reestructuración del Estado es lo que está a la base del cuestionamiento al pacto de “confianza ciega” entre la moderna Universidad de investigación y el poder público. La idea de *calidad* aquí descrita discute con la vieja forma de organización del trabajo académico, y la idea de *accountability* convoca la crítica al traspaso discrecional de recursos a instituciones sin importar si cumplen o no lo prometido. Habilitando el puente entre ambas está la teoría del capital humano, que de un lado seculariza la producción académica volviéndola una acción económica más -con sus especificidades, pero económica a fin de cuentas-; y de otro, considera el saber y la cultura como un bien de capital, demandando rendición de cuentas a los administradores de esta riqueza (Orellana & Guajardo, 2014).

Llama la atención que el relato de los intelectuales de lo que, a la postre, serán los giros neoliberales, tenga ecos de los planteamientos del pensamiento crítico sobre la incompleta democratización de la sociedad bajo el bienestar. Un ejemplo paradigmático es el uso de la obra de Pierre Bourdieu, y de su encono contra “los nobles de Estado”. Para Bourdieu el profesional contemporáneo no sería sino la forma actual de la vieja corte. La moderna escuela pública y la moderna universidad pública, con todo el avance epocal que implicaron, reproducían los mismos privilegios que se habían propuesto eliminar<sup>20</sup> (Bourdieu, 1998).

La potestad de estas verdaderas *oligarquías académicas* sobre bienes tan determinantes en la actualidad como el saber y la cultura, sería criticada y usada como base para la reestructuración del sector. La introducción o despliegue de mecanismos de mercado es acompañada con la retórica democrática de la economía neoclásica, prometiendo la libertad y meritocracia del capitalismo original donde imperaban preceptos estamentales o tradicionales (Orellana, 2011). Como se ha dicho, la idea de movilidad social y la introducción del discurso del desempeño del mercado a los sistemas educativos, van a decantar en imágenes sociales potentes del mundo actual.

---

<sup>20</sup> En el segundo capítulo se revisa en detalle, en la discusión teórica, el abordaje de Bourdieu sobre la educación.

La reestructuración de la educación superior desde la *excelencia* a la *calidad* no ocurre del mismo modo en todas las experiencias. En los Estados Unidos los viejos arreglos corporativos y universitarios del mundo privado, más bien estamentales que mercantiles, se abren cada vez más a dinámicas de mercado, racionalizándose y objetivizándose<sup>21</sup> por la presión de la expansión de la matrícula y la proliferación de nuevos proveedores (Slaughter & Rhoades, 2004). Al mismo tiempo, el gobierno federal, desde los 80s hasta ahora, busca regulaciones y mecanismos de financiamiento acordes al emergente panorama, minimizando las partidas a las universidades públicas. Esto ha tenido un efecto de reforzamiento y estandarización de la acreditación puesto que, lo que otrora fueran procedimientos voluntarios, emplazados en valores estamentales, hoy se constituyen en exigencias de facto para recibir recursos, principalmente *vouchers* en la forma de becas o créditos (Rodríguez Espinar, 2013). La subsecuente crisis de la Universidad pública en varios estados de la Unión es un tema recurrente del debate académico (Altbach, Gumport, & Berdahl, 2011). Las tecnocracias asociadas a las empresas y las certificaciones mantienen la preeminencia de la modernización de la educación superior, incluso por sobre las tecnocracias estatales, limitadas a un rol financiero.

En Europa, la *calidad* gana terreno a la *excelencia* a fines de los 80s y en los 90s, principalmente desde la autoridad gubernativa en el contexto de la Unión Europea. En 1985 el gobierno holandés publica el documento *Educación Superior: Autonomía y Calidad*, impulsando un giro de la política en este sentido. En el Reino Unido se escribe el informe *Higher Education: a New Framework* en 1991, que sintetiza la nueva política en el marco de la construcción de la Unión Europea. Se hace énfasis en ambos documentos en la calidad como una manera de incrementar los resultados y garantizar el buen uso de los recursos, en un contexto de menor financiamiento estatal, aumento de las matrículas, e internacionalización de la enseñanza post-secundaria (Harvey & Green, 1993; Vroeijenstijn, 1995).

Es conocido en este recorrido el impacto de la *Declaración de Bolonia* (1999), que da lugar al Espacio Común Europeo de Educación Superior y a la racionalización y estandarización ya comentadas. En Europa, las tecnocracias estatales, sobre todo la de Bruselas, se imponen a las antiguas oligarquías académicas en el paso de la excelencia a la calidad.

En América Latina las políticas de calidad dominaron la agenda en los 90s e inicios de los 2000s, introduciendo nuevos controles estatales -y en algunos casos privados- para racionalizar en alguna medida el emergente mercado de instituciones privadas, al mismo tiempo que establecer la rendición de cuentas y la calidad de las universidades tradicionales. Tal como en el caso de Europa y norteamericano, estas políticas estuvieron ligadas a los giros neoliberales y a la reforma del

---

<sup>21</sup> "Information support systems (but not specific nationally agreed indicators) have been used extensively in North American higher education institutions where a relatively strong university corporate culture has led to the development of university information systems. In Europe, by contrast, the lack of corporate cultures in universities and the former lack of pressure from government to be efficient and competitive, delayed the development of performance indicators" (Kells, 1992, pp 5).

Estado en código *New Public Management*, ampliamente apoyadas y estimuladas por el Banco Mundial y el BID (Bernasconi, 2008; Mollis, 2010). La calidad desplaza a la excelencia por la acción del poder público, empoderando, como se ha visto, a un sector del Estado (las agencias) contra otro (las universidades).

En síntesis, la aplicación de la noción de *calidad* a la educación superior coincide con el agotamiento de los pactos dominantes entre Universidad y Estado del siglo XIX y XX, y con los procesos de masificación de la matrícula y aumento de la importancia del sector privado. En una frase, la calidad aparece con nuevos patrones de modernización que desplazan a los del bienestar y del capitalismo industrial clásico. Aunque es cierto que la emergencia del *paradigma de la calidad* coincide con los giros neoliberales, sería un error reducirlo al problema de la gestión de la educación privada o a la expansión del mercado. En la medida que los procesos y alcances de la universidad de investigación son criticados o reemplazados, el cuerpo de saberes más dinámico sobre gestión de organizaciones complejas es el del *management*, y en especial, el de la calidad. De hecho, la racionalización del trabajo académico fue una bandera fundamental del movimiento de reforma de los años 60s, y es el antecedente inmediato de la departamentalización y de la profesionalización académica (Garretón & Martínez, 1985). La racionalización y optimización del trabajo académico no es, en sí misma, una bandera neoliberal.

En los 90s, en curso la reestructuración neoliberal del Estado y la aparición del llamado *Estado evaluador*, y considerando la crisis del pensamiento progresista tras la caída del muro, es razonable que este cuerpo de saberes, vinculado a los preceptos de la calidad -a los 14 puntos de Deming, por ejemplo-, tuviera el impacto que tuvo en la administración educacional. Pero en el fondo, hay más un aprendizaje de nuevas técnicas de organización, como en su momento ocurrió con el fordismo. Y por tanto, más esperanza de secularización del viejo trabajo académico, que adopción de una ideología privatista y promotora del lucro.

Considerando las variantes nacionales e históricas, es posible distinguir dos fases o etapas de la aplicación de los preceptos de la calidad a la educación superior. Una primera a) de emergencia, que va de inicios de los 80s a fines de los 90s, y una b) de consolidación, que principia en los 2000s y se proyecta hasta hoy.

Sobre la a) emergencia, distintos autores sugieren que en su inicio las políticas de calidad tienen más relación con la cultura de la evaluación y el aprendizaje de las organizaciones que con el *accountability*, vinculado más estrechamente con el giro neoliberal (Rodríguez Espinar, 2013; Van Kemenade et al., 2008; Vroeijenstijn, 1995). Esto a pesar del discurso imperante, dominado por las promesas neoliberales. Se pone el énfasis en la transformación interna de las organizaciones, en incorporar lo que aparece como nuevo y moderno frente a la antigua tradición académica obsoleta. Su eje de tensión es principalmente hacia el interior de las universidades tradicionales, pues salvo en América Latina, éstas concentran -so pena la expansión privada- el grueso de la matrícula y también el crecimiento más dinámico. El discurso hegemónico es el de la modernización.

Naturalmente, los rasgos y las prácticas hasta aquí comentadas, asociadas a la aplicación del concepto de calidad en la educación superior, produjeron una resistencia más o menos intensa de parte de las comunidades universitarias (Cheng, 2009; Van Kemenade et al., 2008). Más en general, toda la idea de la aplicación de preceptos gerencialistas a la cultura académica, en especial las políticas de privatización, serían objeto de crítica. Esta oposición, como es lógico, hizo uso de una retórica de la educación como bien público y de la autonomía académica contra el nuevo paradigma. Tales alegatos animaron la oposición al proceso de Bolonia por parte de académicos y estudiantes (Dale, 2005; Robertson & Dale, 2013), y también cierta resistencia en América Latina a un proceso que se juzgaba privatizante y tecnocrático (Arocena & Sutz, 2000; Bellei & Orellana, 2014; Gentili et al., 2009; Mollis, 2010). Transversalmente añoraron el retorno a la sociedad del bienestar (Orellana & Guajardo, 2014).

Luego, de los 2000 hasta hoy, la centralidad de la transformación de las prácticas académicas ha cedido al b) *accountability* y a la rendición de cuentas. La primacía pasa desde los problemas endógenos de la educación a su relación con la sociedad, el mercado y el Estado (Rodríguez Espinar, 2013). Irónicamente, en esta etapa de consolidación, donde los preceptos del *New Public Management* ganan primacía, el discurso es más bien la contención del mercado que su promoción. Hay una crítica a los efectos del mercado desregulado, tanto en la dimensión técnica de la calidad como en la promesa de igualdad de oportunidades asociada a la educación terciaria: el mercado no ha sido todo lo eficiente y eficaz que se esperaba en la formación de las habilidades o competencias, ni ha traído toda la libertad y la igualdad prometida. De esta constatación surge la agenda de *calidad y equidad* que será dominante en los 2000s. Pero la crítica al mercado no disminuye la preocupación por la calidad sino todo lo contrario: la aumenta hasta volverla un imperativo de la política oficial en la gran mayoría de los países occidentales. Si la calidad no emerge del mercado auto-regulado, debe ser impulsada por organismos públicos (Brock, 2007; Lemaitre, 2004). Se propone expandir el Estado y crear agencias especializadas, y allí donde ya existen, fortalecerlas, constituyendo un espacio altamente racionalizado de la educación superior que sea capaz de dar sentido al mercado. UNESCO llega a proponer una lógica de acreditación global de la educación terciaria que viabilice los intercambios internacionales en términos justos (ídem).

La idea de calidad decanta, institucionalmente, en la práctica del *aseguramiento*. Incluso por sobre la estandarización. Hay una síntesis entre los aprendizajes del *management* y el hecho que la calidad no se deriva de la adopción simple de sus presupuestos ni de la numerización o estandarización. El libro *The Triumph of Emptiness* (2013) de Alvesson elabora recientemente este giro, relevando el carácter social de las organizaciones y criticando la sobre-burocratización que las políticas previas de calidad habían producido, sin mayores resultados<sup>22</sup>. En el ámbito escolar, los estudios de liderazgo directivo van dejando atrás la propensión inicial a numerizar y burocratizar la enseñanza de las reformas basadas en estándares. Se destaca la capacidad de los directores de

---

<sup>22</sup> Cultura que llama “estupidez funcional”.

escuela de motivar a sus colegas y producir, por esta vía, una mejor calidad educativa (Leithwood, Harris, & Strauss, 2010).

Más en general, en el debate sobre educación superior, hay una cierta desconfianza en el mercado y el saber económico o economizante. La literatura actual es escéptica de que este enfoque sea capaz de enrielar, por sí solo o como paradigma dominante, la nueva realidad de la enseñanza terciaria a objetivos públicos o incluso de mejora técnica. Es decir, de profundizar su modernización. Los discursos privatizantes y del *management* de los noventa se suavizan, y los organismos internacionales comienzan lentamente a valorar más el rol del Estado en este ámbito (Bonal & Verger, 2012). En efecto, los años recientes han marcado una cierta ralentización de la expansión de la educación privada (Levy, 2011). Pero la idea de calidad, que emergió junto con su crecimiento, no calló en declive, sino todo lo contrario. Se consolidó al interior de las instituciones, y en los últimos lustros, se desarrolla ampliamente lo que hemos llamado su *dimensión exógena*; caben aquí los rankings que buscan racionalizar la competencia internacional y su regulación por parte de organismos internacionales, las encuestas de satisfacción de estudiantes, la racionalización del postulante y las políticas de acción afirmativa, etc. Todas estas medidas tienen por objeto, como hemos visto, limar o superar las imperfecciones de un mercado que, tras su primera oleada de expansión, no cumplió a cabalidad sus propias promesas.

Es esta versión del paradigma de la calidad la que domina hoy en la modernización de la educación superior. Combina su herencia del *management* con nuevas preocupaciones y aprendizajes, al mismo tiempo que se consolida. Como se indica, este tránsito coincide históricamente con un origen más asociado a la derecha política, y una actualidad más cercana al control del mercado, al centro o a la centro-izquierda; paradójicamente, en su inicio con más atención en la evaluación y al aprendizaje de las organizaciones que hoy, más comprometido con la rendición de cuentas.

No obstante, los actores intelectuales e institucionales siguen siendo los mismos; esta diferencia en el discurso tiene más que ver con un viraje general de las políticas educativas (Bonal & Verger, 2012). El Banco Mundial, que promoviera abiertamente las versiones más gerencialistas del paradigma, hoy aboga por un mayor control -en sentido de garantía de calidad- de los mercados educacionales (ídem). El BID, explícito defensor de la privatización educativa, recientemente publicó un reporte en que el uso de la semántica objetiva de la calidad le ayuda a evaluar que las escuelas privadas no son mejores que las públicas (Duarte, Bos, & Moreno, 2010). UNESCO, la agencia internacional habitualmente más progresista, recién abraza el problema del aseguramiento de la calidad en los últimos lustros, y lo hace bajo el argumento de enrielar en sentido público el enjambre de instituciones hoy existente (UNESCO, 2013; UNESCO-EPT, 2012). Habiendo surgido hermanada con el mercado y el discurso gerencialista, la calidad de la educación hoy se desprende de ellos en cierto grado, y se proyecta como la forma objetiva de contenerlos y regularlos.

## 5. *La ausencia de definiciones sustantivas de calidad en educación superior*

Establecidas las dimensiones y los rasgos de la aplicación contemporánea de la calidad a la educación superior, reconstruido analíticamente el horizonte de sus promotores como una visión paradigmática de los insumos, procesos y productos enseñanza terciaria, y comentados algunos elementos sobre su derrotero histórico como tendencia, llama poderosamente la atención que no haya sido hasta aquí ofrecida una definición sustantiva de qué se puede entender por calidad.

Se trata de un tema complejo para el propio paradigma. Es una discusión infrecuente y de resultados poco satisfactorios, incluso fuera del ámbito educativo (Van Kemenade et al., 2008). El debate operacional y orientado a la práctica es mucho más nutrido. Christopher Ball (1985) tituló correctamente un capítulo de libro con la pregunta *What the hell is quality?*. Lundgren sugiere que *“there is probably no answer to that question as there is no simple answer to the question: “what is life?”* (Van Kemenade et al., 2008, p 176).

Lee Harvey -uno de los referentes del campo- enfrentó el problema en su trabajo junto a Diana Green *Defining quality* (1993). Este artículo ha marcado el estándar del paradigma sobre este tópico. Más recientemente en 2008 los referidos Van Kemenade, Pupius y Hardjono retoman el asunto desde las sugerencias de Harvey y Green, incorporando la discusión actual de las normas ISO y la certificación de calidad allende el campo educacional.

En *Defining quality* los autores defienden la aplicación de la calidad como una actitud secular. La calidad busca la reproducción de un valor previo que tiene la élite, la tradicional *excelencia*. Pero el problema de la excelencia es su carácter relacional, pues no todos pueden tenerla. Da lugar a un juego suma cero. Lo que busca la calidad es descubrir las prácticas que pueden replicar ese valor sin estafas ni confusiones en un contexto de enseñanza masiva. Esto presupone que el conocimiento y las habilidades -en general la cultura- no son exclusivas de talentos ni de posiciones relacionales, y están a disposición, en principio, de todos los sujetos. De ahí que esta idea de calidad se proyecte como habilitante de los procesos de masificación contemporáneos de la enseñanza terciaria (Harvey & Green, 1993).

La definición de calidad para Harvey y Green varía en enfoques determinados, existiendo a) calidad como excepción, b) como perfección, c) como adecuación a fines, d) como valor para dinero, y e) como transformación. En la a) calidad como excepción:

*"A quality product confers status on the owner or users. The traditional notion of quality implies exclusivity... Quality is not determined through an assessment of what is provided but is based on an assumption that the distinctiveness and inaccessibility of an Oxbridge education is of itself 'quality'. This is not quality to be judged against a set of criteria but the quality, separate and unattainable for most people"* (Harvey & Green, 1993, p11).

Este concepto, para los autores, no tiene validez en la moderna preocupación por la calidad. Es la vieja *excelencia*, en sí misma una condición excepcional que se evapora al volverse común, de ahí la etiqueta "tradicional" que le confieren. La excepcionalidad como depositaria de valores o condiciones universales deseables se proyecta en la elaboración de estándares, sean máximos (inalcanzables) o mínimos (donde lo que carece de calidad es una reproducción defectuosa del modelo universal). Los autores tampoco guardan simpatía con estas nociones por su fuerte carga universalista.

Esta idea de calidad -plantean- anima las políticas dirigidas a impedir la "devaluación" de la educación al expandirse la matrícula. Aquí encuentran de hecho el origen de las reformas basadas en estándares. Y a pesar de sus críticas a la estandarización por sus resabios universalistas, le consideran una suerte de primer paso hacia la secularización de las prácticas educativas, liberándolas del poder de las nociones tradicionales de la calidad (como excepción) al definir metas y criterios. Este primer paso se completa con la posibilidad de múltiples estándares, que habilita diversas calidades:

*"The conformance to standards approach to quality, unlike the excellence or traditional approach, can cater for non-universal standards in higher education. It gives all institutions an opportunity to aspire to quality as different standards can be set for different types of institution. Under this definition, it is perfectly possible to have a poor quality Rolls Royce and a high quality Mini". (Harvey & Green, 1993, p 14).*

La b) calidad como perfección o consistencia se entiende como cumplimiento de la especificación propia de cada producto, no de estándares diferenciados o universales. Es decir, no de normas externas sino de definiciones internas. Estas definiciones no se sobrepasan, se cumplen. A esto en las certificaciones modernas de procesos se le denomina *defecto cero* (en inglés *zero defects*).

Tal enfoque conlleva, a juicio de los autores, más a una filosofía de la prevención que de la inspección o evaluación. Se observa cada paso del proceso, no sólo el final. Implica una "*cultura de calidad*", pues la responsabilidad de la calidad se traspasa a la organización completa. Acá encontramos también aspectos del abordaje inicial de la calidad de Deming (2000).

*"Checking outputs -quality control- is anathema to a quality culture. On the contrary, the whole emphasis is on ensuring that things are 'done right first time'. When they are not, then the process that has led to an unsatisfactory output is analysed so that corrections can be made in the process to ensure that the problem does not arise again. In a quality culture there is no need to check final output, indeed to do so is to shift responsibility away from those involved at each stage... So, notions of zero defects and getting things right first time involve a philosophy of prevention embodied in a quality culture. The emphasis is on 'democratising' quality by making everyone involved in a product or process responsible for quality at each stage" (Harvey & Green, 1993, p 16).*

Bajo esta noción los productos son inconmensurables en virtud de su calidad. Que no haya defectos en hacer un producto A dice nada en comparación con un producto B, pues son elaborados con distintas especificaciones.

La calidad como c) adecuación a propósitos es la constatación de si un objeto o servicio sirve para lo que fue realizado. Tal como el caso anterior, esta idea de calidad no es relacional. Cualquiera puede tenerla. La diferencia es que reporta más antecedentes. Un producto que se hizo con *zero defects* puede no servir para nada. Aquí por tanto sí es posible establecer comparaciones de adecuación a propósitos. Para este enfoque, la definición del propósito o fin puede hacerse en base a los clientes -la lógica en que el cliente “siempre tiene la razón”-, o los proveedores, como ajuste a su misión institucional. De aquí se deriva la perspectiva del *aseguramiento de la calidad*. Instituciones validadas públicamente determinan si las entidades educativas cumplen con sus objetivos. La tendencia contemporánea en la garantía pública del conocimiento -como vimos- es esta, aunque también existan componentes de las definiciones hasta aquí revisadas (Lemaitre, 2004).

*“Quality assurance is not about specifying the standards or specifications against which to measure or control quality. Quality assurance is about ensuring that there are mechanisms, procedures and processes in place to ensure that the desired quality, however defined and measured, is delivered”* (Harvey & Green, 1993, p 19).

La d) calidad como valor pada dinero -o relación precio/calidad- es, para los autores, una visión “popular” sobre la calidad. Se tiene lo que se paga, la mejor calidad respecto a un precio cuya magnitud depende del costo. Según señalan, este abordaje ha sido impulsado por la derecha política. Tiene que ver -se ha comentado arriba- con dar criterios racionales para el financiamiento público, así como también iluminar a los agentes del mercado. En el corazón de esta noción está la de rendición de cuentas (*accountability*), y por lo mismo el uso de indicadores numéricos de calidad y desempeño (Harvey & Green, 1993). La comparación entre distintos proveedores que permite el enfoque de adecuación a propósitos, sea para merecer el financiamiento público o la decisión del mercado, vincula ahora una señal para la conformación de los precios. De tal tendencia emergen los rankings descritos o incluso mecanismos de política de precios en la educación superior, como ocurre en algunas naciones del Reino Unido y en Chile.

La vinculación entre calidad y valor no es nueva, más aún, es la hipótesis de trabajo dominante aunque no siempre se hace explícita en muchos trabajos. La analogía entre calidad y valor resulta lógica si la educación es concebida como capital. En ambos casos -capital y valor- se recurre a su acepción neoclásica, como activos a ser movilizados. En los capítulos posteriores se profundizará en este punto.

Aunque los autores no lo plantean así, la analogía entre calidad y valor puede distinguirse en dos planos, coincidentes con el mercado y la producción, o si se quiere, con las dimensiones endógenas y exógenas de las aplicación tendencial de la semántica de la calidad en la educación



superior revisadas en la sección 1.1. En el mercado, la calidad debe guiar los intercambios “precio-calidad”. Y en la producción, la calidad debe determinar la capacidad productiva del trabajo académico o docente, medida como valor agregado.

Los mismos Harvey y Green señalan sobre lo primero:

*"Economic individualism, in the form of market forces and competition, underpins the close links between quality and value for money in higher education. The market-determined mission leads, in a competitive situation, inevitably to the notion of quality as value for money. Effectiveness is seen in terms of control mechanisms (quality audit), quantifiable outcomes (performance indicators), observational ratings of teaching (such as the Q ratings in the PCFC sector) and research assessment exercises. There is an implicit assumption that the market will take care of quality in the long run and that institutions can be left to ensure the quality of what they provide (Harvey & Green, 1993, p 22)".*

Y sobre lo segundo:

*"Value added is a 'measure' of quality in terms of the extent to which the educational experience enhances the knowledge, abilities and skills of students. A high quality institution would be one that greatly enhances its students. Oxbridge may produce some 'brilliant' first class graduates, but having had brilliant school leavers in the first place they may not have added very much. An inner-city polytechnic may produce a good proportion of 2:1s from an intake of non-traditional entrants, unqualified returners, and so on, and therefore may be adding a tremendous amount. Exactly how much is added, however, depends on the methodology and what is defined as being of value in the first place" (Harvey & Green, 1993, p 25).*

Finalmente, la calidad e) como transformación refiere al paso de estado cualitativo entre la existencia previa de un objeto como insumo o materia prima a su existencia posterior, tal como el agua se transforma en hielo, estados cualitativamente distintos uno de otro. Los autores sugieren que esta ha sido la tradición de la filosofía occidental (de Kant, Hegel y Marx) sobre el problema de lo cualitativo. Bajo esta perspectiva hay a su vez dos visiones: la idea de *agregación de valor* arriba descrita como valor en la producción, y también la de “empoderamiento”, de transformación propiamente política.

*"This involves giving power to participants to influence their own transformation. This is much more than the accountability to the consumer to be found in customer charters. Consumerist charters essentially keep producers and providers on their toes, but rarely affect decision-making processes or policy. The control remains with the producer or provider. Empowering the employee in order to capitalise on their knowledge and skill is a well-established strategy in the business world. Empowering the participant in education does two things. First, it involves them in decision-making that affects their transformation,*

*“to some extent the learner must take ownership of the learning process and ... responsibility for determining the style and mode of delivery of learning<sup>23</sup>”* (Harvey & Green, 1993, p 26).

Esto apela, en su horizonte de sentido, a la conciencia crítica. No sólo para las materias aprendidas, sino para la vida. Tiene que ver con formar un ciudadano activo, capaz de escuchar, de estar en disposición de sus potencialidades y de actuar con responsabilidad. Aquí aparecen en los autores ecos kantianos respecto de la autodeterminación como *mayoría de edad*. La educación es el soporte institucional en que tal transformación ocurre.

Este enfoque transformativo es el que más despierta simpatía en los autores. Pero en su opinión aparece una paradoja: nos lleva de vuelta a la *excelencia*. Para Harvey y Green, entender la calidad como transformación y empoderamiento, habitualmente, en la literatura, recoge los rasgos de la excelencia, las cualidades que caracterizan a las élites y que son extremadamente complejas de objetivar. Que son por lo mismo imposibles de replicar a gran escala (1993).

Para los autores, ninguna de las definiciones de calidad revisadas es mejor que otras. Algunas relevan las pretensiones de los agentes y otras las de la política pública. Mas una definición sustantiva y trascendente de la calidad es imposible. Lo que queda en el terreno de lo alcanzable es la claridad de los actores involucrados en los criterios que permitan definirla, siendo necesario entonces el compromiso de cumplirla en virtud de tal acuerdo.

*“Reaching the conclusion that we might all have different understandings of quality in higher education and that none of us is necessarily wrong or right does not mean, however, that we are absolved of the responsibility for maintaining and enhancing quality. It is merely the adoption of a pragmatic attitude. In practical terms decisions have to be taken: courses have to be approved or turned down, funding has to be allocated, new lecturers have to be appointed in competition with others. The pragmatic approach determines a set of criteria that reflect common-sense aspects of quality and then seeks out convenient measures by which to quantify quality”* (Harvey & Green, 1993, p 29).

La centralidad de los *valores* entendidos como los preceptos de los sujetos, y no en su dimensión objetiva como guía para los precios -en sentido neoclásico o marxista-, es el eje del trabajo de 2008 de Van Kemenade *et al* titulado *More value to defining quality*. Los autores parten por establecer lo que consideran los cuatro componentes de la calidad: el objeto, el estándar, el sujeto y los valores. El objeto en el sentido de qué es conceptualizado o medido (por ejemplo, si hablamos de calidad de la docencia o de la ciencia), pudiendo ser una cosa, proceso o sistema; el estándar como la métrica o especificación que guía el proceso de trabajo; el sujeto como el ente que controla el proceso y define sus objetivos (pudiendo ser la institución o el estudiante, según se

---

<sup>23</sup> Las últimas dos líneas son de otro autor citado por Harvey y Green.

siga la lógica del “cliente tiene la razón” o de la misión institucional); y los valores, como los fines subjetivos de la educación o del proceso en cuestión (Van Kemenade et al., 2008). Aunque no lo plantean, resulta evidente la semejanza entre estos componentes y las *causas* aristotélicas (el objeto como causa material, el sujeto como causa eficiente, el estándar como causa formal y el valor como causa final). Esta relación enfatiza el argumento de Lundgren citado en Van Kemenade et al. (2008); la definición de la calidad para el paradigma, y del ser para la filosofía, enfrentan dificultades parecidas.

Los autores plantean que la centralidad de cada componente da lugar a los distintos modos de definir la calidad moderna que sugieren Harvey y Green (1993). Hay abordajes centrados en el objeto y otros en el estándar, por ejemplo. Más que definiciones contradictorias, pueden ser reorganizadas como mecanismos que satisfagan una suerte de definición multidimensional de la calidad. De todos modos, la primacía la tienen los valores (Van Kemenade et al., 2008). En la medida que éstos establecen los fines, la definición sustantiva de calidad parte por ellos, siendo lo demás deducido y operacionalizado en su función. Proponen que los valores dominantes sobre la calidad en la educación tienen cuatro tradiciones: control, como oposición a la incertidumbre y desorganización de los procesos de trabajo; mejora continua, como aspiración a la optimización permanente y sin límites; compromiso, como sentido de pertenencia a una comunidad y la educación por tanto en su papel socializante; y avance (*breakthrough*), como salto cualitativo de desarrollo e innovación.

Estas culturas y tradiciones explican, para los autores, los distintos desarrollos institucionales arriba comentados del paradigma de la calidad. Por ejemplo la acreditación y la auditoría representarían la cultura del control, desplazando la relevancia que tuvo tempranamente la orientación a la mejora y la evaluación a inicios de los noventa. La objetivación y estandarización convocan la resistencia, a su vez, de la identidad académica, puesto que los profesores se consideran a sí mismo profesionales, elemento base de la cultura del *compromiso*. En el marco de los rasgos de la tendencia actual de la aplicación de la calidad en la educación superior (sección 1.2), las distintas culturas pueden comprenderse como expresivas de las situaciones históricas en que lo emergente y lo tradicional se combinan, o bien las presiones del Estado y del mercado se organizan mutuamente. Es decir, el modo en que se produce el equilibrio de fuerza y diálogo entre los actores, con la incidencia que tal jerarquía de intereses tenga en el sistema de valores dominantes, y por lo tanto, en los componentes de la calidad y su importancia relativa de unos sobre otros. En el capítulo 3 se profundiza e interpreta esta dinámica.

La definición de la calidad para la literatura del paradigma, en síntesis, implica aceptar su diferencia cualitativa respecto de la tradicional *excelencia*. Si la excelencia es relacional e imposible de objetivar o replicar, la calidad es racional, reproducible y entendible. No obstante, esto no implica que la calidad sea algo puramente técnico, y que pueda ser definida del mismo modo en que las magnitudes del sistema métrico decimal se establecen. Es un asunto político (Zenteno, 2013). La definición de la calidad, como fin, es “filosófica” y por tanto imposible de

delimitar en un sentido trascendente. Del acuerdo político e ideológico de los actores sobre estos principios, o bien de la imposición de unos sobre otros, surge entonces la posibilidad de medir su realización; y de ella puede brotar toda la discusión procedimental arriba revisada. Se sedimentan *sistemas de valores* que tienen raíces históricas y que permiten entender los principios dominantes en la institucionalización de la calidad en cada variante concreta.

En este capítulo hemos descrito la aplicación de la semántica de la calidad a la educación superior echando mano a la tradición sociológica. La hemos asumido, en sentido genérico, como un proceso de racionalización. Comentamos cómo tal proceso brota de transformaciones sociales de gran escala: la emergencia del tipo societal post-industrial y la creciente presencia del mercado en la producción y distribución del conocimiento. Es decir, del despliegue de la modernización. En este curso de cambios el antiguo modelo de la Universidad de investigación, que había reconciliado la milenaria institución universitaria con la secular sociedad industrial, cede su lugar a un heterogéneo y complejo enjambre de instituciones masivas y globalizadas. Las que animan la educación superior contemporánea.

En la sección 2.1 del apartado pasamos revista a los espacios en que tal racionalización de productos y prácticas opera, desde las prácticas internas de las instituciones -la racionalización de la docencia, de la investigación y del gobierno corporativo- a su relación consigo misma y la sociedad, expresada en la racionalización de su vinculación con postulantes, agentes en general y el poder público. Aquí se detectan dos tensiones fundamentales para la sociología, que son la racionalización de la acción y la racionalización del poder. Estos procesos, hemos visto, están estrechamente ligados a cambios más generales de la relación entre sociedad y Estado, concretamente, al advenimiento del llamado *Estado evaluador*. Pero con toda su fuerza, son aún, principalmente, tendencias. No una fisonomía acabada ni definitiva. Al menos todavía.

En la sección 2.2 describimos los rasgos particulares de los procesos de racionalización asociados a la calidad, distinguiéndolos de sus antecedentes previos. La revisión de la literatura permite sintetizar la unidad analítica de la *calidad* en la educación superior en cuatro rasgos: el carácter externo de la evaluación, la atención que concentra en los procesos, su orientación a la mejora constante, y su institucionalización y tecnificación propia.

En la sección 3 estos rasgos permitieron considerar globalmente como un *paradigma* al pensamiento de quienes impulsan la tendencial aplicación de la calidad en la educación superior. La confluencia epistemológica, se argumenta en la literatura, proviene de la separación del estudio de la enseñanza post-secundaria -en la tradición de las ciencias sociales- respecto del campo intelectual que le investiga y administra directamente. Como un componente relevante de dicho campo emerge entonces el paradigma de la calidad, que se distingue de las formas de racionalización previas de los procesos y productos de la educación terciaria, el paradigma de la excelencia. Parafraseando a Bell, el nuevo enfoque comprende el problema de la calidad como

una *tecnología intelectual* fundamental a la hora de pensar y actuar sobre la educación superior, que so pena sus diferencias o versiones de izquierda y derecha, es capaz de secularizar y optimizar las prácticas premodernas de la antigua y anacrónica academia.

En la sección 4 hemos hecho algunos comentarios históricos. Aunque no es el sentido del trabajo profundizar su estudio histórico-concreto, el paradigma de la calidad emerge como la síntesis entre la cultura del *management* y la cultura académica, empujándose a una posición dominante en la medida que los regímenes sociales y políticos del bienestar entran en crisis. Su relevancia va de la mano con los gobiernos conservadores y sus tecnocracias, y por lo mismo, con la ruptura de las élites intelectuales del pacto del bienestar. Este paradigma logra proyectarse hasta nuestros días. La crisis de la Universidad de investigación encuentra respuestas en los saberes contemporáneos sobre administración y gestión de las grandes empresas, así como éstos deben adaptarse y retroalimentarse con elementos constitutivos de la cultura académica. Esta síntesis varía en virtud de las experiencias históricas, siendo posible -según la literatura- distinguir tipológicamente su aparición “desde abajo” en la educación superior de los Estados Unidos, de amplio espacio para el sector privado; y su aparición “desde arriba” en Europa y América Latina, producto del proceso de Bolonia y de la necesidad de gestionar y racionalizar una expansión tardía y privatizada de la enseñanza superior, respectivamente.

Al cierre, en la sección 5 revisamos los intentos por parte del paradigma de definir sustantivamente la calidad en el contexto de la educación superior. Producto de su propia diversidad interna, estos intentos aceptan definiciones múltiples. Hay acuerdo en la literatura que, más allá de distinguir componentes en ella o sistematizar las diferentes aproximaciones, no hay una definición única ni trascendente de calidad. Según hemos visto, para el paradigma tal desafío es equivalente al de definir la vida misma.

En la presentación y al inicio del capítulo se planteó que el objeto del primer apartado del trabajo era describir y contextualizar el problema de la calidad en la educación superior. Aunque se han hecho algunos comentarios sociológicos y se ha reconstruido analíticamente la literatura al respecto, el paradigma de la calidad no ha sido ni comprendido ni interpretado. Simplemente fue descrito. Sus dimensiones de operación en la educación superior, sus rasgos, su confluencia epistemológica, su historia y el modo en cómo se concibe a sí mismo y a la calidad, no constituyen el término del presente ensayo sino justamente su comienzo. Los capítulos posteriores, de esta base, intentarán interpretarle en un sentido sociológico.



## Herramientas para una interpretación sociológica del problema de la calidad.

En el capítulo anterior hemos descrito el proceso de tendencial aplicación de la semántica de la calidad en la educación superior. Establecimos además la emergencia de una suerte de *paradigma de la calidad*, opuesto al paradigma de la excelencia, como su visión concomitante. De tales cursos de cambio se desprende una relevante discusión pública, intelectual y académica en los últimos 25 años, que ha transformado el modo en que se piensa la docencia, la investigación, las instituciones de educación superior como organizaciones y también como conjunto. No obstante, a pesar de la copiosa literatura que le acompaña, la interpretación sociológica del problema de la calidad no ha tenido una atención equivalente. Este trabajo intenta contribuir a llenar ese vacío.

El primer paso fue introducir, describir y contextualizar el problema. El segundo es construir una estrategia teórica para abordarlo. Ese es el sentido de este capítulo. En la sección 1 se establece el horizonte epistemológico del ensayo, argumentando la necesidad de un enfoque sociológico dialéctico que intente hacerse cargo del tradicional dualismo sujeto-objeto. Luego, en la sección 2, se sintetizan los enfoques teóricos que la sociología ha desplegado en este campo y en otros que se estiman pertinentes, construyendo, a partir de su balance crítico, una perspectiva teórica ad-hoc (sección 3). Finalmente se elabora una metodología en línea con esta construcción conceptual (sección 4).

### *1. La dialéctica como epistemología*

El sentido de la indagación sociológica en el campo de la educación superior es entender sus dinámicas internas en su relación de determinación recíproca con los procesos de escala societal que le atraviesan. Este desafío, naturalmente, se puede resolver de diversas maneras. En la discusión sociológica sobre educación superior, habitualmente se hace de dos modos: con un centro teórico y epistemológico en la sociología se abordan los problemas específicos de la enseñanza terciaria; o bien, con un anclaje en su propia investigación empírica y reflexión teórica se intentan proyectar algunos problemas sociológicos. Evidentemente, ambos caminos entrañan dificultades. De un lado, una estrategia de “sociologización” de la discusión de política educativa o de aseguramiento de la calidad, la propia del paradigma, puede dificultar la observación de la dimensión societal, limitándose su enfoque teórico a consideraciones técnicas, organizacionales u

administrativas. De otro lado, una sociología más generalista puede soslayar la particularidad del problema, cargando las tintas, por lo mismo, al determinismo societal (sea estructural o subjetivo). Hay entonces dos grandes desafíos epistemológicos: por una parte, a) evitar una suerte de *autarquía intelectual* en el análisis del problema, lo que equivale a encontrar un hilo de reflexión propiamente sociológico, que le entienda en tanto problema *social*, y por otra, b) evitar el reduccionismo en cualquiera de sus variantes. Ambos problemas están en el centro de los debates de la sociología de la educación superior, oponiendo, en las versiones extremas, una idea determinista de la educación como mecanismo de reproducción o redistribución social (es decir, negativa o positiva), a una idea liberal de la misma, como espacio emergente a partir de la interacción de elecciones racionales de los individuos.

En términos lógicos, a) el paradigma de la calidad, en tanto cuerpo intelectual, está incapacitado para dar cuenta de sí mismo en un sentido sociológico. Esto no lo invalida como modelo de conocimiento sobre la educación superior ni como tecnología intelectual. Quienes le promueven son conscientes tanto de sus límites como de sus posibilidades. Esta constatación simplemente le distingue como objeto de análisis, en tanto proceso y paradigma, del abordaje necesario para comprenderlo. Su epistemología proviene de las teorías del *management*, y su desarrollo tiene un cariz más técnico-operativo que propiamente comprensivo. La idea de calidad, a fin de cuentas, se asume como algo positivo y modernizante, y la discusión, desde este axioma, es fundamentalmente técnica y procedimental. Es así en las versiones más academicistas del paradigma como en las más gerencialistas. Tal como las categorías de la ingeniería no explican la naturaleza de los fenómenos físicos por más eficaces que sean, el ensayo debe ir más allá de una sociologización del problema de la calidad a partir de su literatura paradigmática. También de un ejercicio puramente descriptivo, que se bastaría con el primer capítulo de este trabajo.

En el otro extremo, la búsqueda de una sociología comprensiva, sensible a las tendencias sociales que atraviesan el objeto de análisis como proceso y paradigma, puede extraviarse en b) el determinismo. El subjetivismo y el objetivismo (Bourdieu, 2005), el conflacionismo ascendente o descendente (Archer, 2010), o simplemente la estructura y la acción; todos estos dualismos constituyen puntos sin retorno en la teoría sociológica. En el campo de la educación superior, y en particular, en el tópico aquí tratado, pueden dar lugar a un determinismo de la racionalización capitalista o modernizante sobre la antigua academia, o bien del papel de las tecnocracias y los gobiernos neo-conservadores en su imposición, en una suerte de voluntarismo analítico.

Sea determinismo económico en el discurso del *capital humano* como apología de la globalización, o del marxismo como el peso aplastante de las ruedas de la historia hacia la mercantilización y el desarrollo de las fuerzas productivas, el problema epistémico es el mismo: el proceso de racionalización que este ensayo busca comprender aparece como eminentemente adaptativo a fuerzas que trascienden gobiernos, instituciones, estudiantes y actores sociales. Una opción epistemológica de tales características puede dar lugar a una explicación sencilla, e incluso correcta, en el sentido de empíricamente verificable. Qué duda cabe que las fuerzas de la



economía tienen que ver con el problema de la calidad. Abundante evidencia se ha suministrado en el capítulo anterior. Pero reducirlo a la economización implicaría ignorar las advertencias de Bell, Gouldner o Touraine: la racionalización tecnocrática es política (Bell, 2006; Gouldner, 1980; Touraine, 1971). Es *su discurso* aquello que la muestra como imperativo. Siempre existe un actor o una voluntad social que impone las tendencias que aparecen, en la superficie, como inexorables. El que intenta justamente encubrir su dimensión política en la *necesidad histórica* o el *progreso*. De ahí el recurso de los referidos sociólogos a la semántica de clase. ¿Es el despliegue de la calidad, y la emergencia de su paradigma, una práctica adaptativa más eficaz a exigencias estructurales mercadizantes, o es una acción de clase que se presenta de ese modo? Probablemente sea ambas. Pero comprender esta doble dimensión nos obliga a ir más allá del determinismo económico.

Por cierto, el económico no es el único determinismo posible, sea en clave marxista o neoclásica. Desde el estructural-funcionalismo se puede describir satisfactoriamente la idea de *calidad* como racionalización jalonada por el macro-proceso de modernización. Como concreción en la producción intelectual de las llamadas *variables pautas*; como progreso, en definitiva. Mas esta mirada vuelve invisible procesos de re-sacralización del poder en las nuevas mediciones y prácticas, y por tanto, tecnifica cambios que son políticos. Es cierto. La sociedad moderna camina a la racionalización formal. Pero alguien la impulsa en ese sentido. ¿Es la educación superior sólo un espacio más de tales procesos? ¿Por qué la racionalización ocurre de este modo específico? ¿Por qué en la égida de la evaluación no se institucionalizan procedimientos y estándares para evaluar a los evaluadores? ¿Cómo y por qué llegan los expertos o evaluadores a serlo? Sin mirar en detalle el problema, ni identificar los actores que intervienen en él, es imposible responder esta pregunta.

En el polo opuesto, se puede considerar el proceso descrito de la aplicación de la calidad en la educación superior, y su proyección paradigmática, como una imposición arbitraria de la voluntad tecnocrática ante el control académico o democrático del conocimiento. Esto daría lugar a una explicación igualmente sencilla, y quizá también correcta. Es, veremos, la más divulgada de la crítica sociológica. Qué duda cabe que la idea de calidad es ambigua e ideológicamente producida, y que es perfectamente posible pensar una modernización educativa que no recurra a ella. No obstante, optar por este camino implicaría ignorar las enormes fuerzas sociales e históricas que presionan sobre la enseñanza post-secundaria, y que sobrepasan la determinación tecnocrática. Justamente, los procesos societales que la atraviesan. ¿Es la idea de calidad un puro mito legitimador de una acción de clase? ¿Son las agencias, las prácticas de aseguramiento, las mediciones y las decisiones racionales de los agentes pura *ideología*? ¿Pueden ser abolidas de un plumazo? ¿En último término, pueden ser reducidas simplemente a *coacción*? Del mismo modo que el ateísmo, por sí, no constituye una comprensión de Dios como hecho social, ni tampoco el atribuir su hegemonía como creencia a la pura voluntad de la Iglesia, el ensayo debe ir más allá de un voluntarismo de clase. O de cualquier actor en particular. No hay que olvidar que la crítica es más que el rechazo o la falsación de lo que se considera un mito (en el sentido de una falsa verdad social, interesadamente producida). La crítica es su explicación secular como parte de dicha

realidad social. Sociológicamente los mitos son tan reales como la ciencia. Sin entender este punto, la misma ciencia deviene en mito (Adorno & Horkheimer, 1998).

La afirmación subyacente a este enfoque es que no hay una ontología estructural ni tampoco una ontología del agente. Ciertamente esta ruptura es real. Pero sería un error considerarla trascendente. Si se sigue ese camino, ambas descripciones pueden hacerse: cómo las estructuras determinan a los sujetos, cómo los sujetos reproducen las estructuras. En nuestro caso, cómo la modernización jalona la racionalización, cómo las tecnocracias imponen su dominio sobre la antigua academia. Ambas pueden ser correctas. No obstante, no constituyen una comprensión sustantiva de los problemas sociales. Son sólo descripciones. Sin captar con trazo fino la relación entre ambas, es imposible proyectar los cambios. Esta relación, lejos de ser trascendente como sugiere la sociología conservadora (Archer, 2010), es eminentemente histórica. Es producida por alguien, pero no por eso menos real. La tradición marxista sitúa adecuadamente el horizonte en un sentido epistemológico: la vacuidad del idealismo, ignorante del peso del pasado, es la contracara de la vacuidad del materialismo, que no entiende *“que son los hombres, precisamente, los que hacen que cambien las circunstancias y que el propio educador necesita ser educado”* (Marx, n.d.-b). En definitiva, la alienación de la sociedad consigo misma, la ruptura entre un orden de la vida que aparece al alcance de la mano de otro que le constituye y lo trasciende como determinación externa, es real, al mismo tiempo que construcción histórica. De lo que se trata, para la teoría social, es captar tanto su sentido objetivo como subjetivo, pues aquello permite desnaturalizar la realidad objetiva o *material*, reconstruyendo el proceso político que le impuso y luego le naturalizó, al mismo tiempo que fijar las pautas posibles para la potencialidad del cambio, en base a tales determinaciones, principalmente vinculadas a los conflictos que le subyacen. Este enfoque dialéctico es el horizonte epistemológico del ensayo. El que fija las constricciones así como las posibilidades de la construcción teórica adelante sugerida, y que permite organizar en sentido práctico la revisión de las orientaciones teóricas dominantes utilizadas por la sociología.

## *2. Teoría social, educación superior y calidad*

### **2.1. Teoría social y conocimiento especializado**

La sociología llegó tarde al problema de la educación superior. Al menos como indagación sistemática. Hasta mediados del siglo XX pocos trabajos se pueden encontrar que refieran a ella o en específico al problema de la Universidad (Rhoades, 2007). Los autores clásicos de la sociología no tienen mayor elaboración al respecto, salvo excepciones. No obstante, el conocimiento o la ideología, y su lugar en la estructura social y la acción, siempre tuvo un sitio privilegiado en la preocupación fundante de la sociología. La Universidad, como reservorio y taller de dicho conocimiento en su elaboración más refinada, y fuente además de la propia sociología como disciplina, se incluyó en tal preocupación. El antecedente inmediato de la sociología de la educación en general, y en especial de la referida a la educación superior, es la sociología del

conocimiento (Gumport, 2007b). La intuición de la disciplina es que el conocimiento no se puede comprender como un espacio separado de las relaciones sociales materiales. El conocimiento es ante todo un hecho social.

*The basic premise of a sociology of knowledge is that the intellectual currents of a field do not simply flow in a self-propelled intellectual trajectory. Rather, the parameters and momentum of particular research questions and approaches are determined by human interests and the social contexts in which humans beings reside.* (Gumport, 2007b).

En un sentido genérico, el pensamiento y el conocimiento atraviesan toda la vida social. De hecho, permiten a los sujetos actuar reflexivamente (el “logos” habilita la “praxis” en la tradición griega). A esto se refería Gramsci al decir que todos los hombres son filósofos (Gramsci, 2006). No obstante, en su grado de elaboración mayor, el conocimiento habilita a la totalidad social la conciencia tanto de su relación con la naturaleza como consigo misma. Posibilita el *logos* en sentido histórico y no sólo individual. Marx pensaba que el modo de producción capitalista se observaba a sí mismo, y al mundo en que existe, a través de la moderna ciencia burguesa. La propia sociología pretendió cierta tuición sobre la auto-observación de la sociedad moderna en un sentido racional y científico. No por nada Durkheim insistió en que la sociedad era invisible al ojo desnudo, léase, al pensamiento del individuo en cuanto ser genérico, y que era necesario, para estudiarla, deducirla mediante el método científico (Durkheim, 1982).

En el contexto de la división social del trabajo, el conocimiento especializado, y las prácticas e individuos que lo producen, se ubicaron en un espacio social propio y estrechamente ligado a los grupos sociales dominantes. Gramsci le llamó “alta cultura” (2006). Conceptos como el de “ideología” en la tradición alemana, el de “artes liberales” en la tradición anglosajona, o más ampliamente el de *ciencia* o *intelligentsia*, aluden a cuestiones similares. Todos fueron considerados distantes de la producción y del mercado. También del Estado entendido como administración burocrática. En lenguaje sociológico actual, fuera de lo que más ampliamente Habermas llamara *sistemas de acción instrumental* (Habermas, 1999b).

Asumiendo que el conocimiento especializado no puede separarse de las dinámicas sociales en que está inserto, pero es al mismo tiempo ajeno a la producción, al Estado como máquina y al mercado; su relación con ellas fue difícil de establecer. Parecía determinado por los intereses sociales y las estructuras al mismo tiempo que depositario de cierta autonomía; de otro modo, sin poder negarlas como realidad positiva, no podría entenderlas sustantivamente. La autonomía del conocimiento especializado se relacionó con el grado de libertad de las sociedades. La facultad de negar sus dinámicas posibilitaba de hecho cambiarlas. La auto-orientación del cambio social -sobre todo en una época definida como el cambio constante- está en la base de la idea kantiana de libertad (Kant, 1979). Esta misma idea volvió más tarde en el siglo XX: Arendt le llamó *pluralismo*. La Universidad moderna, autoproclamada “la conciencia crítica de las naciones”, hizo uso del discurso de dicha autonomía para justificar y legitimar su propia existencia como condición de libertad para los países; de paso, también, para negarse como expresión de intereses.

Para la sociología, la relación entre Universidad y sociedad fue analíticamente espinosa, lo que dificultó enormemente entender la relación dialéctica del conocimiento especializado con las dinámicas sociales en las que está enraizado. En términos de clase, fue muy difícil para el marxismo ubicar a los intelectuales en el capital o en el trabajo. Gramsci dedicó buena parte de su vida a este problema, en un sentido práctico más que científico. Weber entendió a la ciencia y la política en la misma tensión entre vocación y profesionalización, es decir, en las *profesiones*, sometidas a las fuerzas de la modernización al mismo tiempo que distintas del obrero y del burgués (Weber, 2005). Si para estos dos autores la política misma era autónoma de la presión de las estructuras, el conocimiento especializado aparecía a su vez como autónomo de la propia política.

En síntesis, la sociología clásica entendió al conocimiento especializado como un hecho social, pues necesitaba romper su anterior pretensión sacra. Ubicó su producción en el estrecho ámbito de la alta cultura o la *intelligentsia*, ajeno a las posiciones sociales de clase arquetípicas del capitalismo y a los llamados *sistemas de acción instrumental*. Estableció también, con dificultades, su tensa relación con los intereses sociales; y describió las transformaciones que experimentaría con el advenimiento de la modernidad: su racionalización y profesionalización. Empero la sociología clásica no describió con trazo fino ni comprendió la producción misma de conocimiento como hecho social (las relaciones sociales que le echan a andar), al menos no con la sistematicidad con que abordó otras esferas de producción y actividad humana.

Se trata de un vacío ampliamente debatido por la teoría social posterior. Como resulta evidente en la reflexión marxista, el análisis de la producción industrial constituye la base para comprender el capitalismo como modo de producción. En el caso de la tradición weberiana, los conceptos de racionalización, secularización, profesionalización y burocratización se desarrollan a partir del estudio del Estado y la empresa capitalista. La hegemonía de la *industria* como modelo de organización en el tipo societal industrial, y por ende de socialización, tanto en sentido técnico como ético, permitió a partir de tales categorías comprender más ampliamente las dinámicas sociales que adquirirían sus características. Sobre todo sus conflictos subyacentes, no siempre observables en la apariencia o en los discursos. Esto ayudó a contextualizar diferentes espacios de la sociedad en su entorno general, y a establecer la relación dialéctica entre uno y otro.

Pero los procesos de producción de conocimiento, de su socialización, y el propio pensamiento docto o especializado en cuanto tal, no fueron modelizados ni analizados con una sistematicidad equivalente por la teoría social clásica. El problema quedó circunscrito a la psicología o la filosofía, o bien, cuando se trataba el problema de la socialización o traspaso del conocimiento, en la pedagogía.

Gouldner criticó al marxismo, por ejemplo, porque no podía explicarse a sí mismo como producto social (Gouldner, 1980). Gramsci trató de comprender el problema del conocimiento y los intelectuales bajo las constricciones epistemológicas y teóricas del marxismo como teoría social, pero tuvo que discutir con sus interpretaciones economicistas, produciendo, de hecho, un nuevo

desarrollo teórico (Gramsci, 1980). Habermas intentaría complementar la herencia weberiana en el estudio de la racionalización, concentrada hasta entonces en los sistemas de acción instrumental. La opacidad de la producción social del conocimiento especializado y su distribución era de hecho parte de un vacío mayor: el de la producción social de la cultura y del sentido, limitado como objeto de estudio a las *mónadas* de conciencia en la fenomenología. De ahí su preocupación por estudiar y modelizar la *acción comunicativa* como su adoquín social básico (Habermas, 1999b).

Según Virno, la ausencia de una comprensión social de la producción de conocimiento condujo a que la mayor parte de la teoría social moderna considerara al pensamiento, y a la creación intelectual, como un hecho individual o personal antes que social. Constituyente del mundo interior de la persona, lo que en filosofía se denominaría *paradigma de la conciencia*, el enfoque de la fenomenología. Arendt usaba la analogía entre el político y el artista, que entregan al público su mundo interior, para distinguir la acción de la labor y del trabajo. Salvo en Marx, continua Virno, esta idea del pensamiento como actividad personal atraviesa prácticamente toda la filosofía contemporánea hasta el giro lingüístico. Sólo entonces el pensamiento como acto y la producción de conocimiento son reapropiados como hechos sociales, observables, con sus propios límites y posibilidades, a través del lenguaje (Virno, 2001). Entonces emergen los desarrollos del mismo Virno, pero también otros como el de Habermas, o especialmente dirigidos a la educación escolar, como es el caso de la obra de Bernstein.

Este vacío teórico es un antecedente insoslayable para el posterior desarrollo de las sociologías temáticas, y motivó en muchas ocasiones la extensión forzosa de las categorías analíticas de la industria como modelo de socialización. Por ejemplo, la sociología del trabajo tendría dificultades para comprender las ocupaciones de servicio y a los trabajadores intelectuales, campo en que se inserta buena parte de las actividades profesionales. Recurriría la mayoría de las veces a conceptos residuales o negativos, respecto de los tipos-ideales sea de la burguesía o del obrero. En la sociología de las clases sociales el estatus ocupacional del trabajo intelectual sería justamente comprendido como *posición contradictoria* (Wright, 1985), o bien recurriendo -irónicamente- a la tradicional noción de *trabajo de servicio*, de origen pre-moderno, para dar cuenta de las ocupaciones características de la sociedad post-industrial (Goldthorpe & Erikson, 1992).

Este vacío también determinaría, como incumbe al presente ensayo, el surgimiento de la sociología de la educación, y luego de una dedicada en específico a la enseñanza superior en el siglo XX. Le impondría constricciones teóricas, que más tarde, al experimentar la propia *alta cultura* una transformación revolucionaria de sus prácticas y lógicas productivas, limitarían aún más sus posibilidades de abordar con profundidad el problema de la educación. El advenimiento de la sociedad post-industrial encuentra sus raíces justamente -según Bell y Touraine- en la superación de la industria como modelo hegemónico de socialización, y por lo tanto se basa en la extensión societal de las dinámicas propias de la producción y organización cultural, se mire este proceso con optimismo o pesimismo. Aquí surge todo un hilo de reflexión sociológica que desplaza

el espacio de constitución de actores de la producción material -icónicamente industrial- a la cultura, y que por lo mismo, se centra en los procesos específicamente culturales para entender ya sea los conflictos o la producción del orden social (Bell, 2006; Gouldner, 1980; Touraine, 1971).

Fuera de la sociología, Gibbons sugiere que la producción y distribución de conocimiento especializado experimenta el cambio desde un modo de producción tradicional (Modo 1), anclado en la moderna *Universidad de investigación*, a uno emergente, interdisciplinario, e imbricado estrechamente con el mercado (Modo 2) (Gibbons, 1998). Otros desarrollos plantean el paso del conocimiento lineal al conocimiento en red, o de la centralidad material a la primacía de la información (Castells, 2002). En plena égida de estos cambios, y siendo fiel a su intuición fundante de comprender al conocimiento inmerso en dinámicas e intereses sociales más amplios, la sociología enfrentaría un desafío de gran envergadura. Comprender la educación superior actual, ya no enclaustrada en dinámicas elitarias y reposadas, sino campo activo de la transformación societal en curso, y en gran medida, institución modélica de tales cambios.

La sociología de la educación superior intentará superar una concepción de la producción y distribución del saber limitada al paradigma de la conciencia, o bien inocente y cautiva del discurso liberal del saber especializado. Pero, dado el vacío teórico anotado, para epistemológicamente captar su carácter social, debió encarar dos grandes peligros: reducirla a un hecho económico, como producción de capital humano (subsumir su dimensión creativa en la producción de valor o productividad laboral), o limitarla a un mero instrumento reproductivo de la estructura de clases, cancelando su autonomía relativa tanto de la estructura social como de la política (es decir, invisibilizando su sentido creativo o eminentemente productivo). Como veremos, la reducción del pensamiento y la creación científica al paradigma de la conciencia, como un hecho individual, facilitó su consideración como acción económica, siendo tal debate simplemente, en la discusión de Schultz, un problema normativo, pues la ciencia debía aceptar que la densa moral que carga el saber especializado entrañaba, a fin de cuentas, una actitud pragmática, cercana a la del inversionista (Schultz, 1999). Es así como el enfoque del capital humano se instala. Pero de otro lado, la consideración *social* de la educación, por este mismo vacío, canceló su autonomía de las estructuras sociales, aquella delicada autonomía que Weber y Gramsci, desde distintos ángulos, llamaron a no ignorar. De este modo, el gran dilema de la sociología será, en la segunda mitad del siglo XX, no sucumbir al capital humano, ni tampoco reducir la educación a un estructuralismo rampante. Tales aproximaciones tienen consecuencias relevantes a la hora de entender la aplicación de la semántica de la calidad a la enseñanza terciaria.

## **2.2. Teoría social, cambios en la educación superior y emergencia de la calidad**

En términos concretos, el pensamiento teórico sobre la educación superior tiene tres orígenes distintos y simultáneos en la posguerra, los que se empalman con los desarrollos anteriores de la teoría social en sus respectivos espacios o culturas. En Estados Unidos (i) la sociología dominante

dedicada a la educación terciaria es de inspiración funcionalista, y la economía produce la teoría del capital humano. En Europa (ii) emerge de la tradición weberiana y de la herencia marxista, con un claro componente crítico. Y en América Latina (iii) se incuba en el pensamiento dependentista y cepalino, profundizando en la relación entre conocimiento y desarrollo. La mayoría de estas elaboraciones, con su propia diversidad interna, se orientaron a comprender el proceso de cambios que atravesaría la educación superior, o bien instalaría las bases teóricas para hacerlo, en virtud de las transformaciones societales arriba comentadas, y el problema de su autonomía o heteronomía respecto de dichos cambios. Más recientemente, atenderían la emergencia de lo que aquí hemos llamado *paradigma de la calidad* en oposición a la antigua excelencia, y le comprenderían según tales abordajes. Adelante se revisan estos distintos niveles en cada orientación teórica.

En (i) los Estados Unidos emergen los enfoques dominantes sobre la materia, tanto la sociología funcionalista de la educación superior como la teoría económica del capital humano. Estos abordajes son, por lejos, los referentes principales del campo académico de investigación en educación superior (incluso al grado que a veces son naturalizados en tanto desarrollos teóricos), y más ampliamente, constituyen el punto de partida para los trabajos de los organismos internacionales y de los gobiernos occidentales sobre enseñanza terciaria (Altbach et al., 2009; BANCO MUNDIAL, 1995; BID, 1997; OECD, 2009). A veces se sugiere que estos enfoques en realidad conforman dos brazos de una misma corriente, del pensamiento dominante norteamericano en sus versiones sociológica y económica (Bonafant, 1998). En un grado de abstracción mayor, expresan la reinterpretación del pensamiento liberal europeo y de la filosofía analítica que se impone como hegemónica durante el siglo XX (aunque la teoría del capital humano se vincula estrechamente con la escuela económica austriaca). De todos modos la teoría del capital humano y el funcionalismo sociológico tienen diferencias sustantivas en múltiples planos, y lo que es más importante a efectos de este trabajo, tratan el problema de la calidad de manera distinta.

Por cierto que ha habido voces críticas en los Estados Unidos que han intentado una conceptualización propia. Destaca la teoría credencialista de Collins (Collins, 1979), de inspiración neoweberiana, y la economía crítica marxista de Bowles y Gintis (Bowles & Gintis, 2002). No obstante, ninguno de ellos aborda el problema de la calidad ni se ha institucionalizado con relativa persistencia. Las ideas de Collins, en gran medida, son compatibles con la llamada “teoría de la reproducción”, y sí han trascendido con mayor importancia en la tradición sociológica. Recién en los 90s autores vinculados al funcionalismo elaboran la teoría del *capitalismo académico*, ampliamente difundida desde entonces, para comprender los procesos de cambio que experimenta la educación superior en las últimas décadas (Slaughter & Leslie, 1997; Slaughter & Rhoades, 2004). Su interpretación los entiende como expansión de relaciones sociales capitalistas, y sí atienden el problema de la calidad más de cerca.

La preocupación de (ii) la teoría social europea por la educación superior está estrechamente ligada al pensamiento crítico. Su elaboración inicial y su legado, que se prolonga hasta los tratamientos actuales del problema de la calidad, puede ser distinguida, *grosso modo*, entre sus vertientes modernas y las posmodernas.

En el ámbito de las teorías modernas, en Francia, desde la herencia marxista estructuralista aunque con múltiples fuentes teóricas, los estudios de Bourdieu y Passeron proponen en los 70s la *teoría de la reproducción*, en gran medida como respuesta a los desarrollos funcionalistas y al discurso tradicional sobre la enseñanza y la Universidad (Bourdieu & Passeron, 1996, 2009). Si bien este enfoque no busca comprender los cambios de la educación (menos de nivel superior), sino más bien identificar su genuino papel en el campo social, es una referencia obligada en estudios en la materia, y habilita observaciones posteriores. En una línea similar a la de Bourdieu, pero más ligada con el giro lingüístico, Bernstein propone un modelo para comprender cómo ocurre la reproducción cultural y material en la escuela, y su relación con la estructura de clases (Bernstein, 1993).

De la herencia de la escuela de Frankfurt, en especial de la obra de Offe sobre las tecnocracias, Dale en Reino Unido analiza los cambios acaecidos en las políticas educativas desde el eje de la privatización, criticando los enfoques neoliberales y en especial a las teorías del capital humano. Ball hace lo propio pero a partir de un enfoque foucaultiano. Aquí surgen sendos análisis específicos del problema de la calidad, hoy ampliamente difundidos (S. J. Ball & Youdell, 2007; S. J. Ball, 2007; Dale, 2005; Robertson & Dale, 2013).

Con menos institucionalización en el campo académico, las reflexiones llamadas “posmodernas” se desprenden en el post-estructuralismo francés, y el *operaísmo italiano*, que considera las transformaciones en la educación -y en otros planos sociales- son jalonadas por el arribo del capitalismo cognitivo. Esta última escuela trata con más detalle el problema de la calidad, entendida en sentido marxista como medición artificial (e imposible) de valor-trabajo (De Angelis & Harvie, 2009; Vercellone, 2007).

Finalmente, en América Latina (iii) la discusión teórica sobre la universidad está fuertemente influenciada, en primera instancia, por el pensamiento funcionalista a través de la teoría de la modernización divulgada por la CEPAL. Las reflexiones locales experimentan, desde este paradigma, una lenta radicalización, abrazando las categorías de las teorías de la reproducción, que discuten sobre el papel de la Universidad en la dependencia y el desarrollo, vinculándolas con el pensamiento dependentista (Rama, 2005; Reca & Vasconi, 1971). Tras los giros neoliberales estos marcos analíticos serán desplazados por una discusión de escasa elaboración teórica propia (Brunner, 2009).



La discusión entre estas distintas vertientes teóricas tiene diferentes grados de abstracción, y como es lógico, se vincula con los procesos políticos e históricos de las últimas décadas. En la crisis de los 60s surgen grandes teorías sobre la educación superior, cuya formulación coincide con los primeros efectos de su masificación en los países occidentales desarrollados. Aquí puede mencionarse al enfoque funcionalista de Clark, la teoría del capital humano de Becker y Schultz, y la perspectiva de la reproducción de Bourdieu y Bernstein. Estas elaboraciones pueden ser asociadas a campos intelectuales críticos, que sugieren una salida de izquierda a la crisis del bienestar, agrupándose aquí a las teorías de la reproducción; o a las voces que plantean una reestructuración capitalista, incluyendo en esta vereda al capital humano o al funcionalismo. Naturalmente las diferencias no se agotan entre ellas, y son amplias también en cada campo. A este debate le llamaremos *momento 1*.

Luego hay teorías o desarrollos conceptuales menos ambiciosos, que explican los cambios recientes, y por tanto, interpretan los efectos en la educación superior de la reestructuración capitalista acometida tras la crisis del bienestar. A este debate le denominaremos *momento 2*. Aquí cabe el propio *paradigma de la calidad* como también la teoría del capitalismo académico o el tópico de la privatización. Estos desarrollos son herederos del primer momento descrito, y por tanto, la preocupación específica sobre la calidad, y la discusión teórica que le vuelve justamente visible en tal o cual arista, necesita ser comprendida en relación con aquél. Como veremos, el vacío teórico de la producción y distribución del conocimiento como hecho social tiene consecuencias importantes. Del balance crítico entre ambos momentos se desprenden los lineamientos para el enfoque teórico ofrecido adelante.

*a) El momento 1: la crisis del bienestar y la comprensión teórica de la educación superior*

Las grandes teorías sobre la educación superior -el funcionalismo de Clark, la teoría del capital humano y de la reproducción- tienen la condición de tal porque explican razonablemente bien la relación entre educación y sociedad, y además, identifican dicha relación ocurriendo en la misma educación como institución o práctica, es decir, le analizan internamente. La coherencia entre ambos niveles de análisis (macro y micro, si se quiere) les permite ser un instrumental teórico potente para la investigación aplicada y la ciencia social en general. Posibilitan distinguir internamente procesos constituyentes y relevantes de otros que no lo son, y también ofrecen conceptos heurísticos que vuelven inteligibles los cambios internos respecto de las transformaciones sociales más generales.

Estas grandes teorías, si articulan adecuadamente la relación entre educación y sociedad, están vinculadas a teorías sociales generales. En efecto, la conclusión sustantiva de la investigación en cualquiera de estas tradiciones es que, a pesar de las promesas, los discursos o las intenciones, *también* operan en la educación formal las grandes tendencias modernas de cambio. La

desigualdad, la burocratización, la racionalización, la relación centro-periferia. Más recientemente, la mercantilización.

El funcionalismo y la economía neoclásica (que trataremos por ahora en conjunto) se distinguen de las orientaciones críticas en su concepción epistemológica sobre la sociedad. Divergen en si ésta puede ser conocida como *orden*, en específico, como un *sistema*, o bien como conflicto, como oposición entre actores. La división de la teoría social entre conflicto y orden es muy antigua. Pero es potente también en la teoría social sobre la educación. La sociedad contemporánea puede ser analizada como transformación del modo en cómo se produce orden respecto al antiguo régimen, o bien del modo en cómo se da el conflicto. Siempre, en ambos casos, se trata de teorías del cambio, asumiendo a la modernidad como transformación constante. Así, esto no implica que las teorías de la sociedad como sistema ignoren el conflicto o las teorías conflictivas ignoren el orden. Simplemente establece los principios a partir de los cuales se puede conocer las dinámicas sociales sustantivas. Hay siempre un término fuerte. Desde el punto de vista del orden o del sistema, el conflicto es un problema funcional o una falla; desde el punto de vista del conflicto, el orden es coacción y dominio.

Los teóricos de ambas tradiciones saben que el conocimiento especializado está junto a los sectores sociales que ejercen el poder, más allá de cómo piensen que ese poder se produce. De ahí que separemos su potencial analítico de las promesas liberales o de la idea de “autonomía” que pueda haber en un orden discursivo o normativo sobre la Universidad. Si bien se relacionan, abrazándole o rechazándole respectivamente, teoría y discurso son cosas distintas. Partiendo de dicho supuesto, la tradición funcionalista y económica observan a la educación formal, y al conocimiento moderno especializado, por añadidura, como secularización de las viejas creencias sacras que cobijaban la tradición premoderna y sus instituciones. Esto abre la puerta a la movilidad social, en la medida que dicho conocimiento se pone a disposición del desempeño antes que de señales adscriptivas; y a la transformación en su producción y distribución mediante su racionalización y burocratización, que deriva en una nueva institucionalidad (la Universidad moderna) y una nueva ética del saber no sacra sino moderna (la ciencia mertoniana). Este es el núcleo de la obra de Clark. Eventualmente, el desarrollo tecnológico que su propia socialización genera lo vuelve tan importante que la masificación educativa se torna esencial para proyectar el curso de la modernización, con su consiguiente diferenciación interna y complejización institucional actual. El conocimiento, como expresión por excelencia de la sociedad moderna y su poder frente a otras formaciones sociales, se entiende como fuente de riqueza en la medida que potencia al trabajo al socializarse. Este es el eje de la reflexión del capital humano.

De otro lado, la tradición crítica entiende a la educación formal y al conocimiento especializado como proyección moderna del dominio sobre el saber (tanto en su sentido de control técnico como de velo ideológico), estableciendo la comparación, no sin ironía, entre los modernos intelectuales y la vieja nobleza. Este es el sentido de la obra de Bourdieu y Collins, aun con sus diferencias. Del mismo modo en que Marx demostró que la burguesía no trajo la libertad ni la

igualdad sino sólo la servidumbre y la explotación bajo un nuevo envoltorio, la educación formal y el conocimiento especializado dieron pie a una *nobleza de Estado*, o bien, a una *sociedad credencialista* (Bourdieu, 1998; Collins, 1979). En el caso de la reflexión latinoamericana, el problema de la educación superior aparece como reproductivo, a la vez que de la estructura de clases, de la relación centro-periferia, impidiendo que el saber sea desplegado como agente de desarrollo (Arocena & Sutz, 2000). En el principal tópico de debate, la desigualdad (o las clases), la idea de movilidad sería un velo ideológico, encargado de ocultar la reproducción de la estructura de oportunidades que lleva adelante la educación formal. La educacionalización de la sociedad simplemente indicaría el paso de una forma de exclusión (como el mercado, por ejemplo) a otra, a las credenciales o la posición de determinados códigos lingüísticos de clase. El sentido de la obra de Bourdieu es no sólo presentar este hecho, sino comprender cómo la convertibilidad del poder entre uno u otro campo ocurre, y cómo el reemplazo de un capital dominante sobre otro era asimismo una acción de clase.

Como resulta evidente, ambas consideraciones teóricas sobre la relación entre educación y sociedad constriñen a la vez que habilitan la comprensión de sus dinámicas internas. Diferencian entre lo que es observable en ellas de lo que es analíticamente intrascendente, del mismo modo en que en un grado mayor de abstracción, la teoría social mira en su interior procesos sociales y no las características de la infraestructura de sus edificios. En la tradición sistémica emerge la idea del “sistema de producción y distribución de conocimiento”, o bien incluso de “industria”; y en la tradición crítica surge el concepto de “violencia simbólica”, “cierre social” o “reproducción”. Internamente se mira ya sea un sistema productivo y distributivo; o bien una forma de violencia o dominio. En la medida que el lente analítico de la tradición funcionalista y económica observa a la sociedad como sistema, y a la educación como una función específica de dicha operación que se nutre de insumos y le entrega productos; su efecto no es, necesariamente, un juego suma cero como ocurre en una relación de poder, sino una sustancia aditiva, un efecto, una cosa. Sea como capital, conocimiento, información, cultura o lo que se quiera, allí se producen bienes que pueden ser reinsertados en la sociedad, echando adelante la socialización del saber antes adscriptivo (enlazado al cuerpo), para ser re-corporalizado secularmente en la forma de capital humano. No es que las jerarquías “suma cero” desaparezcan, sino que son derivadas del conocimiento en sí o de sus diferenciales, y luego distribuidas mediante dispositivos racionales (asegurando mérito). La idea de la educación como *producción y distribución* de conocimiento está esencialmente ligada tanto con la idea normativa de meritocracia en la tradición económica o funcionalista como con su epistemología sistémica. Las jerarquías emergen de la posesión de un efecto de la educación, y no de las jerarquías previas (en el límite, las disuelven o debiesen hacerlo); al mismo tiempo que la posibilidad de superar las jerarquías está en la lógica del propio conocimiento o de la producción, y no en una decisión política (por ejemplo, decretar la abolición de los títulos no socializa de facto el saber de un médico, este es todo el punto del capital humano contra sus críticos credencialistas).

Del otro lado, para las teorías críticas, la educación es esencialmente un juego suma cero, en la medida que es la proyección en el campo intelectual de las pugnas por el poder, de cierre social o lucha de clases. Esto no implica que la educación *sólo* reproduzca, o en sentido inverso, no *produzca* nada nuevo, sino que el uso social de esa producción está ya determinado por el conflicto que le constituye, de tal modo que su sentido *social* es reproductivo, aun cuando sea tecnológicamente innovador. Es la innovación de la dominación, y por lo tanto, su sacralización como tal; el paso de un dominio explícito, en que el dominado se entiende conscientemente como subalterno (el feligrés acepta que sólo el párroco es el legítimo vocero de Dios) a un dominio oculto, que se presenta como relación entre hombres libres. Tanto Bourdieu como Collins, sin desconocer el poder técnico o tecnológico de la educación o la institución universitaria como fuente de innovaciones, aunque también sin estudiarlo mayormente, producto de la constricción anotada, insisten en que tal dimensión productiva de la educación está socialmente sometida a su dimensión de control o reproductiva; la propiedad de clase de la ciencia nunca está en juego, independiente de cuántos avances se conquisten en ella. El aprendizaje queda por tanto como problema de la pedagogía, el desarrollo de la ciencia como problema de los científicos, el avance técnico justamente como un asunto tecnológico. En el extremo de esta intuición, Marcuse llega a plantear que la ciencia es en sí ideología (Habermas, 1986). Así como la condición *productiva* (y concreta) de la educación es esencial a las teorías sistémicas, y se transforma en su observable fundamental, su condición *reproductiva* (e ideológica) lo es a las teorías críticas revisadas. Ninguna teoría rechaza la condición objetiva que privilegia la otra, salvo en las caricaturas o *vulgatas*, sino que selecciona y defiende su elección en tanto informa, como se indica, sobre el principio activo o principal que enlaza a la educación con la sociedad, y por lo mismo, ilumina la dinámica que la echa a andar como relación social. El capital humano y el funcionalismo son conscientes de las prácticas reproductivas, pero ven en ellas “fallas” o una modernización inconclusa; la teoría crítica es consciente de que la ciencia produce innovaciones y que los estudiantes aprenden cuestiones que antes no sabían, empero tales innovaciones y aprendizajes, cuando no son desatendidos, tienen más que ver societalmente con la reproducción de las jerarquías de entrada que con la producción de un valor nuevo (por ejemplo, la cultura docta aplasta a la popular, sin que tenga en sí, para los críticos, un valor superior).

De nuevo, esto constriñe a la vez que habilita el análisis de los cambios a la educación superior que se producen con la crisis del bienestar y el giro neoliberal. Para el programa de las teorías sistémicas, transformaciones como la masificación de la educación superior en relación a la post-industrialización de la sociedad, y luego su mercantilización, deben ser indagadas en tanto cambios en el papel secularizante del saber en la sociedad, y en el modo en cómo se produce y distribuye el conocimiento. Por otro lado, el programa de las teorías críticas debiese atender cómo se transforma la educación en cuanto dominio, por ejemplo con la masificación, si sigue siéndolo o no (en cierta medida ya Bourdieu alertaba que sí), y luego, cómo en ella se acomete la reproducción.

b) *El momento 2: el giro neoliberal y el debate normativo sobre educación superior y calidad*

Como se sabe, la resolución política a la crisis del bienestar abrió camino a los giros neoliberales. En dicho contexto, la hegemonía intelectual en el debate sobre educación superior es recuperada por las teorías del orden, que se desarrollan ampliamente hasta el día de hoy. La discusión más relevante de la actualidad es, según varios analistas, el problema de la privatización o mercantilización de la educación, y en dicho curso, la emergencia de la cultura de la calidad. No obstante, la herencia de esta discusión no es lineal como cabría esperar, sino cruzada. Léase, el antecedente de las nuevas teorías del orden son las del conflicto anterior, y viceversa. Las versiones contemporáneas del funcionalismo o el capital humano surgen en gran medida del análisis de la obra de Bourdieu y Bernstein, y como respuesta a lo que plantearon las teorías de la reproducción. Esta nueva versión de las teorías del orden se expresa en política educativa en la agenda de *calidad e igualdad* (incluyendo aquí al paradigma de la calidad), y en la arena intelectual en lo que Gumpert denomina *higher education research* (Gumpert, 2007a). En su reverso, las voces actuales de la crítica surgen de la falsación empírica de la promesa liberal de la educación y la ciencia mertoniana como realmente existentes, desarrollando el estudio de los procesos de mercadización, privatización o emergencia del “capitalismo académico”.

Este nudo, con su respectivo efecto en el abordaje teórico de la calidad, es muchas veces causa de confusión, pues mezcla orden discursivo o normativo con las tradiciones teóricas previas y sus presupuestos epistemológicos. La crítica normativa o política (como denuncia u oposición) del paradigma de la calidad y sus efectos se confunde, por ejemplo, con su crítica sociológica; así como la preocupación funcionalista o económica por la desigualdad y la equidad se equiparan o se presentan con los conceptos del análisis de clase en sentido crítico.

El principal efecto sobre la discusión de la calidad es que, en tanto racionalización de una producción o relación social, es concebida por las teorías del orden de manera análoga o muy similar a la racionalización que ocurre en la producción de los servicios, lo que reemplaza la centralidad de la sociología funcionalista por la del capital humano. El mismo término *capital humano* se ha instalado como si fuese realidad en lugar de teoría. Cuando los autores de corriente principal se manifiestan explícitamente contra la privatización y por garantizar la educación superior como derecho público, lo hacen más por su efecto meritocrático y distributivo-instrumental que por su valor intrínseco (de uso), ilustrado o académico. Por otra parte, en la discusión crítica, armada con una teoría de la *reproducción* donde la educación es esencialmente dominio y carece de autonomía relativa, la calidad es descrita como parte orgánica en el reemplazo de un dominio ideológico por la coacción del “mercado” o del “capital”. En tal ejercicio, delega también en la economía (aunque condenatoriamente) su comprensión, pues le vuelve consustancial a la producción económica o mercadizante de conocimiento. En esta lógica, la calidad como paradigma y como proceso es más bien condenada que analizada, y cuando es descrita, se le reduce a una dimensión negativa, *unidimensionalizante* -si cabe el término-, o coactiva.

Veamos con más profundidad la evolución de cada una de las teorías.

En un programa de investigación, la constatación de fallas o anomalías despliega naturalmente el esfuerzo por explicarles o superarlas. Los reclamos de Bernstein, Bourdieu o Collins no fueron rechazados como una negación izquierdista de los frutos del capitalismo occidental, sino analizados en detalle, pues sus trabajos presentaron, la mayoría de las veces, evidencia contundente a su favor. Desde el funcionalismo la función reproductiva de la educación se entendió como una modernización incompleta, y desde la economía como una producción deficiente de capital humano (o bien como falla de mercado). En un sentido simple, la respuesta fue el aumento de la matrícula, convocando sendos discursos de legitimación técnicos y políticos. Pero no se quedó allí. La tradición sistémica produjo investigación aplicada para aprender cómo el problema de la reproducción podría ser superado. De tal indagación surge el análisis del rendimiento contextual como mejor predictor del desempeño académico futuro, la idea de cuotas e ingresos especiales, y en general, las políticas meritocráticas y de promoción de la diversidad. La sociedad debía aprender cómo educar en el nivel terciario a contingentes sociales otrora excluidos. La noción de calidad como *valor agregado*, descontado de los efectos de reproducción de jerarquías previas (varias veces echando mano a los mismos modelos y conceptos de Bourdieu), aparece en conjunto con estas variaciones del funcionalismo y la economía de la educación. De cierto modo, las teorías sistémicas aprendieron de las teorías del conflicto, y desarrollaron constricciones normativas y estrategias analíticas para hacerles frente, siempre en lealtad a sus presupuestos epistemológicos. En un sentido normativo, la obra de Rawls es fundamental. Esto porque demanda de la educación intercambios *justos*, cuestión contradictoria con los efectos reproductivos antes detectados. Rawls permite resolver dicha injusticia en los marcos del liberalismo<sup>24</sup>. No era necesario el fin del capitalismo, y por consiguiente de las clases sociales, para traer justicia a una educación antes reproductiva. Sólo se necesitaban reformas como las anotadas. Y en un sentido analítico, el concepto de *capital cultural* de Bourdieu terminó operando, en la práctica, como una suerte de negativo de capital humano. Es decir, el capital humano que emerge de la educación formal, *valor agregado*, no puede ser confundido con las acumulaciones de entrada, *capital cultural*, y por lo tanto, éstas últimas no constituyen -por ejemplo- materia legítima de precios racionales en los actuales procesos de mercadización. Hay una nutrida discusión estadística que intenta aislar estas dos magnitudes en el efecto del rendimiento académico o bien de los retornos económicos de la educación (Baron & Norman, 1992; Sammons, 2007). Como correctamente indica Bonal, en este mismo sentido, la idea de “lenguaje público” de las clases obreras elaborada por Bernstein terminó legitimando mayor investigación aplicada para entender cómo aumentar en ellas la capacidad para usar el lenguaje formal (Bonal, 1998). La calidad educacional como *valor agregado* y/o eficacia, siendo el incremento en capacidad de uso de lenguaje formal o especializado para la futura productividad laboral (en la forma de competencias o desempeños de la clase que fueren); y la calidad como exigencia a las

---

<sup>24</sup> Más ampliamente, el marxismo analítico hizo compatible al igualitarismo rawlsiano con el problema de las clases sociales (Roemer, 1989).

instituciones o *precio justo*, en sentido rawlsiano, sea para el mercado o para determinar reconocimientos y/o aportes públicos; están en el corazón del actual paradigma de la calidad, y no podrían haber aparecido ni normativa ni analíticamente sin los aportes de la discusión crítica. Un reciente trabajo en Estados Unidos se pregunta, de hecho, cómo producir *calidad* en una educación superior masiva, y realiza una compleja encuesta-examen a una muestra de miles de estudiantes, cuyo sentido es comprender los procesos de aprendizaje con tal de superar efectos reproductivos de la educación (Arum & Roksa, 2011).

Bien se podría pensar que el propio paradigma de la calidad es una respuesta a la crítica de los 60s y 70s. Educación masiva, racionalmente organizada, y de calidad garantizada. En la crisis del bienestar, las teorías del orden incluso dejan atrás su herencia funcionalista, y combinan directamente el legado austriaco que está en el capital humano y en el neoliberalismo, con esta respuesta y reconversión de la crítica. Abundan hoy, por ejemplo, combinatorias entre la equidad, la igualdad, los conceptos de Bourdieu y Bernstein, y las preocupaciones del *managment*, de la calidad, del *liderazgo*, etc.

Dicho esto, la economía de la educación actual y la sociología de inspiración funcionalista ven con ciertas diferencias el problema de la calidad. Mientras que para la tradición económica ésta se asume básicamente como un proceso técnico de organización productiva y racionalización de mercado (Alstete, 1995; Kells, 1992), la sociología es más consciente de su raíz o sentido político e ideológico (Altbach et al., 2011, 2009; Atria, 2012). Como hemos visto, el propio paradigma está al tanto de este punto (salvo en sus versiones más tecnocratizantes). Los sociólogos están más preocupados de quién define los estándares, parámetros o mecanismos de medición y/o acreditación que los economistas, centrados estos últimos en la discusión procedimental. Se entiende la calidad como una posibilidad de control inter-subjetivo sobre un sistema cuyas fuerzas espontáneas -como todo mercado- podrían generar efectos indeseados, incluso auto-destructivos. Por lo mismo a veces vinculan, en el discurso, las políticas de calidad con las políticas socialdemócratas, entendidas como regulación estatal de los mercados (Altbach et al., 2009). Como bien señala Zenteno, estas visiones se enfrentan y tras ellas diferentes actores tensionan las medidas y políticas de calidad para satisfacer sus intereses (Zenteno, 2013). Más allá de este juego de fuerzas, lo que interesa a efectos de la discusión aquí revisada es que en ambos casos, sea como consenso intersubjetivo o como tecnología organizacional, la calidad emerge como imperativo ineludible de la modernización, y en gran medida, como uno de los mecanismos que la hacen viable. A modo de ejemplo, la preocupación de unos sobre los intereses tras las normas de calidad en la producción de alimentos, considerados correctamente como políticos y subjetivos, se acompaña de la preocupación de otros por su eficacia técnica y sofisticación posible; estando de acuerdo ambos en que sin tales constructos el mundo moderno sería imposible, y que sea cuales fueren sus fuentes históricas y principios rectores, determinan y señalan procesos y productos reales de la sociedad y por tanto no pueden ser reducidos a un simple engaño mitológico o a ideología.

La comprensión del curso de cambios de la educación superior fue distinta en la corriente crítica. En la medida que la relación entre educación y sociedad se mercadizaba, los análisis de la reproducción pasaron de develar el mecanismo interno lingüístico de violencia simbólica en la educación “pública” o en la ciencia mertoniana, a comprender el proceso de privatización o mercadización. El sentido de la obra de Collins o Bourdieu es develar mecanismos ocultos de producción y reproducción de la estructura de clases, diferentes de los que Marx o Weber analizaran en los mercados propiamente tales. En cierta medida, y considerando los procesos de mercantilización que la aquejan hoy, las teorías críticas emprenden un camino en reversa, identificando en la educación las formas de violencia o exclusión consustanciales a los mercados.

Empero, el antecedente empírico de dicha mercadización o privatización (por ahora tratadas genéricamente) no es la propia función reproductiva ideológica antes analizada. Con la salvedad del enfoque del capitalismo cognitivo, que no guarda nostalgia por la antigua academia, si la privatización o mercadización es un proceso de cambio objetivo, la materia que transforma no aparece en la mayoría de la discusión crítica del mismo modo como fue delineada en el momento 1, sino que se presenta como la mercadización o privatización de un bien público, recurriendo a la promesa o discurso liberal clásico del conocimiento especializado. Este enfoque, como vimos, es el que domina en la crítica latinoamericana, donde la mercadización ha sido más intensa (Chiroleu, 2006; Gentili et al., 2009; Jara & Contardo, 1983). La tradición de Frankfurt con su crítica a la tecnocracia contextualiza los análisis macro de Dale, y la elaboración de Foucault sobre el poder hace lo propio para los análisis micro de Ball o de los teóricos del capitalismo académico (en esta última escuela también se utilizan algunos conceptos weberianos sobre el capitalismo como modo de acción). En conjunto, aquí se marcan los límites y las posibilidades de la mayor parte de la elaboración crítica contemporánea. Si el pensamiento crítico del momento 1 negó la realidad positiva de la educación como natural, y por tanto descubrió su socio-génesis histórica (o estructural, como se quiera), develando entonces sus potencialidades y conflictos; la discusión crítica del momento 2 es justamente crítica porque niega la efectivización empírica de las promesas liberales del bien público, observando a la realidad concreta como su no-realización. Su sentido crítico está dado en develar el carácter “político” de reformas o cambios que se anuncian con pretensión objetiva y técnica, y que producen efectos desgarradores en la estructura social. La antigua reproducción vía violencia simbólica, con sus viejos eufemismos, justamente ideológicos, es olvidada. En su reemplazo se alerta por la violencia directa de la reproducción en la forma de segregación, estafa, endeudamiento o cesantía ilustrada. La dominación simbólica ahora aparece como coacción económica y tecnocrática.

Más allá de consideraciones morales o políticas, el problema de la discusión crítica es que, o se limita a describir este proceso de cambios aplicando categorías genéricas del capitalismo (mercado, capital, privatización, etc.), o bien, al interpretar estas transformaciones, las entiende como patologías, acuñando conceptos negativos o residuales. El enfoque del capitalismo académico analiza más bien su conflicto con el pasado público que sus tensiones constitutivas; sus teóricos admiten explícitamente que su elaboración intenta captar un cambio de régimen y no las



contradicciones constituyentes del nuevo orden (Slaughter & Rhoades, 2004). Y en la crítica europea actual la Universidad racionalizada en base a la calidad se torna *mutante* (Verger, 2008) o *esquizofrénica* (Shore, 2010), las evaluaciones docentes son *terroríficas* (S. J. Ball, 2003), las nuevas políticas producen *des-aprendizaje* (Dale, 2005), la privatización *des-educacionaliza*, etc. La enajenación del conocimiento en patentes, aplicaciones, *copyrights* o medidas técnicas de seres humanos, son vistas -en casi toda esta corriente- como violencia o patología, pero ya no “simbólica” (de dominio), sino mercantil (coactiva). La evidencia se presenta asimismo como base para cierta condena moral, explícita en los trabajos de Ball, Verger o Dale, o implícita en las paradojas y dudas que instala el enfoque del capitalismo académico. En cierto sentido, la crítica a las desigualdades de mercado gana en mordacidad, pero pierde en potencial analítico, pues se limita a rechazar la intromisión del mercado en lugar de explorar sus posibilidades.

El diálogo cruzado entre teorías sistémicas y críticas del momento 2 resulta más claro si se tienen en cuenta los procesos sociales que contextualizan ambos momentos. Habitualmente se señala que la crítica del momento 1 es producida por los *recién llegados* a los templos de la academia; los movimientos estudiantiles emergen producto de su masificación (Peterson, 2007), y la intelectualidad que les acompaña, más allá de biografías personales, recela el poder simbólico de los teóricos liberales de la posguerra y de las élites constituidas. El pensamiento crítico del momento 2 emerge, por otro lado, tras la salida conservadora de la crisis del bienestar. Su fuente son los valores universitarios clásicos de los sectores intelectuales ya integrados en la versión progresista de lo que el mismo Clark considera *oligarquías académicas*. Los críticos no son los mismos, ni tienen los mismos lazos orgánicos con fuerzas sociales más amplias. Quienes vieron violencia simbólica en la educación del Estado de bienestar luego son reconvertidos, la mayoría de las veces, al paradigma dominante hoy, que intenta justamente menguarla y conquistar la mentada igualdad y calidad. Los autores acompañan físicamente la transformación que experimentan, en el plano de las ideas, las categorías de Bourdieu, por ejemplo. Este tránsito, lejos de ser excepcional, bien puede ser considerado la norma<sup>25</sup>. De otro lado, los teóricos de las versiones progresistas del bienestar, los constructores de la ideología del pacto social como expansión democrática, son desplazados por la tecnocratización y arrinconados a una posición crítica, puesto que su capacidad de legitimación de las estructuras de conocimiento de las sociedades modernas se diluye con la misma velocidad que las propias dinámicas del Estado de bienestar se erosionan. El giro neoliberal les excluye a no ser que reconvirtan su ética académica tradicional a la nueva ética productivista del capital humano y del capitalismo académico.

En realidad, el capitalismo académico no transforma de cuajo un bien a priori socializado, sino simplemente privatizado de otro modo. Daña un interés de clase, que, o se reconvierte, o se defiende. Esta transformación se inserta en el contexto de la emergencia de nuevas clases medias, las arquetípicas de la sociedad contemporánea, identificadas con los relatos de la movilidad social individual antes que con el carácter público o liberal como valor intrínseco del saber, propio de los

---

<sup>25</sup> En el último capítulo se presenta evidencia en tal sentido.

intelectuales precedentes. Los viejos cuadros de la Universidad tradicional echan mano a sus dispositivos tradicionales de legitimación para oponerse a un cambio que se considera normativamente condenable, atentatorio a la autonomía académica, mercantilizante del valor intrínseco del saber, etc. Esta lógica privatizante es también resistida en otros planos más allá de la educación, y se proyecta a un reclamo general sobre la percarización de la vida tras el desmantelamiento de los servicios sociales. La oposición universitaria a Bolonia en Europa y a las reformas de la calidad en los 90s en América Latina es clara en esto.

No caben aquí juicios políticos sobre estas posturas. El punto es que, analíticamente, como hemos dicho, esta crítica se limita a describir las nuevas dinámicas, incluida aquí la emergencia de la calidad, en oposición a su visión -a veces idealizada- del pasado. Y cuando se va más allá de descripciones, las teorías críticas terminan siendo derechamente posmodernas; por lo mismo, poco sociológicas. En definitiva, no niegan la realidad positiva, descubriendo qué orden la genera, sino que niegan las promesas (los discursos, los relatos, las políticas, los lenguajes, etc.), viendo en la realidad positiva simplemente un reflejo paradójal o derechamente patológico de ellas.

Para finalizar este balance, el problema no es la veracidad o falsedad de las teorías o las tradiciones aquí analizadas. Todas estas teorías tienen desarrollos conceptuales y empíricos muy bien logrados y enormemente constructivos y estimulantes. Son la base de este ensayo, y de prácticamente toda la producción académica sobre educación. El problema es cuánto nos permiten, organizadas como lo están en sus desarrollos paradigmáticos, entender nuestro objeto de análisis en un sentido sociológico-dialéctico, que quepa en el camino epistemológico escogido al inicio. La conclusión de esta revisión es que la ausencia de una preocupación teórica sistemática en abordar el problema de la producción y distribución de conocimiento como hecho social, ha tenido el efecto de, o delegar dicho problema en la tradición económica (se le celebre o condene), considerando al individuo -desde el actor arendtiano al inversionista de capital humano- como la unidad analítica del conocimiento; o de reducir a la educación a un dispositivo de reproducción de clase, con la consecuencia epistemológica de ignorar los procesos de transformación que efectivamente ocurren en ella, como simples epifenómenos. Imposible de ser entendida *socialmente* la producción educativa, y atrapada por tanto la ciencia social en el paradigma de la conciencia y la idea de la creación científica y su aprendizaje como un hecho personal; se ha impuesto su observación social como *valor de cambio*. La emergencia de la calidad entonces, como proceso de racionalización en la producción y distribución del conocimiento, queda constreñida por estos límites. Aparece como imperativo de racionalización y control público de la producción educativa moderna, para las teorías del orden o sistémicas, o como coacción económica y tecnocrática, para las teorías críticas. Siendo ambas dimensiones igualmente reales, de lo que se trata es de entender la relación dialéctica entre dichos procesos, y no de reducir el uno al otro. Si la naturalización del capitalismo es sociológicamente inconducente, también lo es su consideración puramente negativa o coactiva en el sentido de orden impuesto artificialmente. Hoy el debate sobre las transformaciones recientes en educación se asemeja a esta vieja polémica.

Es importante retomar el punto de partida de la crítica, en sentido analítico, que hace la sociología clásica del capitalismo. No hay que olvidar que incluso Marx, a quien nadie puede acusar de defensor del capitalismo, escribió la primera parte del *Manifiesto comunista* como una gran oda a la burguesía. Fue el estudio de sus conflictos internos lo que le permitió entender en qué sentido el capitalismo era progresivo y en qué sentido no lo era. Cómo desgarraba sociedad y expandía la dominación al mismo tiempo que producía nuevas socialidades y posibilitaba materialmente nuevas libertades. Pero para la discusión crítica sobre la educación superior del momento 2, toda modificación tanto técnica como política de la sociedad del bienestar aparece como condenable, pues analíticamente se le identifica como anomalía, y a su vez, tal anomalía aparece en la forma de coacción. Incluso la masificación de la educación superior es vista con sospecha, como la reproducción de copias carentes de real significación, distribuidas únicamente con fines de lucro, como disolución de lo valioso que tenía la ciencia antaño. La autonomía académica y los ritos premodernos que criticaron Bourdieu y Collins, y que fueron develados como disfraz de la vieja corte, hoy son naturalizados, cuando no ensalzados como el pasado glorioso que la privatización socava. La milenaria relación entre maestro y ayudante, con sus ancestrales mecanismos de dominio, se añoran cuando tal vinculación se racionaliza mediante contratos formales e indicadores objetivos de calidad. Las teorías críticas proponen visiones condenatorias que se extienden por lo mismo a la totalidad del proceso modernizador que experimenta la educación superior, y no sólo a su subsunción en las dinámicas capitalistas o de mercado. Se ubican siempre, por lo mismo, tanto al filo del posmodernismo como del liberalismo inocente. En cierto sentido, el neoliberalismo ha logrado unificar, de la vereda de sus críticos, a adversarios enconados no hasta hace mucho. Foucault se hermana con Dewey, y Bourdieu con Merton. Mas tal pluralidad ideológica no enriquece a la crítica, diluida, al final del día, entre la defensa nostálgica del bienestar (otra forma más de capitalismo) y el posmodernismo. Las banderas de la modernidad, como promesa de realización humana, y en ese sentido de modernización educativa y socialización del saber, quedan a completa disposición de las teorías del orden. El discurso dominante actual simplemente separa a sus críticos entre quienes defienden la tradición, y se oponen a la modernidad, y quienes condenan completamente al proyecto moderno, allende el capitalismo.

### *3. Hacia una perspectiva dialéctica y sociológicamente comprensiva*

Hasta este punto, hemos establecido en la introducción del capítulo las exigencias epistemológicas de este ensayo, que intenta elaborar un abordaje dialéctico sobre el problema de la calidad y su papel en las transformaciones actuales que experimenta la educación superior. Hemos revisado luego la teoría sociológica clásica, detectando el vacío teórico sobre la producción y distribución de conocimiento especializado, del cual se deriva su opacidad en tanto práctica así como la dificultad analítica de establecer su ligazón dialéctica con las dinámicas sociales. Avanzamos a renglón seguido dividiendo la teoría sociológica sobre la educación superior entre teorías sistémicas o del

orden, que observan a la educación superior como función social que se nutre de insumos y genera productos; y teorías del conflicto, que le entienden principalmente como un instrumento de dominio. En el contexto de la transformación reciente de la educación superior, que coincide con el paso de una sociedad industrial a otra post-industrial y con su creciente mercantilización, hemos descrito cómo las primeras han incorporado la epistemología económica para llenar los anotados vacíos teóricos, subsumiendo la producción de conocimiento y su distribución en la producción y distribución de valor y/o capital; y las segundas se han desplazado de entender la educación como dominio simbólico/ideológico, esencialmente reproductivo de la estructura de clases, a observar sus cambios como mercantilización o privatización. Cada una de estas orientaciones constriñe a la vez que habilita una determinada observación de la calidad como paradigma y proceso. En la sección precedente vimos que para las teorías sistémicas el problema de la calidad de la educación superior se considera un proceso de racionalización imperativo jalonado por la masificación y complejización de la *industria*, y que en las teorías críticas actuales aparece esencialmente como coacción tecnocrática y neoliberal, circunscrita por lo mismo a categorías negativas o residuales. Es decir, que por entenderla como realidad positiva se paga el precio de naturalizarla, y por entenderla como acción histórica se la reduce a su momento negativo, de control o coactivo. En la medida que ninguno de estos abordajes satisface las constricciones teóricas y epistemológicas planteadas al inicio, por más correctos empíricamente que puedan ser, se propone, en esta sección y la siguiente, un enfoque ad-hoc, reconstruido a partir de la discusión arriba revisada y de otras fuentes del pensamiento social. La idea no es refutar los hallazgos inscritos en la investigación empírica orientada por estas dos grandes tradiciones teóricas, sino, por el contrario, poder interpretarlos bajo una formulación común.

La elaboración de una mirada teórica debe lograr correspondencia entre las dimensiones societales o de totalidad y la concepción de la educación superior y su lugar en ella. No obstante, esto no implica, pues sería imposible en los marcos de este ensayo, la elaboración de una teoría pormenorizada de la educación superior en el contexto actual. Como una formulación ad-hoc a efectos de este trabajo, adelante se presentan los conceptos clave utilizados para establecer la mencionada correspondencia entre la dimensión societal (sección 3.1) y la educación superior (sección 3.2), incluido en ella el problema de la calidad. Así se espera construir un lente teórico que permita la comprensión sociológica del problema en cuestión. En la parte siguiente (4) del capítulo se propone asimismo una metodología concreta de análisis.

### **3.1 Del capitalismo industrial al capitalismo cognitivo. La subsunción real de la sociedad en el capital**

Hasta este punto en el ensayo, el problema del contexto de las transformaciones que experimenta la educación superior -donde se inserta la aplicación tendencial de la noción de calidad-, se ha entendido como el arribo de la sociedad post-industrial. Esto tiene un sentido fundamentalmente descriptivo. Y como es natural, arrastra los límites que un concepto negativo (post) implica para

una elaboración comprensiva. Para sus teóricos originales, tal nomenclatura era ajustada pues aludía a una época de transición, entre el capitalismo industrial, y el inicio de una nueva etapa aún no claramente delineada (Bell, 2006). La centralidad en ella de la cultura, siendo detectada y tematizada, no derivó en una formulación sistemática. Bell era consciente de ello.

Como la gran respuesta de la sociología a la formulación genérica -vinculada al capital humano y al *managment-* de la *sociedad del conocimiento*, la hipótesis de la sociedad industrial tuvo que ser complementada. La mayoría de la sociología de corriente principal hoy encuentra en la teoría de la sociedad de la información la continuación de esta hebra de reflexión (Castells, 2002). Así lo hace, por ejemplo, el abordaje del capitalismo académico, aunque también el funcionalismo (los términos “sociedad de la información” y “sociedad del conocimiento” se ocupan indistintamente la mayoría de las veces)<sup>26</sup>. La idea de la sociedad de la información es una explicación general sobre la época actual, que resulta coherente con las teorías del orden arriba revisadas. Sucintamente, el conocimiento deviene *raw material* para la economía, lo que gatilla, en conjunto con la masificación educativa, derivada de lo mismo, la transformación radical de los sistemas de educación superior. La información como activo económico permite, epistemológicamente, extender la noción de valor a la producción académica, y por lo tanto, comprender su producción social como producción económica, asumiendo como legítima, a su vez, su apropiación privada. En tal sentido, como hemos comentado en las secciones precedentes, la sociología de la educación superior se transforma lentamente en una suerte de indagación sobre el soporte cultural, institucional u organizacional de la producción de conocimiento y capital humano como bienes económicos. Y tal producción económica, en sí, se pone por fuera del objeto de indagación sociológica, instalándose como temática fundamental de la economía. El carácter social de la producción de saber es por lo mismo difuminado en su sentido económico. Sea celebrado o condenado, este proceso afecta por igual a las teorías del orden como a la mayor parte de las teorías críticas.

La hipótesis del capitalismo cognitivo plantea un camino distinto. Comprender la transformación societal reciente como el paso de un capitalismo industrial a uno cognitivo parte de la base de definir a la sociedad por sus actores (capitalismo) y no por un determinismo técnico (la información). A efectos de este ensayo, tiene sentido recoger con más detalle su planteamiento sobre a) el trabajo académico, que se desarrolla coherentemente ligado con b) una teoría positiva del capitalismo post-industrial (de sus conflictos y posibilidades). Ambas elaboraciones son sometidas a c) un balance crítico del cual se desprenden d) los elementos teóricos de nivel societal necesarios para una comprensión dialéctica de la transformación actual de la educación superior.

---

<sup>26</sup> En la introducción de *Academic Capitalism in the New Economy* los autores explicitan este uso indistinto (Slaughter & Rhoades, 2004).

### a) Trabajo académico como trabajo cognitivo

En la medida que el trabajo de servicio o profesional, diferenciado del antiguo trabajo del obrero, es el de más dinámico crecimiento en el capitalismo occidental, sino ya hegemónico en varios países, su comprensión ha sido clave para la comprensión general de la sociedad. El gran aporte del *operaísmo italiano* es introducir, en el estudio de este tipo de trabajo, algunas de las categorías marxistas originales en combinación con elaboraciones nuevas, de tal modo de comprenderlo en su carácter social, y no reducirlo a una acción individual. Aquí se ubica, arquetípicamente, el trabajo académico.

La idea principal es que lo que vuelve social al trabajo académico -globalmente a todo el trabajo cognitivo- es que despliega principalmente capacidades lingüísticas, cuyos límites y posibilidades están determinados por la riqueza colectiva del lenguaje (Virno, 2001). En efecto, el trabajo cognitivo es incluso más social que el trabajo físico; requiere una socialización más sofisticada, y es, en el límite, imposible de reemplazar por máquinas<sup>27</sup>. También presenta mayores dificultades para la mercantilización de su producto, en tanto las palabras y las emociones no se ubican de manera discreta en el espacio-tiempo, es decir, no son objetivables en una forma física, condición de posibilidad para su apropiación privada. El problema de la propiedad intelectual, sugieren los teóricos del capitalismo cognitivo, es que termina convocando una violencia excesivamente cara e imposible de practicar socialmente, pues supone la negación del uso de conceptos (Negri & Hardt, 2004; Negri & Lazzarato, 2001; Virno, 2001). En el extremo, es como intentar apropiarse del color azul.

Con contadas excepciones (De Angelis & Harvie, 2009) los autores referidos consideran que el trabajo inmaterial o cognitivo no puede ser sometido a una relación con el capital en base al tiempo. La separación clara del tiempo de trabajo y el tiempo de ocio, fundamento de la optimización fordista y taylorista del trabajo, resulta imposible cuando se trata de producir directamente relaciones sociales, afectos, ideas o emociones. Las dificultades de mercantilización y de proletarización, unidas a la centralidad creciente de este tipo de trabajo en la economía, expresan la contradicción principal entre apropiación y socialización consustanciales del capitalismo, pero en un grado extremo (Negri & Hardt, 2004; Vercellone, 2005; Virno, 2001).

---

<sup>27</sup> De algún modo la ciencia ficción siempre fue consciente de este hecho, pues en la medida que las máquinas reemplazaban las capacidades humanas, en un momento, al poder comunicarse con sus creadores, se transformaban en formas de vida equivalentes al ser humano. Dejaban en el acto de ser sólo máquinas. Desde el personaje de HAL 9000 en la novela de Clark -2001: *Odisea en el espacio*- al pequeño cuento de Asimov titulado *El hombre bicentenario*, el tópico ha estado siempre presente la literatura y el cine de ciencia ficción, incluso en filmes mucho más populares como la saga *Matrix* o *Terminator*.

b) *El capitalismo cognitivo como fase histórica*

Además de trazar los límites ontológicos del trabajo inmaterial para su subsunción en el capital, los teóricos del operaismo italiano vinculan su hegemonía con una fase histórica del capitalismo avizorada por Marx en los *Grundrisse*, en que están dadas las bases para la superación del capitalismo y la efectiva socialización de las fuerzas productivas. Los autores defienden que dicho momento ha llegado.

*“En la medida en que la gran industria se desarrolla, la creación de la riqueza efectiva se vuelve menos dependiente del tiempo de trabajo y de la cantidad de trabajo empleados, que del poder de los agentes puestos en movimiento durante el tiempo de trabajo, poder que a su vez, no guarda relación alguna con el tiempo de trabajo inmediato que cuesta su producción, sino que depende más bien del estado general de la ciencia y del progreso de la tecnología, o de la aplicación de esta ciencia a la producción... El trabajo ya no aparece tanto como recluso en el proceso de producción, sino que más bien el hombre se comporta como supervisor y regulador con respecto al proceso de producción mismo. El trabajador ya no introduce el objeto natural modificado, como eslabón intermedio, entre la cosa y sí mismo, sino que inserta el proceso natural, al que transforma en industrial, como medio entre sí mismo y la naturaleza inorgánica, a la que domina. Se presenta al lado del proceso de producción, en lugar de ser su agente principal. En esta transformación lo que aparece como el pilar fundamental de la producción y de la riqueza no es ni el trabajo inmediato ejecutado por el hombre ni el tiempo que éste trabaja, sino la apropiación de su propia fuerza productiva general, su comprensión de la naturaleza y su dominio de la misma gracias a su existencia como cuerpo social; en una palabra, el desarrollo del individuo social... El desarrollo del capital fijo revela hasta qué punto el conocimiento social se ha convertido en fuerza productiva inmediata, y, por lo tanto, hasta qué punto las condiciones del proceso de la vida social misma han entrado bajo los controles del general intellect y remodeladas conforme al mismo”. (Marx, 1983, p 229-230).*

La combinación tanto del carácter ontológico de la imposibilidad de sometimiento del trabajo cognitivo a la mercantilización y a la ley del valor, al unísono con su necesidad como organizador y depositario del *general intellect*, fuerza productiva directa, constituye una contradicción insalvable para el capitalismo actual. La subsunción *real* de la sociedad en el capital es tan radical que, en ese acto, la sociedad le desborda, interconectada, potente, productiva y creadora como nunca antes en la historia de la humanidad. La proyección histórica del capitalismo depende, por lo mismo, cada vez más de su dimensión coactiva, que se apropia de la *vida de la mente* y vuelve propiedad privada nuestros pensamientos más íntimos (Virno, 2001). Esta externalidad del capital para las actuales fuerzas productivas se expresa en la teoría del *éxodo* como herramienta de superación del capitalismo (Negri & Hardt, 2004). La humanidad simplemente debe abandonar el capital, desobedecer su control directivo, pues éste ya no cumple una función social progresiva ni tiene sentido alguno, y es más bien una rémora al desarrollo del género humano. En lenguaje leninista,

el capital hoy es en toda su extensión un ente parasitario, por cuanto la sociedad ya controla no sólo los medios de producción, sino el conocimiento para echarlos a andar.

En este sentido, los intentos de subsunción de la ciencia en el capital, y de su consiguiente mercantilización, son a la vez necesarios y fútiles. Someter a la ciencia al control de las fuerzas productivas sociales es fundamental, lo que implica romper sus antiguos cierres elitarios, pues resulta esencial en la reproducción moderna de la vida social. Hasta aquí la modernización contemporánea ha jugado un papel progresivo. Pero es imposible para el capital, dado que todas sus medidas de mercantilización y de medición del trabajo académico son inconducentes, por las razones históricas y ontológicas anotadas.

*c) Balance crítico: la necesidad de sociologizar la teoría del capitalismo cognitivo*

La teoría del capitalismo cognitivo ofrece un avance relevante en términos teóricos para este ensayo en al menos dos sentidos: primero, da un marco analítico grueso para entender el trabajo académico como trabajo social, superando el paradigma de la conciencia o bien su reemplazo por la epistemología económica, y luego, concatenado con lo anterior, entiende a la sociedad actual por el protagonismo de los actores en ella (capitalismo cognitivo) y no por un determinismo tecnológico (sociedad de la información).

En ambos casos se habilita la presencia de la sociología en el análisis del trabajo académico y su relación con la dimensión societal. No obstante, la teoría del capitalismo cognitivo paga un alto precio por sus avances. Como suele pasar con el pensamiento crítico, la apertura de un nuevo observable se llena, muy prontamente, con determinaciones estructurales que constriñen enormemente las posibilidades históricas. Así, los teóricos del operaismo italiano entienden la prolongación del dominio capitalista como pura coacción, y en el límite, como un sin sentido. En lenguaje filosófico clásico, por explicar la *potencia* y proyectarla, sacrifican la comprensión del *acto*, que sigue ahí, incólume.

El problema de la hipótesis del capitalismo cognitivo es que no atiende con el mismo énfasis que todo proceso de subsunción social en el capital, en cuanto acción histórica -y no únicamente proceso técnico o coactivo-, debe producir, o se ancla en, nuevas relaciones sociales o contextos socio-culturales que le hacen posible. Por esto la mayor parte de los teóricos del capitalismo cognitivo, con notables excepciones (De Angelis & Harvie, 2009), piensan que la ley del valor ha sido ya superada, y que, por lo mismo, el capitalismo se sostiene sólo como coacción violenta. La sociologización de la teoría del capitalismo cognitivo corre entonces en sus dos ideas aquí recogidas, en su tratamiento del trabajo, y en su sentido histórico.

El gran adelanto del capitalismo cognitivo es que nos permite superar el fetichismo del objeto material para comprender el problema del trabajo. Así, entiende a la producción inmaterial como



trabajo social, pero de condiciones distintas. Lo que resulta menos atendido, en ambos casos, material e inmaterial, es que el trabajo, para la misma herencia marxista, es principalmente un proceso social, sea su resultado un objeto físico o simbólico.

Observar la objetivación del producto del trabajo como proceso social tiene una mayor potencialidad analítica que identificarlo en su momento de concreción o materialización en un objeto físico discreto, ubicable en el espacio-tiempo. Aunque igualmente real, este proceso de objetivación está determinado por el proceso de objetivación social, que lo produce de hecho (por ejemplo, la necesidad social de objetivación puede gatillar avances tecnológicos). El trabajo humano puede objetivarse en conceptos tanto o más que en materia. Y no se trata de confundir el significante con el significado: un objeto inmaterial (un software, por ejemplo) refiere también a una *idea* respecto de la que es una expresión concreta, al igual que una taza puede ser entendida como una expresión concreta de la idea de taza. Lo que enlaza a la taza y el software como productos objetivos en una economía mercantil, y los separa tanto de la idea de taza como de la idea de software, es que son productos de trabajo humano material y socialmente existente, que debe ser repuesto en sus capacidades para poder desplegarse una vez más. Tanto el momento de la producción y del uso aparecen como relaciones sociales, y la objetivación como un modo en que dichas relaciones se organizan. Un software es inútil tanto o más que una taza en la medida que no se les use, esto es, que no sean socialmente relevantes. Sin ser usadas, no son ni una taza ni un software, ni utensilio ni conocimiento. La taza y el software, en un sentido social, entrañan relaciones entre procesos productivos y de uso, y son estas relaciones, justamente, las relevantes en sentido sociológico, pues dicho carácter social, que les explica y vuelve inteligible a la taza y el software en cuanto productos humanos, se esconde de la mirada cotidiana, sea en la materialidad de la taza o en la inmaterialidad del software. Se trata de producciones socialmente análogas, en este sentido, aunque físicamente distintas. Se diferencian de otras producciones que no se organizan mercantilmente. Las ideas denotativas o los conceptos, expresables en lenguaje, emergen de la vida social dentro y fuera de los tiempos en que ésta se orienta a producir mercancías; es una producción de distinta lógica de objetivación social, justamente, que no se objetiva en una mercancía o producto discreto. Marx primero y luego Gramsci fueron siempre enfáticos en que la idea del hombre como productor trascendía al capitalismo. El arte y la cultura eran también producciones, sólo que de otra índole<sup>28</sup>.

---

<sup>28</sup> Este carácter principalmente social de la producción, incluida la producción de valor, es la razón por la cual Marx siempre defendió que la expresión más clara del valor-trabajo era el dinero y no el tiempo (Marx, n.d.-a). El tiempo de trabajo emerge como unidad de medida externa a él, pues sólo de este modo, en la vida histórica al interior del planeta y su continuo espacio-tiempo, podemos aproximarnos a una vara común de trabajo social, cuando éste se relaciona consigo mismo a través del rodeo capitalista. El tiempo de trabajo como unidad de comparación externa es un ejercicio social e histórico, y no trascendente. El dinero, igualmente histórico, es en sí mismo un dispositivo social, y por lo tanto, es auto-referente. Marx imaginó de hecho el momento en que podían ser superados tanto el tiempo como el dinero. Con esta intuición atravesando toda su obra, en la mayoría de los pasajes que habla del tiempo de trabajo, agrega la noción de

En las antípodas del juguete que no se objetiva totalmente y está siempre inscrito afectivamente a la relación social que lo produce (la de padre e hijo, por ejemplo), el capitalismo presiona en la producción mercantil para una objetivación radical, de tal modo que el producto sea enajenable, su producción sea racionalizada, y dé lugar a intercambios en base a un precio justo. Sólo entonces el trabajo puede objetivarse en una cosa, y esta cosa, material o inmaterial, ser reconocida como tal por el Estado, siendo propiedad pública o privada. Luego el dominio sobre esa cosa, que cobija en sí relaciones sociales acumuladas *ex ante*, encubre el dominio y control directo sobre otro conjunto de relaciones sociales *ex post*. Así se entiende la propiedad, en cuanto relación social, y no como puro control de una cosa.

Entendiendo así al trabajo, la división del trabajo emerge entonces, más claramente, como proceso político antes que físico. Así se clarifican también las relaciones de explotación. Si la *sangre azul* ayer nos hacía desatender los procesos seculares que producían el poder político, hoy la inmaterialidad de la información nos confunde del mismo modo. Este abordaje es de todos modos muy antiguo. Está presente en el marxismo heterodoxo de Lúkacs y Gramsci, y puede ser interpretado, en el límite, como un historicismo radical. No hay que olvidar que el propio Marx entendía a la naturaleza como *el cuerpo inorgánico del hombre* (Marx, 1968).

En un estadio superior de desarrollo capitalista, como el que la teoría del capitalismo cognitivo nos invita a reconocer en la sociedad actual, la división entre capital y trabajo cambia necesariamente, y no se superpone con la división entre trabajo manual e intelectual. Esta separación coincidió en determinado momento o fase histórica con la división entre capital y trabajo. La labor creativa y directiva, expropiada por el capital en sentido histórico y orgánico (no necesariamente por el capitalista como individuo), se presentó en la forma de trabajo intelectual, *trabajo político* como le llama Collins, o simplemente *intelectual* como le denomina Gramsci; y la labor productiva, de concreción social directa, o *trabajo inmediato* como le llama Marx, se presentó oculta en su forma de fuerza física. Mas dicha coincidencia es en efecto histórica, y en gran medida fabricada, no trascendente; del mismo modo que las construcciones de género coincidieron con la diferencia biológica entre el sexo masculino y femenino, sin que sus cualidades sociales se expliquen por aquéllas<sup>29</sup>.

---

quantum de trabajo social, pues se trata finalmente de una medida de cantidad de sociedad, de sus propias fuerzas creativas y productivas, estirando los términos, y no de tiempo, como algo externo a ella.

<sup>29</sup> Esto no implica ignorar el hecho de que la sociedad existe en relación con un mundo externo, con un continuo espacio-tiempo creado por la gravedad del planeta, y que dependemos de sus riquezas naturales. Todo esto está, por ahora, más allá de nuestra capacidad de transformación, y en ese sentido, nos constriñe. Lo que sugiere la hipótesis del capitalismo cognitivo, y que por lo mismo proyecta la intuición fundante de la epistemología marxista, es que la relación con la naturaleza es preminentemente social, que es la humanidad como colectivo quien se vincula con ella, siendo también parte natural de la misma. El animal humano es tan artificial como natural (Virno, 2013). Es un momento consciente de la relación del mundo consigo mismo.

Cuando Gramsci intentó definir al intelectual, como podemos comprobar en su divulgada compilación *Los intelectuales y la organización de la cultura* (2006), previno de intentarlo, al menos si se sigue una herencia marxista, en base al producto del trabajo, o a su concreitud física. Incluso el trabajo manual, por más básico que sea, demanda cierto grado de coordinación lingüística: saber hablar, entender instrucciones, realizar operaciones matemáticas básicas, etc. Por cierto los teóricos del capitalismo cognitivo están al tanto de esto. Mas la oposición entre trabajo como acción del capital y trabajo como acción *controlada por* el capital depende de la separación política entre creación y dirección antes que de la intensidad cognitiva. O dicho de otro modo, la intensidad cognitiva tanto del especialista como del político vuelve invisible que, en su carácter relacional, dicho trabajo es dominante no por ser intensamente cognitivo, sino que es intensamente cognitivo porque debe dominar. Si la intensidad cognitiva es condición necesaria de dichas ocupaciones, en términos lógicos, esto no implica que la intensidad cognitiva no sea posible en otras. De hecho está ampliamente estudiado cómo la producción actual ha dado lugar a un enjambre de ocupaciones intelectuales rutinarias y burocráticas, que incluso a veces, en cuanto producciones de medios para fines, demandan creatividad e inteligencia (Lynne Macdonald & Sirianni, 1996). Se ha demostrado cómo la principal vía de ingreso de las mujeres al mercado laboral es en ocupaciones de alta intensidad emotiva (Hochschild, 2003). Y cómo el trabajo de los mismos profesores del nivel escolar, es sometido a constricciones similares, sin que por eso disminuya ni en un ápice la evidente intensidad cognitiva de la labor docente (Hargreaves, 2005). En definitiva, siendo el trabajo humano una actividad creadora que se relaciona con la naturaleza, debemos entenderle en cuanto tal, sea su materia prima parte del cuerpo inorgánico del hombre, es decir, la cosa natural arquetípica, o bien el propio ser humano, como ente vivo, y por ende también natural. Entonces es el lenguaje el que permite el trabajo, pues transforma la propia humanidad como materia prima, y se nos revela como hecho social y natural al mismo tiempo (Virno, 2013). Sea la educación el proceso de cultivo de dicha humanidad, o la salud, por ejemplo, su cuidado; el problema es el mismo: es el propio ser humano que se constituye en materia prima del trabajo social, siendo éste, por la complejización del trabajo social en el modo de producción capitalista, demandante también de determinados procesos que sólo pueden ser llevados adelante por la sociedad.

En definitiva, no hay límites ontológicos en el trabajo cognitivo que impidan su subsunción real en el capital ni la mercantilización socialmente objetiva de su producto. Claro, esto obliga a transformar los mecanismos que abstraen el trabajo a valor, complejizando su lógica; según veremos adelante, el problema de la ley del valor es histórico, y no el operar de una trascendente estructura. No hay *anomalías* ni *patologías* cuando una idea, las capacidades de un sujeto o incluso una emoción devienen propiedad privada, y son producidas mercantilmente. O si la hay, está en la mercantilización en general, como alienación, que parte de la propia mercantilización de las personas en el mercado laboral, y antecede la mercantilización de la enseñanza. Las fronteras son finalmente históricas, las cuales, justamente, son derribadas en la égida del capitalismo cognitivo.

La comprensión social de la dialéctica capital/trabajo estriba, en un sentido sociológico, en cuán extensas en el conjunto de las relaciones sociales son sus dinámicas, y no en el carácter físico o inmaterial de sus productos. Es decir, en cuánta socialidad es trabajo, y cuánto de su producto es mercancía. Es esta extensión, y sus conflictos subyacentes, la que ofrece potencialidades de constitución de sujetos, sean dominantes o subalternos. Si el capitalismo es un modo de producción débilmente instalado en la reproducción global de la sociedad, su dipolo de conflictividad deberá a su vez vincularse con otros sujetos y actores, explicarse la producción de esa sociedad recurriendo al análisis de más diversas lógicas productivas, y por lo tanto, la fuerza constituyente del capitalismo y sus contradicciones tendrán a su vez un poder explicativo menor de la evolución histórica de dicha sociedad. Lo mismo ocurre a la inversa.

La obra de Gramsci y del marxismo latinoamericano es estimulante en este sentido, puesto que tensa al máximo la relación problemática entre modos de producción yuxtapuestos, o inserciones específicas del propio capitalismo (Cardoso & Faletto, 1981; Gramsci, 1980). La potencialidad analítica de la teoría del capitalismo cognitivo, es que supone una subsunción mayor de la sociedad en el capital, y con ella, la introducción a sus dinámicas en otros procesos productivos, lo que redefine, en sentido capitalista, la posición dominante, que conquista el capital como momento directivo y creativo, de las posiciones subalternas, que son obligadas en el trabajo a realizarlas, a asumir una forma asalariada, y a relacionarse de modo cooperativo con sus pares.

Así llegamos al problema histórico. La razón contingente por la que los teóricos del capitalismo cognitivo suponen acabada la ley del valor, es que la sociedad se ha vuelto tan productiva que ya no la necesita. Esto se basa justamente en lo radical de la subsunción acometida. Se pierde de vista, empero, que la ley del valor es en sí misma histórica, y que la adecuación del trabajo al tiempo no es sino un modo concreto de acometer el rodeo valor-trabajo que puede ser transformado por el propio capitalismo. Hace décadas que en un sentido global la humanidad posee las fuerzas productivas suficientes para reducir drásticamente, si fuesen organizadas colectivamente, el tiempo de trabajo necesario. La afirmación potencial de Marx en los *Grundrisse*, escrita sintácticamente de ese modo incluso, es justamente una potencia. Si sigue habiendo capitalismo, y por lo mismo si sigue existiendo la alienación del valor-trabajo, es porque hay una estructura de dominio que lo soporta, y que le viabiliza en cuanto construcción histórica. De nuevo, el hilo de las preocupaciones gramscianas ayudan a establecer este punto, y a comprender el carácter histórico del problema del valor.

Es cierto que incluso una emoción puede ser una mercancía, y que ello no constituye una anomalía en un sentido analítico, sino sólo una innovación política y técnica de objetivación (involucrando la coacción que sea necesaria, y el recurso a otras medidas de valor allende el tiempo de trabajo inmediato). Pero también es cierto que si una emoción deviene en mercancía, es porque otra emoción hace que esto tenga sentido, y que en él, como orientación normativa, se juega la posibilidad de proyección histórica de tal mercantilización. Sin atender este punto, el capitalismo es reducido a su puro momento de coacción y/o de producción de valor alienado. El proceso de

subsunción es un proceso de dominio a la vez que creativo, y por lo mismo, puede y debe producir sentido y legitimidad, del mismo modo en que produce nuevas socialidades. Así, el carácter conflictivo o violento de las relaciones de explotación, propias a la dialéctica capital/trabajo, es difuminado y procesado. Este sentido y legitimidad se asienta en otro conjunto de relaciones sociales, que explican los basamentos socio-culturales de la acción, y cuyo producto no se objetiva de la misma manera que ocurre con la producción mercantil (en lenguaje habermasiano esto apunta a la necesidad de todo avance de los sistemas de acción instrumental de anclarse o ser viabilizada por innovaciones en el marco institucional). Tal como el capitalismo original encontró estos basamentos primero en la ética protestante (Weber, 2003) y luego en el Estado de bienestar (Esping-Andersen, 1993), demostrando que la religión y el Estado eran más que opio del pueblo y la simple administración conjunta de los negocios de la burguesía, respectivamente; hoy el capitalismo cognitivo está produciendo nuevos sentidos y nuevas socialidades que le permiten subsistir y desarrollarse. Gramsci dedicó su vida a entender los basamentos socio-culturales del capitalismo como formación histórica, para justamente poder superarlo. El capitalismo cognitivo no se impone únicamente por medio de la violencia estatal, y mientras mercantiliza las bases socio-culturales del capitalismo industrial (entre ellas, la educación pública) estimulando la anomia, también crea nuevos sentidos que son producidos a su vez en nuevos conjuntos de relaciones sociales. La ausencia de una preocupación específica sobre este problema lleva a los teóricos del capitalismo cognitivo a caer en el anotado extremo, sociológicamente poco edificante<sup>30</sup>.

Estirando los términos, aquí aparece la misma discusión entre los herederos estructuralistas de Marx y los seguidores de Weber. En realidad, la pregunta por la prolongación del capitalismo es finalmente política, y depende de una lucha real por el dominio, y no sólo de determinado desarrollo o contradicción de las fuerzas productivas, avaladas o resistidas por la coacción estatal. La pregunta, entonces, no es si la medición de las capacidades de los seres humanos para su intercambio en el mercado laboral sea posible técnicamente, pura imposición tecnocrática o un atentado a la ética. La pregunta, en el momento socio-cultural, es si hace sentido a quienes la hacen y reciben, y si dicho proceso se ancla en un dominio legítimo. Si aceptamos que no hay barreras ontológicas para el capitalismo, entonces el problema es histórico. El capitalismo cognitivo, como teoría, tiene razón en dimensionar sus dificultades y conflictos. La abstracción del trabajo concreto a valor-trabajo, en cuanto es un proceso vivo e histórico, supone el aprendizaje de las nuevas dificultades, que aunque integran una dimensión coactiva evidente, también las sobrepasan, y constituye eje de innovación tecnológica y científica, que por sus propios efectos, amplía la mirada del ser humano sobre sí mismo. Aunque posiciona adecuadamente el problema

---

<sup>30</sup> Que la subsunción de la sociedad en el capital es tan radical que el capitalismo se aproxima a su fin, y las clases trabajadoras simplemente pueden abandonarle (esto se expresa en las teorías del éxodo como superación del capitalismo, similar a la crítica anarquista del capitalismo), o bien que dicha subsunción es patológica o imposible, pues desgarrar basamentos socio-culturales necesarios para la vida social (es decir, produce anomia, típico de la crítica tradicionalista o social-cristiana al capitalismo)

estructural, la teoría del capitalismo cognitivo no atiende con igual preocupación que la tendencia o la potencia que éste supone no deviene, mecánicamente, en realidad positiva por su pura existencia.

### **3.2 La educación superior como modo de producción. El problema de la transformación**

El ensayo asume que la educación superior es, esencialmente, una *producción*. Se trata, hemos visto, de una producción que en gran medida reproduce jerarquías previas, pero que no se limita a ello. Debe ser entendida, como unidad analítica, en sí misma, y no puede ser disuelta en la reproducción global de la estructura de clases, aun cuando la vehiculice.

Resulta evidente que la educación superior no crea de la nada los conocimientos que, si nos remitimos a su discurso, el mundo le debe. Como acertadamente han planteado los críticos, el conocimiento especializado moderno no es sino una acumulación histórica y una centralización - muchas veces violenta- del conocimiento producido por la humanidad en todo su ancho y largo. El aprendizaje inmediato o la creación cultural dispersa de la sociedad se centraliza y organiza en esta institución, se clasifica en determinados dominios, se cultiva y se vuelve compatible con determinadas orientaciones epistemológicas. Por eso Gramsci entendía a los intelectuales como *organizadores* de la cultura y no como sus creadores (Gramsci, 2006). La principal materia prima de la academia no es ni el pizarrón ni el microscopio ni sus alumnos, sino la riqueza colectiva simbólica de la humanidad, producida por el trabajo acumulado de generaciones. La existencia social de la humanidad es tan proveedora de insumos, para la educación superior, como una mina lo es para la extracción de cobre. El punto es que este proceso, se celebre o condene, no constituye un ejercicio puramente ideológico sino principalmente práctico. Que la educación viabilice la propiedad de clase sobre este conocimiento social, y por su intermedio, las relaciones de dominación y explotación sobre las dinámicas sociales; no significa que no implique el *trabajo* de reorganización y enriquecimiento de dicho conocimiento.

Como hemos planteado, la producción educativa pasa de estar organizada en un modo de producción tradicional, donde sus productos estaban enlazados normativamente a las relaciones sociales que los generaban (tal como la propiedad de la tierra antaño evocaba deberes morales del terrateniente para con sus trabajadores, y asignaba un status especial), a una producción moderna, en que sus productos están enlazados con las relaciones sociales que les producen bajo preceptos técnicos seculares y la institución de la propiedad privada racionalmente adquirida.

Sin intentar una teoría pormenorizada de este tránsito, la evolución de la educación superior se puede dividir en tres fases: a) la tradicional, coincidente con el capitalismo emergente; la b) profesional, coincidente con el capitalismo industrial; y la c) masiva, coincidente con el capitalismo cognitivo.

Cada uno de estos modelos, entendidos aquí como tipos-ideales, comportan determinada imbricación entre trabajo académico, producto y uso social de dicho producto. Por cierto, pueden co-existir históricamente incluso al interior de una misma institución. Pero unos se imponen sobre otros en el contexto de transformaciones societales de gran escala. La lógica interna de cada uno de ellos está suficientemente estudiada. El surgimiento de la *moderna universidad de investigación* supone el paso de a) a b), y es el eje del texto referido de William Clark (W. Clark, 2008). El conocimiento especializado no se socializa, sino que su carácter privado todavía descansa en instituciones tradicionales, secularizándose éstas en las modernas profesiones, estudiadas luego por la sociología de las profesiones (Gumpert, 2007b). Esta fase supone la subsunción *formal* de la producción académica en el capital, en tanto pone al conocimiento en el mercado laboral mediante profesionales, y promueve el discurso meritocrático en su distribución (que legitima secularmente su carácter privado). Mas no altera internamente su lógica productiva en un sentido radical. En su *input* la producción de conocimiento especializado debe presentarse como meritocrática o basada en el desempeño, y en su *output* como trabajo vivo del profesional, organizado estamentalmente, necesario para el capital de la sociedad industrial en la medida que hace posible la gestión del capital fijo, de las riquezas naturales, o de los servicios sociales. Empero, como se ha señalado, el capital no le produce directamente. La discusión crítica, correctamente, ha planteado que esta organización estamental implicaba una propiedad de clase sobre el conocimiento especializado legítimo, heredera de la vieja nobleza (Bourdieu, 1998; Collins, 1979). El retorno pecuniario de esta propiedad queda entonces secundario en importancia respecto de su dimensión tradicional (en prestigio, por ejemplo), y aparece como consecuencia de talento o meritocracia individual, no de trabajo social, y por lo mismo, carece de un precio racional. En simple, en él no se aplica la “ley” del valor-trabajo.

Para graficar este punto, Vercellone propone una analogía entre tal proceso y el trabajo del obrero (Vercellone, 2007). Para Marx, la manufactura representaba la subsunción formal del trabajo en el capital, en cuanto el trabajo en sí seguía siendo propiedad del artesano. El rol del capitalista, en el límite, era principalmente comercial, pues compraba un producto para ser vendido y no trabajo libre para producirlo directamente él. La subsunción *real* del trabajo en el capital implica la expropiación y objetivación en cosa, por parte del capitalista avalado de la coacción estatal, de los conocimientos del artesano y de sus medios de producción, y por tanto, su reducción a trabajo genérico, pagado en apariencia por su productividad, aunque en los hechos por su valor de cambio. De ahí se llega al fordismo, lógica arquetípica de subsunción real del trabajo fabril, y modelo de socialización hegemónico de la sociedad industrial. Sea por su ligazón orgánica con las clases capitalistas, o por la razón histórica que sea, y no por una sustancia ontológica, la defensa del oficio de los intelectuales es exitosa en la moderna universidad de investigación, y mantienen la producción de conocimiento especializado fuera de esta dinámica, aunque le prestan naturalmente sus servicios *ex post*, tanto en un sentido económico como político. De ahí se desprende la autonomía y libertad académica, equivalentes, en este punto, a la propiedad del artesano sobre sus instrumentos de trabajo y su conocimiento (Rhoades, 2007). Probablemente, si se hiciera un estudio histórico, los sectores sociales dueños del saber tradicional, del profesional

en los siglos XIX y XX y hoy del capital humano avanzado, sean los mismos o muy similares. Estos sectores han debido hacer frente a la masificación del modelo profesional y a la transformación productiva comentada, entrando en c) la etapa masiva, que presupone un modo distinto de trabar su alianza o entendimiento con las clases dominantes, y por lo tanto, de definir entre propietarios y no propietarios.

La transformación que implica el paso de b) a c) es el eje de la discusión contemporánea sobre educación superior, que Altbach correctamente denomina una *revolución académica* (Altbach et al., 2009). En la etapa masiva la educación superior se extiende, como tendencia, prácticamente a toda la preparación de la clase trabajadora, subsumiendo procesos formativos antes justamente “informales”, ajenos a la circulación del valor-trabajo. En este curso de cambios, es la propia constitución de la fuerza de trabajo genérica -para qué decir de la especializada- la que deviene tarea de la economía política, pujándose, como en todo proceso de gran escala que se instala en ella, por su racionalización e introducción en la lógica del valor de cambio. Dicha racionalización no se decreta desde el Estado, sino que se impone como efecto de la iteración de la relación recíproca entre los individuos, que obliga a mensurar racionalmente las cantidades de trabajo social que se invierten en ella y las que emergen como resultado. Es en este eje de cambios donde, según se estableció en el primer capítulo, se ubica el problema de la calidad.

La racionalización de la educación superior en un sentido técnico-instrumental, y la emergencia de la discusión de la calidad, aunque se relacionan con su mercadización, no se reducen a ella. La racionalización que experimenta la enseñanza terciaria se ancla en el proceso más general de racionalización del trabajo social, de su ejercicio y sus fuentes propiamente sociales, de las que la educación es simplemente un momento singular. La racionalización técnico-instrumental de la enseñanza superior, por ejemplo, se propone la valorización objetiva del trabajo académico de un país en otro, habilitando la internacionalización de la educación superior y la armonización de los mercados laborales (muchos ejemplos en este sentido se han dado en el primer capítulo). Es este proceso general el que tensiona y se engarza a su vez con la racionalización interna de la educación, producto de su masificación y transformación reciente. Son estos dos procesos, a su vez, los que están íntimamente ligados a la discusión de la calidad, tanto a su dimensión exógena (cómo relacionar la educación con el resto de la sociedad en un sentido justo y técnicamente pertinente) como endógena (cómo producir con calidad lo que antes era excelencia elitista).

Se trata de abstraer las relaciones sociales que componen la educación con tal de que se vinculen entre sí, y con el resto de las relaciones sociales, bajo el circuito de producción y circulación del valor-trabajo. Este es el modo en cómo el trabajo concreto es entendido como trabajo social, lo que se expresa en la acertada frase de los trabajos de Harvey, Vroeijenstijn y otros expertos: la calidad como *valor para dinero*. Aquello implica la racionalización del trabajo mismo (sin que en este momento importe el dinero), para luego ser comunicado y traducido a trabajo social, que es, a su vez, vinculado con el resto de los procesos sociales por su valor en dinero. Este proceso vivo, altamente complejo y socialmente contradictorio es lo que la tradición marxista ha denominado



*problema de la transformación*. La transformación no es simplemente una ecuación técnica, sino una lucha política constante entre distintos sujetos (Shaikh, 1990; Wright, 1981). La alienación del valor-trabajo no es un fenómeno que ocurra en la persona, como *falsa conciencia* que reemplaza el valor de uso por el valor de cambio, sino que es un proceso real y social, en que la sociedad se gestiona a sí misma como si fuera un ente externo, un poder que cae desde fuera. Este poder, aún abstracto, sigue siendo tan real como la sociedad misma. Por eso Marx insistió en que el valor era una *abstracción real*, y no pura ideología, so pena fuera ideológica la creencia del carácter natural de dicha concreción, o históricas las formas, incluso materiales, en que era medido y distribuido.

Como se intentará demostrar en el próximo capítulo, el paradigma de la calidad se ubica justamente en este tránsito, y constituye un aprendizaje social sobre la combinatoria de racionalización interna de la educación y su racionalización externa. Es el problema de la transformación, como situación histórica, la que permite su encuadre teórico y le vuelve interpretable en un sentido sociológico.

Planteado así el problema, se puede comprender la tensión entre la discusión crítica de los 60s contra las teorías del orden: mientras para las segundas la educación *crea* el capital humano, para las primeras simplemente *transmite* relaciones sociales de clase (capital cultural) en dispositivos racionales que permitan su convertibilidad a capital económico (credenciales). El sentido meramente transitivo de la educación la redujo, para las teorías de la reproducción, a un ejercicio centralmente ideológico, y el carácter abstracto de su producción se entendió bajo la tradición condenatoria de la ideología. Incluso hace poco cuando Bowles y Gintis reformulan algunos aspectos de su divulgada obra en *Schooling in Capitalist America Revisited* (2002), referida a la educación escolar, siguen considerando a la escuela como un espacio de imposición ideológica que genera *rasgos de personalidad* aptos para el trabajo, y no capacidades cognitivas ni habilidades técnicas como declara el discurso del capital humano. No deja de llamar la atención que los curriculistas actuales de las teorías del orden observen con atención esos mismos *rasgos de personalidad*, les llamen *habilidades blandas*, y les consideren la base de toda productividad laboral futura. Su propia producción en cuanto proceso real es gasto de trabajo, que, objetivado su producto como *habilidad* del futuro trabajo vivo, debe ser a su vez incluido en el circuito de producción y circulación del valor-trabajo. La medición de este trabajo, técnicamente espinosa<sup>31</sup>, no es puramente ideológica, aunque sí abstracta en las señales originadas en pruebas estandarizadas o mediciones que fueren: es parte de la grilla de racionalización y matematización del mundo que viabiliza los procesos de *transformación*, y que permite al trabajo concreto su abstracción social como proceso vivo. Las mediciones son también reales, aunque sea ideológica la creencia sobre su puro sentido técnico. En efecto, buena parte del programa de las teorías del orden hasta hoy ha sido identificar cuánto valor agrega la educación (cómo se pueden producir las

---

<sup>31</sup> Bowles y Gintis llegan al constructo de *rasgos de personalidad* descontando los efectos reproductivos de la educación, es decir, aislando el puro efecto de la educación, mediante complejos modelos estadísticos (Bowles & Gintis, 2002).

*habilidades blandas*, por ejemplo), y optimizar dicho proceso. Para eso se han basado, más que en su antecedente inmediato, en la propia discusión crítica, reinterpretándola.

El proceso de subsunción real del trabajo académico en el capital, propio de la etapa masiva (que no supone necesariamente, hemos visto, la privatización institucional de la educación, aunque sí la habilita en un sentido capitalista), enfrenta por cierto dificultades técnicas y políticas. La principal, veremos, es que para transformar en valor pecuniario la producción académica, el capitalismo debe dismantlar las bases mismas de su producción de consenso y de sentido: desarticular la intelectualidad media que irrigaba los valores ilustrados al conjunto de la sociedad, y mercantilizar las relaciones sociales que producían a su propia intelectualidad orgánica. Ambos procesos se presentan bajo argumentos técnicos de eficacia y políticos de mayor libertad. Pero más allá de la retórica, el capital para expandirse debe sacrificar sus propios basamentos socio-culturales, volverlos valor, y en ese mismo acto, socializarlos como trabajo. Lo insólito de esta situación es la base para toda la discusión patologizante y negativista de los críticos sobre la privatización educativa. Pero en su reverso, es también la expresión del *general intellect* en el trabajo vivo contemporáneo.

En un sentido técnico, el capitalismo debe *aprender* a mercantilizar el saber especializado. Aquí cabe virtualmente todo el programa de investigación actual de las teorías del orden. Y en un sentido socio-cultural, el capitalismo debe producir un consenso normativo echando mano a otro conjunto de relaciones sociales distintas de las educacionales, que produzcan visiones de mundo, en la medida que las anteriores las capitaliza. En otras palabras, debe impulsar la subsunción del saber en el capital culturalmente como modo de acción y legitimarle. El momento socio-cultural de la transformación de b) a c) es particularmente difuso en la discusión crítica, pues mientras se le observe desde las categorías clásicas del profesional estamental (de discurso científico mertoniano), es agredido en su ideario antes que comprendido en sus bases históricas. El ensayo buscará en el próximo capítulo elaborar algunos comentarios sobre este problema, en tanto soporte socio-cultural necesario para la aplicación de la calidad a la educación superior (y más en general, a todos los servicios sociales).

A modo de síntesis de la propuesta teórica, se ha recuperado la tradición del marxismo heterodoxo y la hipótesis del capitalismo cognitivo como una estrategia para acometer una suerte de sociología radical, y comprender la dialéctica capital/trabajo como relación social antes que física, con sus respectivas consecuencias en la comprensión de la división del trabajo, de la objetivación de los productos y de su uso. Este ejercicio resulta fundamental pues permite entender satisfactoriamente la producción de saber especializado como producción social, vacío relevante de la teoría social clásica. Se planteó, a renglón seguido, que el capitalismo contemporáneo involucra un nivel mayor de subsunción de la sociedad en el capital, de lo que se derivan nuevos procesos mercantilización y de transformación de prácticas sociales en trabajo, que toca incluso, y sino principalmente, a los sectores sociales antes cobijados en los servicios

sociales y en el Estado de bienestar. De ahí la carga negativista y nostálgica de la crítica que emerge de su propia intelectualidad ante este curso de cambios.

A continuación se discutieron los límites de la hipótesis del capitalismo académico. Si bien permite una sociología radical de fenómenos emergentes -a menudo en la discusión dominante sólo tratados en un sentido descriptivo-, llevada al extremo, cae en una suerte de estructuralismo de lo cognitivo. Esto se deriva, en gran medida, de su desatención, aunque no necesariamente negación, de los basamentos socio-culturales que soportan los procesos de subsunción, y que les constituyen en dominio legítimo. Así, la sociología radical tiene que volver a ser sociologizada. Se propone un esquema para tratar la relación entre estructura y acción, basado en la tradición weberiana y en particular en los planteamientos de Gramsci: a medida que justamente estas relaciones de dominio son exitosas, el conjunto de relaciones sociales que determinan aparecen como estructurales. Las estructuras son tanto acción histórica como realidad positiva, y emergen finalmente de la política, aunque luego aparezcan como despolitizadas, y por lo mismo, allende las capacidades humanas de transformación.

Luego se pasó revista a las transformaciones experimentadas por la educación superior, sintetizando tres épocas en modelos típico-ideales: la Universidad premoderna coincidente con el capitalismo emergente, la etapa profesional con el capitalismo industrial, y la etapa masiva con el capitalismo contemporáneo. La categoría principal de análisis aquí es la de subsunción social en el capital, significando el paso del modelo profesional al masivo un mayor nivel de subsunción de la producción de conocimiento especializado en el capital (de formal a real). La consecuencia principal de este hecho, a efectos del presente ensayo, es que las unidades de trabajo académico deben ser transformadas a valor abstracto, siendo necesarias precisas medidas tanto del trabajo como de su producto, y luego de su capitalización posterior (socialmente la propiedad del saber aparece como bien de capital), en orden a vehiculizar el complejo *proceso de transformación* que supone la subsunción del trabajo social en valor abstracto.

De este modo, la observación de la calidad como proceso y paradigma puede ser entendida en el contexto del problema de la transformación bajo el modelo masivo de educación superior. Sus mediciones, aun siendo ideológicamente conducidas (el propio paradigma de la calidad es consciente de ello, como hemos visto), son en su contenido reales o pueden llegar a serlo, incluso aunque hoy sean técnicamente defectuosas, en tanto proyectan trabajos y objetos realmente existentes, que recorrido el tránsito de la *transformación* caen sobre los sujetos como *abstracción real*. La misma realidad del prestigio, ayer como excelencia, hoy deviene alienación capitalista, y se nos presenta como valor-trabajo abstracto, como *calidad*. De este modo su éxito o fracaso no depende del carácter ontológico del trabajo cognitivo, como alega buena parte del operaísmo italiano. Se basa en otro conjunto de relaciones sociales, las que producen el sentido de los expertos y técnicos, y que pudiesen producir sentido en el conjunto de la sociedad. Allí se juega su posibilidad real de concreción histórica, y por tanto, de extensión de la dinámica valor-trabajo a la producción de conocimiento y subjetividades sociales.

Así, la idea de calidad debe ser analizada en sus dos momentos: como parte técnica en el proceso de subsunción, y en su basamento socio-cultural, propiamente ideológico, atendiendo al conjunto de relaciones sociales que producen sentido y habilitan un dominio legítimo. De la interconexión entre ambos momentos se entienden los conflictos sociales de los que es parte, y sus posibilidades futuras de cambio.

#### 4. *El método. El análisis abstracto de una situación típico-ideal*

Como se ha indicado en el primer capítulo de este trabajo, la aplicación de la semántica de la calidad a la educación superior es un proceso enormemente complejo, pero sobre todo, dispar en la experiencia comparada. Aunque parece ocurrir en todas partes, y no dejar prácticamente ningún área de la educación superior intacta, no avanza del mismo modo ni se institucionaliza de la misma manera. Tal como se dijo en la presentación de este ensayo, un estudio histórico-concreto o un análisis comparado serían enormemente complejos. Implicarían no sólo captar estas diferencias, reconstruirlas y explicarlas, sino también dar cuenta de su inserción desigual con los modelos anteriores de educación superior, que a pesar de no liderar ni explicar las dinámicas actuales de cambio, siguen por cierto existiendo. Esta dificultad excede los alcances del presente estudio, sobre todo en el caso latinoamericano, que, como hemos visto, obliga a atender patrones de modernización igualmente específicos.

Tampoco el trabajo puede, por la misma dificultad, basarse en un puro tipo de fuente empírica ni menos reconstruir un set de datos (cualitativos o cuantitativos) sobre el problema de la calidad en la educación superior. Como se indica en la presentación, el sentido de este ensayo es abrir la puerta a investigaciones posteriores, habilitando observables empíricos y concretos.

Así, el ensayo se aboca al análisis de una situación típico-ideal, justamente en base a la descripción y reconstrucción analítica acometida en el primer capítulo. No se trata del estudio de la tensión entre calidad y excelencia, como tránsito, sino de la calidad como tal, en tanto paradigma y proceso. El texto agrupa tendencias transversales y sus tensiones eje, a un nivel de abstracción relativamente alto. Su análisis adelante presentado intenta producir un conjunto de categorías que, a su vez, sean luego utilizadas para estudios concretos o comparados, y permitan distinguir en ellos las dinámicas y conflictos propios de la educación superior actual, respecto de los pasados. El ensayo, básicamente, retoma la discusión del primer capítulo: las dimensiones de la aplicación de la semántica de la calidad, sus rasgos, su proyección paradigmática, su historia y la definición que hace de la calidad como concepto; y le utiliza como materia prima a ser procesada mediante el lente teórico elaborado en este.

Se considera que la implantación de la calidad, en la diversidad de sus expresiones, como parte del proceso de subsunción, constituye una unidad analítica diferenciada de su basamento socio-cultural. Esto porque, según recoge la propia tradición marxista, se trata de dos *producciones*

distintas, que deben ser abordadas con diferentes conceptos, aun cuando la relación entre ambas sea dialéctica. La distinción entre estos dos momentos atraviesa toda la herencia sociológica: la clásica dualidad estructura y sujeto, emergente a su vez de distintos tipos de acción. En lenguaje habermasiano, de acción comunicativa y acción instrumental.

La dimensión técnico-instrumental del despliegue de la calidad es analizada en tres momentos: la producción educativa, la distribución, y su realización en el mercado ocupacional. En cada uno de estos momentos el tipo-ideal dibujado en el capítulo 1 es sometido a un análisis tomando como referencia la propia literatura del paradigma. Evidentemente, esto dista de ser un análisis empírico, pero ofrece la oportunidad de elaboración de algunos conceptos que permitan, en un caso concreto, comprender la emergencia de la calidad y explicar su movimiento. Este último ejercicio es el que se sugiere en el capítulo final, donde se hacen algunos comentarios sobre cómo el problema de la calidad de la educación superior en Chile podría ser analizado.

El próximo capítulo se centra, esencialmente, en esta dimensión técnico-instrumental de la calidad. No atiende, salvo algunos comentarios, el soporte socio-cultural de las transformaciones que analiza, pues ello resulta muy difícil sin una mirada al proceso histórico-concreto. Por la naturaleza del problema socio-cultural, es en esta parte donde el ensayo paga un precio más alto, limitándose a comentarios muy genéricos.

En síntesis, en este segundo capítulo hemos establecido al inicio las exigencias epistemológicas del trabajo. La idea ha sido respetar un enfoque dialéctico que no caiga ni en el abismo subjetivista ni en el estructuralista. Luego revisamos pormenorizadamente la teoría social referida a la educación superior, evaluando sus vacíos, límites y posibilidades. En la tercera sección se propuso un lente teórico ad-hoc, centrado en una sociologización de la teoría del capitalismo cognitivo. Finalmente, en la sección precedente, hemos expuesto el método de análisis para comprender el problema de la calidad, como un ensayo relativamente abstracto en base a un tipo-ideal. Terminada entonces la presentación del objeto en el primer capítulo, y ahora la del abordaje en el segundo, es posible comenzar el trabajo. El lector entenderá mejor, en los futuros capítulos, la necesidad de haber invertido tanto tiempo en llegar aquí.



## **Calidad como instrumento de abstracción del trabajo académico en valor-trabajo**

En el primer capítulo hemos presentado con trazo fino el problema de la emergencia de la calidad en la educación superior; a saber, sus dimensiones de operación, sus rasgos característicos que le distinguen de la tradicional excelencia, su proyección como un verdadero paradigma, sus orígenes históricos y el modo en cómo la discusión que le impulsa define la idea de calidad. Este tratamiento ha sido fundamentalmente descriptivo.

Luego, en el segundo capítulo, revisamos la teoría social orientada a la educación superior. Después de su balance crítico, se ha presentado un esquema teórico ad-hoc para este ensayo, que consiste, básicamente, en la sociologización de la teoría del capitalismo cognitivo. A partir de tal ejercicio se han elaborado algunos conceptos que guardan correspondencia entre la dimensión societal del problema, y su expresión concreta en la educación superior contemporánea.

Este capítulo se dedica al análisis. Tal como se anuncia en la sección metodológica del apartado precedente, se trabaja sobre un tipo-ideal que asume el carácter dominante de la calidad sobre la excelencia. Tal hegemonía, si bien ocurre como proceso, es aún tendencial e inacabada. El análisis se centra en aquella tendencia, con tal de comprenderla internamente, y observar el modo en que transforma a la educación y a su relación con la sociedad.

El capítulo tiene una introducción (sección 1) donde se explica su orden. Luego, la sección 2 se dedica al problema de la producción, la siguiente (sección 3) al momento distributivo, y, para terminar, la cuarta parte (sección 4) se centra en la relación entre la calidad de la educación y la producción social. En la sección 5 se hacen algunos comentarios sobre el soporte socio-cultural de dicho proceso, como dinámica política e histórica.

### *1. El tipo-ideal del paradigma de la calidad*

Como se ha explicado en detalle en el segundo capítulo, decir subsunción del conocimiento en el capital no equivale, ni principal ni necesariamente, a decir privatización educativa. Ambos procesos pueden coincidir, y según buena parte de la literatura revisada, de hecho coinciden, pero no sólo son analíticamente distinguibles sino también empíricamente diferenciados. Mientras la

subsunción del conocimiento especializado en el capital es un proceso de escala societal, la privatización educativa es un momento particular, que informa cambios recientes en su dimensión institucional. La hipótesis de la que arranca esta sección es que, como tipo-ideal, la educación superior contemporánea presupone tanto propiedad pública como privada, mas otorga libertades a los civiles, en el marco del derecho civil y comercial, de abrir y cerrar instituciones de enseñanza terciaria. Hay, por cierto, experiencias históricas en que esto no ocurre, o bien, en que la gran mayoría de la matrícula es privada (como en Chile). Pero si lo que se sugiere es un tipo-ideal genérico, este debe ser el punto de partida.

El segundo punto de arranque es que tanto el proceso de subsunción como el de privatización se suponen en las constricciones de justicia liberal rawlsianas: básicamente, los intercambios entre sociedad y educación son equivalentes. Esto permite adentrarnos al problema de la subsunción en sí mismo, y no sólo a sus excesos, que por las experiencias depredadoras de privatización educativa (ejemplo paradigmático de esto es Chile), se le reduce al pillaje con afán lucrativo. Es decir, nuestro observable no es el dinero mal-habido en el intercambio. No atenderemos las estafas educativas, por no ser necesarias al movimiento de la calidad, y trataremos de demostrar, que el paradigma de la calidad genuinamente busca evitarlas. En régimen, suponiendo su despliegue, éstas no tendrían por qué existir.

Estos puntos de arranque permiten constituir la materia prima del capítulo. Lo que se expuso en el capítulo 1 se asumirá como una expresión modélica del problema de la calidad, basándonos en sus dimensiones de operación y rasgos característicos. La ventaja de este abordaje, y que descarta por lo mismo utilizar un modelo de acreditación o certificación de calidad estándar<sup>32</sup>, es que, la mayoría de las veces, una parte de la discusión de la calidad rechaza a otras que operan en planos diferenciados, cuando en realidad, para los sujetos, se mueven como conjunto. Por ejemplo, las instituciones acreditadoras desconfían de los rankings, los estados -la mayoría- tampoco los promueven; pero existen, se consolidan, y qué duda cabe, seguirán existiendo por mucho tiempo. Sea cual fuere esta situación, la reconstrucción analítica y empírica del primer capítulo permite equilibrar estos elementos y modelizar su movimiento conjunto.

De lo anterior se desprende que “calidad” es muchas cosas, incluso contradictorias para sus impulsores en cada plano. En efecto, la idea de este apartado es poder explicarlas y contextualizarlas, mostrando las aparentes contradicciones como momentos singulares de un movimiento conjunto. Siguiendo el cuadro 1 del primer capítulo, se le puede analizar en virtud del papel que despliega en cuatro cuadrantes, conformados por las dimensiones exógenas y

---

<sup>32</sup> Brock sintetiza los pasos comunes a todo proceso de certificación, en una fórmula bastante divulgada en la literatura (Brock, 2007). Zenteno y Rodríguez Espinar, por otro lado y en trabajos distintos, refieren como estándar de esta discusión al modelo elaborado por Van Vught and Westerheijden (Rodríguez Espinar, 2013; Zenteno, 2013).



endógenas de la educación superior, y por los sujetos y el poder en cada una de ellas. Las tensiones que cruzan las líneas del cuadro pueden ahora ser interpretadas y explicadas.

**Cuadro 1** Dimensiones de la operación de la calidad en la educación superior

<b>Tensiones asociadas a la calidad como proceso de racionalización</b>	<b>Producción académica</b>	<b>Distribución académica</b>
Tensión racionalidad formal – racionalidad material disciplinar o educativa (Tensión 1)	<p><i>Trabajo académico (I)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>d) Racionalización y estandarización del currículo en base a competencias</li> <li>e) Racionalización de la docencia en base a su calidad</li> <li>f) Racionalización de la producción científica como calidad de la ciencia (indexación e impacto de publicaciones, inscripción de patentes)</li> </ul>	<p><i>Sociedad civil (III)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>d) Racionalización del postulante y desmagificación del talento (calidad de la educación escolar como valor agregado)</li> <li>e) Racionalización del impacto de la docencia como calidad académica, satisfacción o retorno de inversión</li> <li>f) Racionalización de la distribución jerárquica de las instituciones: Rankings nacionales e internacionales de calidad</li> </ul>
Tensión racionalidad formal – racionalidad material como poder académico estamental o político moderno (Tensión 2)	<p><i>Gobierno institucional (II)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>c) Empresarialización del gobierno universitario</li> <li>d) Racionalización de la gestión y adopción de preceptos del <i>management</i> (estandarización y optimización de procesos, cambios asociados a certificaciones ISO, etc.)</li> </ul>	<p><i>Estado (IV)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>e) Racionalización de la fe pública del conocimiento bajo el aseguramiento de la calidad y la rendición de cuentas</li> <li>f) Racionalización de la política educativa basada en estándares de calidad</li> <li>g) Racionalización del financiamiento por desempeño</li> <li>h) Racionalización de aranceles de referencia en función de la calidad</li> </ul>

Calidad es en el cuadrante I, en lo que al trabajo académico refiere, una forma de racionalización que permite mensurar el trabajo necesario y su producto. El conocimiento que produce se centra, principalmente, en sofisticar estas dos funciones, o bien, en optimizar el proceso de enseñanza-

aprendizaje y/o de investigación-producción<sup>33</sup>, orientándoles a la mejora constante. Aquí caben las categorías reseñadas en el cuadro.

En el cuadrante II, en lo que refiere al poder en la educación superior, la calidad es una suerte de cultura, o de conocimiento gerencial, que permite dirigir el proceso productivo y optimizarlo. Naturalmente esta forma de “cultura”, como recoge la discusión del paradigma, se presenta orgánicamente enlazada con los procesos de medición del trabajo y del producto del trabajo académico. La cultura se emplaza aquí, en el poder, y no en el trabajo, en cuanto se extiende a la totalidad del proceso productivo -vemos la herencia del TQM-, y no reside en la parcialidad. Es evidente que cada parcialidad debe tener conciencia de su lugar en la totalidad, pero los conocimientos de la segunda no se transforman, mecánicamente, en conocimientos para la primera. Por esto mismo la discusión sobre calidad a menudo releva su sentido organizacional.

En el cuadrante III, la calidad en la educación terciaria aparece como medida de comparación jerárquica, ya sea de su materia prima, de sus productos, o de su propio valor institucional o comparado. Estos constructos son diversos, muchas veces opuestos en el discurso a los de la dimensión endógena, pero basados casi siempre en sus mismos indicadores. Acá se da con más nitidez la asociación entre calidad y valor, pues la comparación presupone siempre una cualidad común, que en la medida que jerarquiza, es porque se posee en diferente cantidad.

En el cuadrante IV, finalmente, la calidad está enlazada a la dimensión coactiva del Estado, y aparece, en primer lugar, como medida de suficiencia para garantizar tanto la posibilidad de emitir credenciales como de portarlas, sin engaños ni estafas. A esto se dedica el aseguramiento de la calidad. Luego las políticas de calidad pueden, y a menudo lo hacen, incentivar o presionar a la educación superior con tal de cumplir ciertos fines, políticos y/o técnicos, que sean de interés público o del Estado, a través de medidas como la estandarización y el financiamiento por desempeño. Aunque el Estado mismo sea dueño de instituciones educativas, la clave de las políticas de calidad es que son universales, justamente definen a la educación en su cualidad específica, y afectan a los planteles públicos de un modo similar -cuando no igual- a como lo hacen con los privados.

La misma tabla del capítulo 1 puede ser entendida como distinción entre las dimensiones productivas y distributivas de la educación superior actual. En todas ellas la semántica de la calidad alude a la valía que se transa en sus contextos: docencia *de calidad*, desempeños *de calidad*, ciencia *de calidad*, gestión *de calidad*, universidades *de calidad*, carreras *de calidad*, estudiantes *de calidad*, políticas *de calidad*, aseguramiento *de la calidad*. La calidad como conocimiento, como *saber hacer*, interviene fundamentalmente en la producción; y como equivalente, como *saber determinar o medir*, principalmente en los intercambios. Según vimos en

---

<sup>33</sup> Esto va desde tutorías o perfeccionamiento para habilidades docentes o cursos de redacción de *papers* indexados.

el primer capítulo, y profundizaremos al final, hay una afinidad electiva entre la cultura del *management* y el saber hacer, y entre la cultura del *accountability* y el saber medir.

En cada cuadrante, la calidad constituye una condición necesaria, aunque no la única, para definir los recursos monetarios y humanos que se invierten en la educación. En el cuadrante I, en tanto medición de productividad, las medidas de calidad pueden organizar el trabajo (determinar cuánto trabajo vivo se necesita) y su salario mediante bonificaciones por desempeño, por publicación, etc., reproduciendo los estímulos que tanto maravillaran a Weber en el despliegue del trabajo libre. En el cuadrante II, a su vez, las políticas de calidad a nivel managerial, en cuanto optimizadoras del proceso, y concededoras de los verdaderos costos de producción (proyectando el trabajo que se expresa en calidad, prescindiendo del que no lo hace), pueden ayudar a determinar las utilidades o ingresos, y a su vez iluminar dónde éstos deben ser invertidos para aumentar, justamente, la calidad. Luego, en el cuadrante III, las medidas de calidad están estrechamente ligadas a la formación de los precios; no los determinan directamente, ni tienen ese sentido inmediato la mayoría de las veces, pero esta asociación ocurre, y está suficientemente documentada. Por ejemplo, la subida en un ranking puede legitimar un alza de precios que de otro modo no tiene justificación objetiva y racional (Climent et al., 2013; Slaughter & Rhoades, 2004; UNESCO, 2013). Finalmente, en el cuadrante IV las políticas de calidad orientan no sólo buena parte del financiamiento público, sino que, crecientemente, deben garantizar la validez y justicia de los intercambios que ocurren en el resto de los cuadrantes, supervigilando la pertinencia de la calidad en cada uno de ellos (de ahí, a modo de ejemplo, la lógica conexión en el paradigma entre educación como movilidad social y políticas de calidad)<sup>34</sup>. En definitiva, en los cuadrantes I y II podemos ver el despliegue de la calidad cuando está íntimamente ligada a la producción y al *management*, y en los cuadrantes III y IV cuando lo hace desde la sociedad y el Estado, vinculada al *accountability*.

Como vemos, entendidos en conjunto sus rasgos y dimensiones de operación, la calidad deviene en un instrumento fundamental, en múltiples planos, para que los sujetos operen cognitivamente el traspaso del trabajo o los productos de la educación superior a valor, justamente a calidad, y de ella, orienten la formación de precios de mercado o la estimación de aportes institucionales. Este no es un proceso sencillo. Está lejos de ser el caso de las producciones simples, en las que la *transformación* del valor en precio es estudiada como traspaso de las unidades de valor-trabajo a precios directos de mercado. Justamente, de lo que se trata este trabajo, es de demostrar el carácter histórico del problema del valor, y la necesidad de complejización de la *transformación* en la medida que la producción se vuelve más social. La educación es una producción conjunta -en

---

<sup>34</sup> La sección sobre los rasgos de la emergencia de la calidad en la educación superior, del capítulo 1, contiene una argumentación pormenorizada sobre la función de centralización del poder que la idea de calidad instala a nivel institucional (sea dicha centralización democrática o gerencial), su orientación a la optimización permanente, y su tecnificación allende el campo disciplinar específico de cada saber, constriñéndole bajo una racionalidad formal organizacional o transversalmente educativa. No se abundarán más argumentos sobre ello en este capítulo.

inglés *joint production*- y a la vez una producción de capital fijo (para el operaismo italiano, de *general intellect*). Es producción conjunta porque sus productos implican gasto de trabajo vivo pero también de capital fijo -expresado en la durabilidad/obsolescencia de la propiedad del saber experto de los académicos sobre el conocimiento humano, como derecho monopólico-, y es una producción de capital fijo en sí misma por cuanto produce *general intellect* y distribuye los títulos respectivos del derecho monopólico sobre este saber. Adelante profundizaremos sobre estos asuntos. Por ahora, basta decir que tienen lugar importantes variaciones entre las cantidades de valor-trabajo devengadas como trabajo vivo y los *precios de producción* que Marx entiende como *valores de mercado*, el valor corregido en virtud de la composición orgánica del capital (Shaikh, 1977, 1990; Wright, 1981). Probablemente, la producción educativa sea el proceso social más difícil de ser transformado de valor-trabajo a dinero. De ahí la necesidad social del dispositivo de la calidad, o de otro análogo; el cual, aunque históricamente se pensó con un sentido distinto, por la puja recíproca de los sujetos, en el contexto de la mercantilización del saber, va adquiriendo rasgos que permiten entenderlo como el pivote técnico de la *transformación*. Más ampliamente, a través de la calidad la sociedad aprende a recorrer este *rodeo*, en las palabras de Marx, el camino del trabajo concreto a su expresión abstracta, y de vuelta, como poder externo (dinero), a las mismas relaciones sociales. Ello implica el cálculo del trabajo vivo incorporado, del valor-trabajo asociado al propio capital fijo que interviene en su producción (del físico y del *general intellect*), y luego del valor-trabajo capitalizado *expost*, en la forma de retorno de los títulos o de *royalties* por patentes o *copyrights*. Dicho cálculo supone el descubrimiento y la objetivación de cada uno de estos elementos en cada etapa y cuadrante, sea por el ensayo y error a partir de las nociones precedentes de la epistemología del paradigma, y/o, como hemos visto, por el legado de la propia discusión crítica u otro tipo de innovaciones. Es este aprendizaje el que -trataremos de demostrar- guía el derrotero del paradigma de la calidad, explica su existencia social, sus tensiones, y finalmente determina su desarrollo. Es jalonado, finalmente, por la imposibilidad de replicar en el ámbito de la producción intelectual y de las habilidades de los individuos mismos, las métricas que el capitalismo impone a la naturaleza para dominarla. El surgimiento de una nueva métrica, que se asienta en la ciencia organizacional, en la psicología, en la economía; y su sistemática orientación a la determinación y producción de valor, que por tratarse de un bien de capital, encierra en sí el trabajo vivo y la capitalización, este es el proceso general que permite entender la calidad como relación social.

Este proceso social, político, económico y cognitivo es enormemente complejo a la vez que necesario si aceptamos la subsunción real del conocimiento especializado en el capital. Por eso la calidad es un espacio de lucha al mismo tiempo que dispositivo técnico. Como bien indica Zenteno, es un verdadero campo de batalla (Zenteno, 2013). El paso del valor-trabajo al dinero y vice-versa no ocurre mecánicamente, sino social y políticamente, abstrayéndose el trabajo concreto capa por capa, y en cada una de ellas, librándose la puja de los distintos sujetos por participar más ampliamente de la riqueza social (De Angelis & Harvie, 2009). Es esta lucha descarnada la que históricamente produce la llamada “ley del valor”, y no el operar abstracto de una estructura. El problema del valor, la dialéctica entre proceso y estructura que representa, es

eminentemente histórico. Lo que ayer se producía en el mercado, como enfrentamiento antagónico de intereses sociales, hoy se hace al interior mismo de la tecnocracia, o bien, de los representantes de los diferentes grupos sociales tanto en el mercado como en la política pública. Tal como en el mercado, los intereses sociales se enfrentan como apolíticos, en este caso, como parte de una labor técnica.

Las distinciones analíticas y empíricas hechas -dimensiones y rasgos- vuelven inteligible un movimiento que se da, en la realidad, de forma conjunta, dependiendo cada parte del suceso o producto de la otra. Adelante se detalla con trazo fino cómo esto ocurre, y se hacen algunos comentarios sobre la diferencia radical de dicho proceso de abstracción respecto a cómo era acometido bajo el antiguo paradigma de la excelencia (es decir, cuando la subsunción era formal y no real).

Si la educación fuese simplemente consumida como producto final, todo el dilema de la calidad cabría en los cuatro cuadrantes. No obstante, en la medida que la educación se presenta socialmente como un capital (humano como sugieren Becker y Schultz, cultural como plantea Bourdieu, organizacional como indica Wright, o capital fijo y *general intellect* como dice el operaismo italiano), el problema se extiende al mercado ocupacional y la producción social en su conjunto. Su valor pecuniario -y este es todo el punto de la teoría del capital humano- no tiene que ver únicamente con sus costos de producción, sino con su capitalización.

Mientras el juego concatenado de los cuatro cuadrantes informa del proceso particular de la educación superior, y su propia conexión con la totalidad, en cuanto proceso de producción y distribución; su operación en conjunto con el mercado ocupacional y la producción social lo conectan con la dimensión societal, y por lo tanto, revelan su papel como capital. Son estos tres momentos los que se retroalimentan mutuamente: la producción, es decir, su dimensión endógena; su dimensión exógena, equivalente a su mercado, cuasi-mercado o relación con la sociedad civil y el Estado; y su contexto societal, entendido como el mercado ocupacional y la producción social. Sólo examinando estos tres niveles es posible adentrarse en, y demostrar al menos lógicamente, el papel de la calidad como instrumento técnico de abstracción del trabajo concreto a valor-trabajo. Del primero al último se cumple un ciclo de la producción educativa y su uso (como trabajo productivo). La etapa final, a su vez, expresión de la vida social general, de sus fuerzas productivas y relaciones sociales de producción; informa sobre las condiciones posibles de producción o reproducción que se juegan en el primer momento. Todo esto ocurre, insistimos, concatenado en una misma realidad social, como movimiento conjunto.

Veamos el asunto en detalle.

## 2. *Calidad en la producción académica*

En este tiempo histórico, la educación como docencia no se puede objetivar en cosa material inanimada. El estudiante es una suerte de “materia prima consciente” del proceso educativo. Tampoco, por ahora, puede la ciencia crearse sin recurrir a científicos, dueños de su monopolio, estén empleados en universidades o empresas. Por lo tanto, la objetivación como proceso social debe ocurrir en la relación misma y en sus efectos en el lenguaje y las capacidades humanas. La objetivación redefine tanto al trabajo como al producto, volviéndolos cada vez más sustancias separadas unas de otra, y ubicables técnicamente como cosas.

La objetivación de una persona y sus capacidades, hemos visto, no tiene un límite ontológico. Lo mismo en el trabajo académico. En efecto, como correctamente indica la teoría del capitalismo académico, la propensión a *cosificar* el saber es tan extrema que no se limita a la docencia y a la investigación, estimulando nuevas prácticas en las instituciones de educación superior, como son la extensión de los *copyrights*, la inscripción de patentes y el licenciamiento de programas e incluso de intervenciones sociales<sup>35</sup>, con tal asegurar derechos sobre algún producto o derivado del trabajo académico (o del saber en general). Estas prácticas ya no se pueden reducir a docencia o investigación. Son unidades analíticas en cuanto tales (Slaughter & Rhoades, 2004).

Dichas prácticas se expresan en formas que son complejas, diversas, y muy distintas en la experiencia comparada. También se combinan con la objetivación de la docencia y de la investigación. Empero, todas ellas pueden ser siempre ubicadas en dos categorías: a) objetivación y racionalización del trabajo académico, y b) objetivación y racionalización de su producto<sup>36</sup>.

### a) *Del work al labour, o la subsunción del trabajo académico*

La distinción entre trabajo concreto como proceso de producción particular, y trabajo social, como expresión de capacidad humana genérica, es fundamental para entender el problema de la subsunción del trabajo en el capital. Siempre una actividad productiva es trabajo en estos dos sentidos. Lo específico del modo de producción capitalista es que la expresión social del trabajo se observa y se presenta ante la sociedad como valor-trabajo abstracto. En el primer tomo de *El Capital*, Marx señala que el inglés recoge esta diferencia en dos palabras distintas: *work*, como trabajo concreto, y *labour*, como trabajo social que produce valor-trabajo.

---

<sup>35</sup> Un ejemplo interesante es la rúbrica *class*, que se licita de país en país sin que cambien sus contenidos básicos.

<sup>36</sup> Debe recordarse, como ya se hizo en el capítulo anterior, que la producción académica no crea conocimiento de la nada. El *general intellect* es más bien organizado y optimizado que producido en las aulas de las universidades, y la idea de calidad, justamente, tiene que hacerse cargo de este problema, resolviendo, en la práctica, lo que la crítica de Bourdieu -por mencionar un autor central en este cuestionamiento-, ha discutido en sentido teórico.

Toda actividad humana que produce valores de uso (materiales o inmateriales), al ser organizada como parte de la producción de valor-trabajo abstracto en el modo de producción capitalista -sea la empresa de propiedad pública o privada-, necesariamente adquiere ciertas características. Si seguimos de cerca la teoría del capitalismo académico y los planteamientos del enfoque de la tecnocratización educativa, su reflexión sobre los cambios que en el trabajo académico ocurren con el arribo del paradigma de la calidad, puede ser entendida como el tránsito de una institucionalización específica de su forma concreta *work*, que le subsumía sólo formalmente en la producción de valor-trabajo, y que dejaba amplia autonomía al propio académico; a una forma en que se subsume *realmente*, y por tanto, adquiere con más nitidez las características genéricas del *labour*, sometido a la función directiva del poder en la organización productiva. Mientras De Angelis y Harvie asumen explícitamente esta hipótesis sobre el trabajo académico, en el sentido que las medidas de calidad buscan *(re)impose the "law of value" through its measuring of immaterial labour* (2009, p 1), otros autores simplemente describen el proceso en términos de su sometimiento al control gerencial (Rhoades, 2007; Verger, 2008). Ball, sin referencia al problema del valor-trabajo, sí discute el asunto como alienación (S. J. Ball, 2003).

Uno de los aspectos cruciales es la racionalización del proceso de trabajo, con tal de aprovechar al máximo su capacidad productiva. En la producción que estudiara Marx, esto tenía que ver con conocer la separación entre tiempo de trabajo productivo e improductivo, y luego, en el tiempo de trabajo productivo, con aumentar la cooperación y el capital fijo con tal de volverlo lo más eficaz posible. Sin poder replicar mecánicamente estas consideraciones, el paradigma de la calidad parece, de todos modos, seguir sus huellas.

Primero, es fundamental impedir que se confunda tiempo de trabajo productivo e improductivo. Dice Deming, el padre de la calidad en el emergente *managment* de los 50s:

*Why is it that productivity increases as quality improves? Less rework. There is no better answer. Another version often comes forth: not so much waste. (Deming, 2000, loc 138).*

Esto puede parecer obvio en la economía en general, y hasta en cierto sentido en el trabajo docente de la educación obligatoria (S. J. Ball, 2003). Pero ocurre también en la educación superior. Una compilación sobre calidad en la educación terciaria titulada *Once upon a campus: lessons for improving quality and productivity in higher education*, editada por el Consejo de Educación de los Estados Unidos, consigna entre los aspectos fundamentales de la calidad que el...

*...waste is the unintended consequence of unattended work process... waste is that which adds cost without adding value... An important aim for an organization, therefore, would be to manage its waste aggressively, to add as much value to its products or services, while minimizing the resources used. Such an aim would be as appropriate for UCLA -Universidad de California, Los Angeles- and Swarthmore as it has been for Motorola and Ford. (Seymour, 1995, loc 409-422).*

Trabajo productivo es el que agrega valor, entendido para nosotros como valor-trabajo, y trabajo improductivo es el que no lo agrega, pero que involucra también, cuando ocurre en la organización, aumento de los costos.

Aunque por ahora interesa más este problema en su dimensión técnica, la separación académica entre tiempo de trabajo productivo e improductivo comporta una transformación cultural profunda. Se puede recuperar la intuición gramsciana sobre el fordismo y el americanismo en este sentido, por el grado de disciplina que imponía al trabajador, vinculado con la estructuración tanto de su sexualidad como de su relación con el alcohol (Gramsci, 2013). Habría que explorar en qué medida las nuevas prácticas del académico moderno disciplinan no sólo sus tiempos, sino que están asociadas a la racionalización de toda su vida, y le hacen abandonar el desperdicio de energía en la bohemia o en antiguos vicios siempre cercanos a la academia (no hay que olvidar que Freud era asiduo al opio, por nombrar un puro ejemplo). Se trata de problemas en los que Weber profundiza en su estudio del capitalismo, recuperando las raíces éticas de la nueva disciplina. El prohibicionismo norteamericano, sugiere Gramsci, tiene que ver con la imposición de esta ética a las necesidades que la burguesía tiene de los trabajadores (Gramsci, 2013).

Pero más allá del problema cultural, conocer la diferencia entre trabajo que agrega valor y el que no lo hace, puede ser enormemente problemático para el paradigma, sea que se considere como límite ontológico -como lo piensan Negri y Virno, por ejemplo-, o bien como tradicionalismo académico. De Angelis y Harvie correctamente sugieren que el intento del paradigma por contabilizar el tiempo de trabajo académico en las certificaciones, acreditaciones y auditorías, aunque rudimentario todavía, constituye un aprendizaje homo-estático, que se comprueba entre ensayo y error, y de cuya sofisticación emergen poco a poco respuestas provisionarias. Estas respuestas, luego, re-organizan el trabajo, incluso recurriendo a la coacción, y edifican una nueva cultura académica que se institucionaliza normativamente<sup>37</sup>. De este modo es toda la cultura del trabajo académico la que se redefine, y el uso de los tiempos, determinado por sus imperativos, separa con más nitidez el trabajo productivo del improductivo (De Angelis & Harvie, 2009). No hay que olvidar que el salario únicamente se recibe por trabajo productivo. Biggs, por ejemplo, en su texto *Calidad del aprendizaje universitario*, insiste en la racional organización del tiempo de trabajo basada en el aprendizaje de los estudiantes, y no en el gusto del profesor por los contenidos de sus materias, o en el orden lógico de éstas. En especial, sugiere que se destine más tiempo a los conocimientos difíciles de ser aprendidos, pues requieren ser comprendidos en un nivel más profundo; y menos tiempo a los sencillos. Biggs plantea que la cultura académica, centrada en el profesor y en el saber disciplinar, opera en sentido contrario (Biggs, 2005).

Una vez conocida -o constituida- una mayor diferencia entre tiempo de trabajo productivo e improductivo, queda el problema de su optimización, en la forma de contratación de trabajadores de mayor calidad, recurso a capital fijo (físico o *general intellect*) y/o de cooperación en el trabajo.

---

<sup>37</sup> En la sección 2 del capítulo se profundiza en el problema cultural y socio-histórico que esto supone.



A medida que se racionaliza el trabajo académico, es el saber mismo, conceptualizado como *conocimiento*, y por tanto separado del trabajo, lo que deviene en el capital fijo fundamental de la producción académica. No se trata de su insumo, pues no puede entenderse como bien fungible. Es su capital fijo ya que no se consume directamente y está sólo disponible para crear valores de uso. Además, para ser desplegado debe pagarse tributo o regalía a los detentores de su monopolio (los mismos académicos y científicos), que no lo pueden enajenar de sus cuerpos, adquiriendo características similares -veremos adelante- a la propiedad del suelo. Según se comentó en el segundo capítulo, Marx considera al *general intellect* como capital fijo, y más aún, como su expresión más avanzada. Así, las medidas de calidad separan muy nítidamente el trabajo que funciona como *labour*, constreñido entre los mecanismos arriba descritos, del trabajo que representa al conocimiento, y que por lo mismo, tiene autonomía y discrecionalidad en sus funciones. Las medidas de la calidad reconocen este trabajo *experto* en el indicador de cantidad de académicos doctorados por jornada completa equivalente, y también el peso del CV como acumulación de publicaciones relevantes para el conjunto de la ciencia<sup>38</sup>. Mientras la licencia y el grado de magíster bastan para desempeñarse como *labour* académico, el grado doctoral habilita la jefatura de proyectos de investigación, el ingreso a los cargos directivos o bien, más ampliamente, los reconocimientos mayores de la vida académica<sup>39</sup>. De este modo, la propiedad sobre el uso del capital fijo -*general intellect*- jerarquiza a la propia fuerza de trabajo, dividiéndola en segmentos que se corresponden con determinadas tareas. La misma academia deviene heterogénea en *calidad*. Se presupone que un claustro académico con mayor nivel de calificación deriva en una mayor calidad, por cuanto esto aumenta la fuerza del trabajo. En un sentido más clásico, la capacidad de agregación del trabajo vivo se vería aumentada por la *transmisión* del valor acumulado en el capital fijo (del conocimiento histórico que lo produjo y lo socializó en su actual propietario).

La consideración heterogénea del trabajo -entre trabajadores más cercanos al patrón genérico y otros con autoridad y discrecionalidad- de nuevo evoca las preocupaciones gramscianas. Ante la sociedad, es muy difícil distinguir la naturaleza de la función de ambos sujetos: los dos trabajan intelectualmente, escriben, dictan cursos, etc. Pero al interior de la cultura académica la diferencia es clara, por cuanto el *experto* reclama para sí -con éxito- un mayor monopolio del saber, y por ende, de poder en el proceso productivo que le permite la libertad para crear y dirigir. Es sustantivo el hecho que, cada vez más, para poder aportar conocimiento nuevo se necesite ser experto. Esta centralización del poder deja mucho más clara la raíz política de la diferencia entre *intelectual* y el resto, por encima de su expresión física (Gramsci, 2006). También alude a la transformación que experimenta -y que atenderemos más adelante- el experto mismo con su saber, pues le entiende cada vez más como algo externo, como una acumulación empresarial, de

---

<sup>38</sup> Adelante se tratará en detalle este caso.

<sup>39</sup> Cierta investigador senior confiesa en una conversación personal que la vida del investigador tiene tres etapas: cuando se trabaja para otros, luego cuando se trabaja para sí mismo, y finalmente cuando otros trabajan para uno.

“CV”, en lugar de un desarrollo propio, o de sus propias cualidades humanas e intelectuales. Esta es la forma en que asume que se trata no tanto de sus habilidades, sino de la acumulación del trabajo pasado y de los demás, que se presenta como *conocimiento*, como capital fijo.

Pero el conocimiento o saber histórico, como capital fijo, si bien es esencial de la producción académica, no es el único. El paradigma de la calidad muestra cierta propensión al uso de otro tipo de capital fijo material o inmaterial de más amplia validez en la industria de servicios. En primer término, se promueve el uso de software en la gestión académica, en el diálogo de los profesores con los estudiantes, y en la relación de la institución con los académicos (Rhoades, 2007). Este software, como acertadamente indica Rhoades, tiene la doble misión de incrementar la eficiencia y recolectar los indicadores de productividad necesarios para las auditorías, acreditaciones o certificaciones propias del paradigma. Con todo, el quid del problema del capital fijo en educación, allende el conocimiento, en las últimas décadas, ha sido el polémico uso de las TICs<sup>40</sup>, y en especial, el otorgamiento de grados a distancia. La educación terciaria vía internet ha tenido un incremento dramático en el período inmediato (vinculado de hecho, veremos luego, a las instituciones con fines lucrativos). Con la evidente reducción de costos que esto último significa, los impulsores de estas prácticas están preocupados, justamente, de validar su calidad (Altbach et al., 2009). Por otro lado, como se plantea en el referido texto de Biggs, la docencia universitaria se ha transformado en sí misma en un asunto de indagación y de interés académico, intentando enriquecer el *general intellect* en cuanto capacidad de producción de aprendizaje en el nivel terciario. En esta línea incluso pueden ser consideradas la creciente literatura sobre escritura de *papers* académicos, y las capacitaciones para el llenado de formularios y postulación a concursos de investigación.

Esta preocupación por el capital fijo genérico de la industria actual, como optimizador del trabajo académico, acompaña el intento de intensificar su cooperación. Ello lógicamente tensiona la libertad de cátedra y la autonomía académica en un sentido individual. El paradigma promueve diseños curriculares y modelos de enseñanza que involucran, cada vez más, el sometimiento del trabajador particular al diseño general de la organización. Esto adopta la forma de un discurso que promueve el “trabajo en equipo”, aun cuando las acumulaciones de productividad sean individuales. Se trata, en realidad, de un nuevo individualismo, que desde tal, se somete a una nueva cooperación, más técnico-instrumental que comunicativa.

En esta misma línea, se busca intensificar la cooperación mediante el currículo en base a competencias. Esto permite abordar el proceso de aprendizaje en términos de totalidad, circunscribir racionalmente el trabajo a prácticas que se consideran efectivas, y facilitar la posterior objetivación de su producto, pues las competencias son medibles (Osorio, 2005; UNESCO-EPT, 2012). La enmarcación y formalización del currículo tenía para Bernstein la consecuencia de limitar las posibilidades comunicativas, buscando a través de ello asegurar el

---

<sup>40</sup> Tecnologías de la información y comunicación (TICs).

entendimiento (Bonal, 1998). La constricción lingüística mediante el currículo debe, otra vez, comprenderse en relación con la mecanización de los movimientos en el fordismo.

La identificación del tiempo productivo, y luego su optimización, en principio, debiesen tender a una disminución del tiempo de trabajo necesario para producir el efecto que se defina. Ese es el sentido final de todas estas medidas si se consideran en conjunto. Mas el reclamo general de los profesores y académicos que las resisten es que justamente ocurre lo contrario: la burocracia involucrada en todos estos procesos -que a veces puede ser impresionante- impide de hecho dedicarse a las labores productivas<sup>41</sup>. A efectos de este ensayo, el problema no es el éxito o el fracaso de las medidas anotadas. Es la discusión que generan, y las transformaciones que sus preguntas y tópicos gatillan en la cultura académica. Queda atrás la época en que la diferencia entre tiempo de trabajo productivo o improductivo era un problema del académico. Se desgarró la densa ética que hacía de cada académico dueño de su tiempo y sus prioridades. Lo que ayer era privado o personal hoy es público y colectivo. La eficacia y productividad del trabajo no están garantizadas, y exigen, de este o de otro modo, una respuesta social, que tematiza sus posibilidades y con ello, jalona el aprendizaje para la abstracción del trabajo concreto a mediciones que permitan -como dicen De Angelis y Harvie- su equiparación capa por capa, como parte de procesos organizacionales y sociales de producción.

También miradas en su conjunto, estas medidas instalan imperativos de racionalidad formal al trabajo académico que constriñen y resignifican su propia racionalidad material. Centralmente, esto presenta el trabajo cada vez más como una acción racional con arreglo a fines, o en lenguaje habermasiano, cuando coloniza una acción comunicativa, como acción estratégica. Esto naturalmente constriñe sus posibilidades comunicativas, como se mencionó evocando a Bernstein. Aquello instala preocupaciones similares al sociólogo que las que motivó el fordismo y el *americanismo* a Gramsci (Gramsci, 2013), o el protestantismo a Weber (Weber, 2003).

Es evidente que el trabajo académico como *work* estaba también sometido antes a cierta racionalización formal, pero ésta se circunscribía, en la Universidad de investigación, a sus aspectos administrativos o de relación con el poder público. La racionalización formal ahora determina el comportamiento mismo del académico. Acertadamente Rhoades considera hoy a los profesores e investigadores como *managed professions* (Rhoades, 2007). Más radical, Ball habla de alienación de la función académica, y en su implementación concreta identifica la *docilidad* contemporánea -en sentido foucaultiano- de sus cuerpos (S. J. Ball, 2003). Independiente de los calificativos, que abundan en la discusión crítica, el dispositivo formal que viabiliza este proceso constituye una tecnología intelectual emergente, que redefine en la producción académica al saber especializado en cuanto tal, y desde él, la conceptualización que se tiene de los estudiantes,

---

<sup>41</sup> Ball refiere a la paradoja de la tecnocracia que menciona Lyotard, sobre este mismo punto (S. J. Ball, 2003). En un reciente estudio sobre el efecto de la auditoría británica en las universidades, algunos académicos abundan en la pérdida de tiempo que representa (Cheng, 2009).

de sus sentimientos, del académico, de su vida, y de la relación entre ambos. Este dispositivo, más que fuerza negativa y alienante, es fundamentalmente afirmativo, parte de la construcción de una nueva cultura académica. En su dimensión instrumental, se funde con la organización y como tal queda a disposición del poder interno, como una suerte de medio de administración y producción intelectual. Y en su dimensión cultural, se ancla en una ética emergente; habría que explorar en el futuro cuánto estos dispositivos están relacionados con el modo de vida de las tecnocracias, con su preocupación por la vida sana, por el cuidado de la salud, por la concentración de su energía para las actividades productivas, etc.

Este proceso es resistido y promovido por los académicos. Podríamos encontrar acá ecos del viejo problema de la defensa del oficio y de la batalla por el control del tiempo de trabajo (Coriat, 1993; Wright, 1981). Es un terreno complejo para este avance, producto de la sedimentación histórica del sentido asociada a la profesión académica. Rhoades insiste mucho en este punto, que si se mira desde las preocupaciones gramscianas sobre el taylorismo, aparece con notable continuidad:

*A propósito de la separación que el taylorismo, según se dice, determina entre el trabajo manual y el "contenido humano" del trabajo es posible hacer útiles observaciones sobre el pasado, y precisamente respecto de las profesiones que se sitúan comúnmente entre las más "intelectuales", o sea, las dedicadas a la reproducción de escritos para la publicación o para otras formas de difusión y transmisión: los amanuenses anteriores a la invención de la imprenta, los cajistas, los linotipistas, los taquígrafos y los mecanógrafos. Si se piensa en ello se aprecia que el proceso de la adaptación a la mecanización es más difícil que en los demás. ¿Por qué? Porque es difícil conseguir la máxima calificación profesional, que exige que el obrero "olvide" el contenido intelectual del escrito que reproduce o no piense en él, para fijar la atención sólo en la forma caligráfica de las letras, si es un amanuense, o en la descomposición de las frases en palabras "abstractas", y la de éstas en letras-caracteres para escoger rápidamente los trozos de plomo de las casillas, o hasta en la descomposición no ya de palabras, sino de grupos de palabras, en el contexto de un discurso, agrupándolas mecánicamente en siglas taquígráficas, o en la obtención de la velocidad en el caso del mecanógrafo, etc. (Gramsci, 2013, p 336).*

En la medida que el currículo por competencias obliga a una preocupación por el trabajo final, y no tanto por la cátedra en específico, el académico de movilizar su voluntad de trabajo a cuestiones que no le interesan tanto, mecanizándose.

Mientras primaban las lógicas arquetípicas de la Universidad de investigación, el trabajo académico se jerarquizaba en virtud del prestigio y el carisma. Hoy es la acumulación de propiedad objetiva sobre *general intellect*, de influencia comprobada y racionalmente presentada, la que separa al trabajo académico general o masivo del trabajo académico experto. Así, para escapar de las tenazas de la racionalidad formal, el emprendimiento por publicaciones indexadas y grados más elevados deviene igualmente formalizante. Estas tendencias de cambio tienen adeptos y críticos. Si el referido estudio de Cheng (2009) encuentra a una porción relevante de profesores

que critican estas medidas, también identifica a un grupo que las considera naturales e incluso valiosas, por cuanto representan trabajo en equipo y superan la antigua individualidad de la labor académica. Por más contra-intuitivo que pudiera parecer, argumentos colectivistas y democráticos a menudo soportan estos procesos. En la sección 2 se discutirá con más detalle este problema.

Naturalmente, cuando ocurre -por ejemplo con el recurso a internet en los grados a distancia-, la disminución del tiempo socialmente necesario de producción académica, no se expresa en tiempo libre; sino todo lo contrario. Sea en términos concretos impulsado esto por el afán lucrativo o el perfeccionismo administrativo, es irrelevante. El aumento del plustrabajo debe ser transformado en plusvalía, pues ella, más que fuente de lucro posible -que lo es-, encierra en realidad la clave para la reproducción ampliada del proceso. Los teóricos del capitalismo académico marcan correctamente este punto, por eso ocupan el inglés *revenues* para el imperativo general que gatillan estos cambios, y sólo el de *profits* cuando intervienen instituciones explícita y notoriamente lucrativas (Rhoades, 2007; Slaughter & Leslie, 1997). La demarcación entre trabajo productivo e improductivo, la optimización del primero con recurso al capital fijo (académico y extra-académico), y luego su prolongación en el tiempo para transformar el plustrabajo en plusvalía, constituyen observables nítidos de la subsunción del *work* de los académicos en el *labour*. Según hemos visto, esto anida una verdadera revolución cultural en la academia, que evoca a la implantación del fordismo y el taylorismo. Esto porque en cada uno de estos pasos, sus logros o gradaciones posibles permiten comparabilidad académica genérica; y esto vuelve al trabajo del biólogo una expresión concreta de trabajo académico o científico, tal como el del sociólogo o del físico. Al menos, los rasgos y características del *labour* ilustran dicho curso como proceso y sitúan el papel que juega el paradigma de la calidad en él.

#### *b) El producto del trabajo académico como trabajo productivo incorporado*

La racionalización y objetivación del producto del trabajo académico existe y se presenta en estrecha relación con las tendencias arriba descritas. Determinar el trabajo productivo y optimizarlo no tiene otro sentido que incrementar la productividad, y por lo tanto, su éxito se hace visible sólo en la objetivación del producto. Si el trabajo es una acción racional con arreglo a fines, el criterio de su éxito o fracaso es la objetivación del fin.

Hay dos formas básicas en que podemos observarla: como objetivación y racionalización de capacidades humanas agregadas en el proceso educativo, y como productos lingüísticos a los cuales se les pueda aplicar algún tipo de licencia, derecho propietario o reconocimiento objetivo. En la primera categoría cae como es evidente la docencia, y en la segunda la investigación, la inscripción de patentes, la certificación, la venta de programas, y la prestación de servicios (incluida aquí la consultoría). Es, en el lenguaje marxista, i) la producción objetiva y racional de futuro trabajo vivo y ii) futuro conocimiento muerto.

El ejercicio de objetivación es eminentemente cualitativo, pues demanda un consenso normativo y una operación cognitiva en que se le considere como cosa, incluso por el derecho civil. En un sentido kantiano, el producto de la labor académica debe salir del terreno metafísico y ubicarse como una cosa experienciable (transitar del nómeno al fenómeno). La mayoría de las veces, aunque no siempre, la racionalización implica su numerización, o al menos gradación, como expresión diferencial de sustancia valor. Pero el asunto central no reside en los números. En la medida que el paradigma parte de presupuestos epistemológicos asociados a la teoría del capital humano, este valor se atribuye al objeto y no se conceptualiza como valor-trabajo, sino como valor en sentido neoclásico. Este razonamiento puede estar explícito, a la usanza de los *modelos de valor agregado*, o estar implícito. En este último caso, la racionalización no está asociada al valor como sustancia económica, pero se asume como el criterio de éxito o fracaso del trabajo productivo devengado *ex ante*, entendido a su vez, este último, como acción racional con arreglo a fines. Este criterio puede ser cualitativo o cuantitativo. Genéricamente se le describe como *logro*, y al trabajo productivo como *desempeño*. Como vimos en el primer capítulo, hay una copiosa literatura sobre el logro y el desempeño en educación, orgánicamente enlazada al paradigma de la calidad. Su objetivación y medición exacta anima una extraordinaria presión por el desarrollo de la sicometría y la estandarización. En términos lógicos, este es el puente que permite la abstracción del trabajo concreto a valor-trabajo, del mismo modo que el conteo de calorías puede determinar el éxito o fracaso de un trabajo destinado a disminuir el contenido graso de un alimento. En las dos situaciones, la objetivación del producto es condición necesaria para su comunicación con el resto de la sociedad en la forma valor-trabajo, pues permite la delimitación de lo que en el mercado aparecerá como forma-mercancía. El paradigma de la calidad se hace presente también en las dos ocasiones.

Ni la estandarización de las habilidades ni la indexación de revistas constituyen por sí mismas la objetivación del valor-trabajo, sino sólo su condición técnica de posibilidad. Siendo medidas educativas, racionalizan el valor de uso, pero no forman parte de él, tal como las calorías son unidades de medida nutricionales, y no comida. Ninguna es responsable de su despliegue en el proceso de *transformación*, aun cuando dicho proceso, como concentración de iniciativa y energía social, pueda incluso ayudar a desarrollarlas. Pensar que la alienación reside en los instrumentos técnicos sería tan fetichista como creer que el valor reside en las mercancías.

#### *i) La producción del futuro trabajo vivo*

La objetivación del trabajo vivo como competencia, habilidad, inteligencia, fuerza, o lo que fuere, es necesaria tanto para la producción académica como para la producción social. Veremos esto en detalle en el momento de la producción social y su relación con la educación de calidad. Asumir la subsunción del saber en el capital no implica sólo describir su capitalización como ganancia, sino explicar sus fuentes como valor. La subsunción del saber en el capital no es simplemente su

disposición como trabajo muerto, sino como fuerza viva, y con ella, la privatización de un amplio arco de poderes provenientes de las relaciones sociales ayer de uso gratuito<sup>42</sup>.

Tradicionalmente la diferencia entre el saber como problema académico, y por lo mismo, como reconocimiento; y el saber como propiedad privada de conocimiento, es decir, como activo económico; se expresaban en la distinción entre grado y título, respectivamente. Mientras el grado da cuenta de lo sabido *ex ante*, el título habilita al ejercicio profesional *ex post*, externo a la cultura académica. Cuando el grado no existe, el egresado no está habilitado a enseñar, léase, a reproducir su saber; y cuando el título no existe, el egresado no puede ejercer profesionalmente. En la producción de trabajo vivo que suma grado y título, hay entonces tanto la producción de una habilidad, saber, competencia o lo que fuere, identificable en el sujeto; y luego, justificada en ellas, la emisión de un certificado de propiedad sobre tales saberes, que contiene en sí el reconocimiento público, y que permite su explotación en el mercado. Grado y título contienen entonces no sólo la objetivación de trabajo académico en el futuro trabajo vivo, sino reconocimientos que son la base del monopolio histórico de los profesionales sobre el uso de las fuerzas de la naturaleza por parte del capital, incluyendo en ellas las mismas fuerzas naturales y sociales humanas.

Si devienen estos elementos objetos de apropiación, el mercado puja tanto por producirles mercantilmente como por determinar su precio racional. Y, de nuevo, aquí no hay límite ontológico. Este movimiento societal tensiona y en gran medida impulsa el proceso concreto de objetivación y racionalización del trabajo académico en el futuro trabajo vivo: se necesita producirle racionalmente y cambiarlo por precios justos con el resto de la sociedad.

El paradigma de la calidad recorre este camino partiendo de presupuestos epistemológicos neoclásicos, pero en la práctica, sigue las huellas del valor-trabajo. Lo que originalmente se suponía una transformación producida enteramente por la educación formal, de carácter cognitivo, emplazada en el individuo -no hay que olvidar que las primeras indagaciones empíricas de los teóricos del capital humano utilizaron como variable el coeficiente intelectual (Bowles & Gintis, 1983)- y cuyo precio estaba por fuera de la "ley del valor", hoy se presenta como una densa red de indicadores cada vez más sociales, tanto en el sentido de referencia colectiva como de

---

<sup>42</sup> Antes, estas relaciones, la división técnica del trabajo y la capacidad del valor de uso de los trabajadores de producir, léase, su propia fuerza de trabajo, nada costaban al capital (Marx, 1983). El hecho que los individuos supieran leer y escribir no tenía un precio racional y era usado gratuitamente por el capitalista. El salario pagaba únicamente su valor de cambio. Hoy es una amplia porción de la reproducción social y cultural de la sociedad la que se mercantiliza. Distintas prácticas deben ser tasadas, medidas y objetivadas; y por lo mismo, el valor de su producción y reproducción debe ser traspasado al valor de cambio del propio trabajo.

cualidades sociales antes que cognitivas, y su precio está cada vez más vinculado a la cantidad y productividad del trabajo vivo que lo produce sumada a su capitalización *expost*<sup>43</sup>.

La primera objetivación y racionalización del proceso productivo del futuro trabajo vivo, asociada al paradigma de la calidad, es la retención (o su reverso, la deserción). Esta medida es evidente por sí misma: es una proporción del total de materia prima que completó el ciclo productivo. Es un indicador de cantidad, particularmente relevante en el curso de masificación y universalización actual de la enseñanza terciaria. El paradigma lo releva como uno de los más importantes, teniendo un denso discurso de justicia social asociado, y motivando buena parte de los aprendizajes docentes arriba descritos (Hurtado et al., 2008; Lising Antonio & Muñiz, 2007). Habría que explorar en qué medida los discursos asociados a la equidad no hacen sino legitimar una preocupación que, en su base, es simplemente productivista. El modelamiento de la trayectoria académica, y la investigación sobre las razones de la deserción, han sido también promovidos en las últimas décadas (Quintela Dávila, 2007). De este modo, buena parte de las formas de objetivación y racionalización del trabajo se efectivizan en la medida que aumentan los indicadores de retención, y éstos, a su vez, se transforman en un dato fundamental de la calidad de las instituciones.

A tal indicador de cantidad y sus derivaciones -titulación pronta y relación entre tiempo esperado de egreso y tiempo real, por ejemplo- le suceden indicadores de *calidad* de los sujetos. La sicometría y la sociometría educacionales sofistican permanentemente este tipo de mediciones, sean en la lógica de exámenes transversales o habilitantes, o bien de satisfacción, como las encuestas docentes. Más ampliamente, la evaluación como tópico de investigación educacional acumula una enorme cantidad de trabajo empírico y teórico. Al igual como en el caso de la retención, la objetivación que comporta de los productos de la educación se presenta tanto como innovación técnica como de justicia. En la introducción de la versión de 1999 de los conocidos *Estándares* de la APA, se dice:

*The proper use of tests can result in wiser decisions about individuals and programs than would be the case without their use and also can provide a route to broader and more equitable access to education and employment (AERA, APA, & NCME, 1999, p 1).*

Resultaría imposible sintetizar lo escrito sobre evaluación de la educación en general. En Estados Unidos, instrumentos como el SAT o el ACT (para el nivel superior<sup>44</sup>) son depositarios de estas discusiones. Pero vale la pena profundizar en el *Collegiate Learning Assessment* (CLA), pues este test estandarizado intenta objetivar la adquisición de habilidades comunes a la educación terciaria, como el pensamiento crítico y el razonamiento analítico. Explícitamente asume el

---

<sup>43</sup> Por este mismo hecho Gouldner entendía a la *intelligentsia* como una burguesía intelectual, pues el precio de sus títulos no estaba determinado sólo por sus costos, sino por su capitalización (Gouldner, 1980).

<sup>44</sup> Más información aquí: <http://www.act.org/research/researchers/reports/>



enfoque de *valor agregado*, intentando advertir en una cohorte cuánto valor se agrega, expresado en estas habilidades, desde el ingreso al egreso de las carreras. En una investigación reciente, Arum y Roksa lo utilizan para analizar el aprendizaje de los estudiantes de educación superior norteamericanos en un sentido objetivo. Asumen que el pensamiento crítico y el razonamiento analítico, contrario a los críticos de las medidas estandarizadas, sí pueden ser medidos y conocidos objetivamente. Por cierto, están al tanto de las limitaciones de tal ejercicio (Arum & Roksa, 2011).

El indicador cuantitativo de retención reviste interés únicamente para la producción educativa, y permite de hecho comparar la eficacia de facultades de áreas disímiles del saber; pero la objetivación de las habilidades, en cuanto *valor de uso* de la futura fuerza de trabajo, es relevante para toda la producción social, y principalmente para los empleadores. También es central para iniciar nuevos ciclos educativos. Arum y Roksa se lamentan por el bajo nivel del aprendizaje que evidencian, producto de la masificación de la enseñanza terciaria, y alertan respecto del futuro de la fuerza de trabajo (ídem).

Tal como vimos en el primer capítulo, la objetivación y racionalización del producto como cualidad se puede separar entre el enfoque del valor agregado -incluyendo aquí a las habilidades transversales, blandas, conocimientos, competencias, desempeños o logros que sea que se midan- y el enfoque de la satisfacción. En uno el estudiante se conceptualiza como materia prima modificada, y en el otro como cliente. Si asumimos que el estudiante es una materia prima consciente, y muchas veces es él mismo quien invierte en su propia fuerza-productiva, por cuanto ello es hoy una responsabilidad individual; es lógico que estos dos tipos de indicadores se presenten en conjunto: hay medidas tanto de desempeño como de satisfacción.

Las medidas de desempeño han virado de estar concentradas en capacidades a estarlo en competencias. En términos kantianos, como ya se dijo arriba, la capacidad es escurridiza y casi metafísica, empero la competencia es objetiva y medible<sup>45</sup>.

La inteligencia ha cedido el paso a las competencias, lo que ha motivado cambios -veremos- en los marcos de cualificaciones en varios países; transformaciones estrechamente ligadas al paradigma de la calidad (Harvey & Green, 1993; OECD, 2009). Este giro coincide con un nuevo modo de concebir a la misma competencia. Se ha pasado de entenderlas estrechamente vinculadas al trabajo concreto -competencias especializadas- a relevar su aspecto social, como disposición al trabajo y a la cooperación, en las llamadas *habilidades blandas*. El discurso tecnológico de la especialización y la tecnificación es reemplazado por el discurso motivacional y de liderazgo. Las competencias genéricas o blandas no despliegan principalmente activos intelectuales ni trabajo concreto especializado, sino el trabajo *social*. La discusión crítica a veces entiende estas

---

<sup>45</sup> La imposibilidad de cosificar las capacidades, si aceptamos el límite ontológico que propone el operaismo italiano, se resuelve en la idea de competencia y logro. De este modo lo que se transa en el mercado es el la capacidad discreta de determinado acto, y no la capacidad genérica en sí.

habilidades como internalización de las estructuras de poder, y por lo tanto, como sometimiento (S. J. Ball, 2003; Bowles & Gintis, 1983, 2002; Hochschild, 2003). Empero, aunque puedan considerarse de este modo, la *docilidad* de los cuerpos es necesaria también para su cooperación. En ellas se expresa nítidamente el modo en cómo el paradigma de la calidad aprende que la base de cualquier productividad posible es el trabajo en cuanto acción social. También en una perspectiva crítica, Virno sitúa aquí el límite del cuerpo como unidad de análisis; en la medida que se les mira a los cuerpos actuando en conjunto, la cooperación no puede sino ser reducida a sometimiento (Virno, 2001).

Las habilidades blandas no reemplazan a las especializadas. Ningún teórico de las habilidades blandas plantea algo así. Simplemente las hacen posibles en cuanto trabajo social. Las habilidades especializadas, a su vez, pueden ser distinguidas entre su dimensión analítica/política y su dimensión concreta (conocimiento altamente especializado). El análisis, que supone también capacidad de abstracción y elaboración política, deviene transversal a todo el campo del saber en sus posiciones más altas, mientras que la dimensión concreta se circunscribe al ámbito de cada disciplina o área. Las habilidades blandas, las competencias analíticas/políticas y las competencias especializadas son ecualizadas en los currículos, determinándose de ese modo el tipo de trabajo vivo que se produce. La racionalización que promueve el paradigma opera conjuntamente entonces: se debe conocer el trabajo académico que necesito para producir el objetivo que me he trazado.

El estudiante que se prepara para ser cuadro directivo requiere alto nivel tanto de especialización como de análisis, lo que supone una formación importante en ciencias básicas e investigación de frontera; mientras el sujeto que se prepara para producir como trabajo social requiere principalmente habilidades blandas y genéricas. El paradigma recoge esta diferencia como separación entre programas *orientados al trabajo o vocacionales*, y de *capital humano avanzado*. Los ejemplos icónicos de ambos son la formación técnica y el posgrado, quedando la licenciatura como un campo de transición y heterogéneo entre ambos. Tal como ocurrió con la enseñanza media, y como acertadamente indican los credencialistas, hoy vemos la transformación del pregrado de antigua forma final, conducente a las modernas profesionales, a su actual sentido dual, incluyendo su forma transicional a “experto”, o forma final orientada al trabajo.

La combinación de todas estas formas de objetivación y racionalización del producto de la educación superior, como futuro trabajo vivo, permiten conocer con trazo fino la cantidad producida y luego su cualidad; correspondiéndose con las formas de objetivación y racionalización del trabajo académico docente. Así como registramos el cambio cultural que aquello genera en la vida académica, ocurre lo mismo con el estudiante. La hipótesis fundamental del referido trabajo de Arum y Roksa es, en lenguaje sociológico, el hecho que los estudiantes experimenten un comportamiento anómico. Que la vida estudiantil, los contenidos, las carreras, el conocimiento; nada de eso signifique algo muy constituyente en sus vidas, y por el contrario, asuman un comportamiento esquivo, que necesita la coacción para ponerse en funcionamiento. Por esto

titulan su trabajo *Academically adrift* (2011). Aunque esto puede parecer lógico para los estudiantes si es que la educación objetiva crecientemente sus aprendizajes -y por tanto les reduce a una cosa-, resulta revolucionario en un sentido cultural, pues derrumba la imagen de la conciencia crítica propia de la vida estudiantil. Seguramente esta hipótesis pueda ser discutida, pero lo cierto es que identifica un proceso de transformación de la vida estudiantil con no pocos rasgos enajenantes. La ironía está en que la lógica alienante se anida en una de las experiencias, en principio, más constitutivas de la identidad y de la vida.

Con todo, el gran debate que emerge en la racionalización del desempeño académico es cuánto la socialización del sujeto en su familia o contexto de clase hace posible la competencia o habilidad, y en qué medida es responsable el trabajo productivo del diferencial de desempeño *expost* del egresado. La obra de Bourdieu es paradigmática en este sentido, y en general esta es la duda que instalan todos los enfoques reproductivistas. El paradigma entiende esto como un desafío a la productividad del trabajo académico. Más allá de cuánto se corresponda el logro académico a la sociedad o al trabajo inmediato docente, lo que es relevante a efectos de este ensayo, es la racionalización que supone el tópico de discusión, y la necesidad de descubrir mecanismos paliativos de estos diferenciales en la calidad de la materia prima, como es el caso de los propedéuticos o programas mejorales de diverso tipo.

La idea de logro y competencia permiten, a su vez, construir un marco de comparabilidad para todo el trabajo académico. Efectivamente, las medidas de calidad aceptable o destacada, mínima o alta, o bien entre lo que se considera educación y lo que no, varían por campo del conocimiento, pero sus resultados habilitan la comparación transdisciplinar, que es justamente lo que buscan estos indicadores. Los diferenciales de logro transforman al trabajo concreto en expresión de trabajo académico genérico, y permiten la identificación de diferenciales de productividad entre facultades de las más disímiles áreas.

#### *ii) La producción académica muerta*

La producción académica muerta, evidentemente, es aquella que no se objetiva ni en la cantidad ni la cualidad del egresado como futuro trabajo vivo. Lo que es relevante para el ensayo es que, como se presentó en detalle en el primer capítulo, las formas contemporáneas de expresión de la producción académica tienden a racionalizarse y objetivarse de un modo específico, que tensiona y transforma las lógicas previas en que tal producción se comunicaba con la sociedad y era valorada por ésta. Atrás queda, si existió alguna vez, el viejo comunismo de la ciencia. Se imponen lentamente mecanismos que transforman sus productos en cosas objetivas, y que les atribuyen, a su vez, gradaciones de importancia o valor que permiten jerarquizar unas obras sobre otras, incluso cuando se trata de disciplinas distintas. Como resulta evidente, este proceso de cosificación corre aparejado con la racionalización del trabajo académico, y la mayoría de las veces es un indicador relevante para medir su desempeño.

El formato más simple de objetivación del trabajo académico es su licenciamiento propietario (copyright o patente), con tal de constituirle en objeto transable en el mercado. Como resulta evidente, los precios de venta de estos productos no tienen que ver únicamente con su costo de producción, pues son la mayoría de las veces utilizados como capital fijo inmaterial. La capitalización hipotética de este tipo de productos, veremos luego, se agrega al cálculo de su costo de producción -para el cual se despliegan las estrategias de racionalización del trabajo hasta aquí descritas-, y de la suma de ambas cantidades se conforma una guía para el precio. En los Estados Unidos tras una reforma a la educación superior reciente, se permitió a las universidades captar una porción del retorno de las patentes inscritas por sus académicos. Esto estimuló la investigación científica en estrecha relación con el sector productivo (Slaughter & Rhoades, 2004). Los teóricos del capitalismo académico describen con trazo fino estos nuevos formatos de objetivación y racionalización del trabajo académico (ídem). De hecho, los ingresos por las patentes figuran como ítem relevante en el ranking del *Times Higher Education* (UNESCO, 2013, p 48). En la parte final de esta primera sección del capítulo analizaremos el problema económico del retorno de estos productos como una suerte de renta, y en especial, discutiremos la utilidad de la distinción entre renta absoluta y diferencial que introdujera Marx en los *Grundrisse* y en el tomo III de *El Capital*.

Lo que es importante por ahora, es que la patente y el derecho de copia constituyen instrumentos genéricos o civiles de propiedad, y permiten, junto a los precios posteriores que alcancen sus *royalties*, comparar la productividad académica en un sentido transversal a las disciplinas. Para que algo se enajene, debe ser considerado por el derecho civil como *cosa*. En ambos casos los derechos de patente y de copia dan cuenta de su valía como parte del *general intellect* colectivo. Su dimensión social, o de valor, traspasable a dinero, se impone a su dimensión concreta, o disciplinar. No importa tanto la cualidad de la investigación en salud, sino su cantidad o proporción respecto del *general intellect* en general, representado por la cantidad de *copyrights* y de patentes.

El segundo formato de la objetivación y racionalización de la producción académica es la indexación o el reconocimiento de pares. En la misma línea vista arriba, pero sin derivar en una forma-mercancía como licencia, sino sólo como objeto de consumo (revista o *paper*), la indexación -u otro modo de reconocimiento de pares- y su posterior indicador de impacto, revelan el alcance genérico o social que ese conocimiento tiene como porción del *general intellect*, el espacio que ocupa entonces en el intelecto social reconocido, y no su contenido concreto. Evidentemente, para quien consume este producto es irrelevante la cantidad de trabajo social que lo produjo o bien la porción que representa del intelecto social (cuánto de ese intelecto se ha trabajado en función de los argumentos o resultados de tal o cual investigación); pues el consumidor busca, en principio, el producto como valor de uso. Es la ciencia en general y la producción académica como producción global la que se auto-valora, para compararse, necesariamente, en virtud de estos aspectos comunes de su producto. En ese proceso se revela como intelecto justamente científico o académico, y no disciplinar. Es una medida de *intelecto social* propiamente tal.

Como resulta lógico, el sistema de indexado y el reconocimiento recíproco de los pares dista de ser un mecanismo democrático o equitativo. Como muchos autores han estudiado, éste universaliza modelos de las ciencias duras y tiene una identidad anglosajona que le sesga (Didou, 2007). Lo importante en este ensayo no es su justicia o imparcialidad, sino el hecho que otorga indicadores objetivos de porción e influencia sobre el *general intellect* que le iluminan en cuanto intelecto social, por encima de su dimensión concreta o disciplinar.

La cuantía de su valor como trabajo social, resulta fundamental en el proceso de abstracción del trabajo concreto. Tal como vimos en el primer capítulo, los factores de impacto y la cantidad de publicaciones indexadas se proyectan como una suerte de forma dineraria propia del valor académico, aun no siendo intercambiable entre personas, que luego debe ser convertida en valor genérico (por ejemplo, en salario de un académico de alta calidad como regalía por su propiedad del intelecto social). La productividad medida en este valor académico, y como arriba se presentó respecto a las competencias del futuro trabajo vivo, constituyen el observable empírico de los mecanismos de objetivación y racionalización del trabajo igualmente descritos. Este movimiento conjunto es el que permite la abstracción del trabajo académico específico en una suerte de *trabajo académico genérico*, siendo genérica primero su forma viva, y luego la extensión de propiedad y centralidad que se tenga sobre el intelecto social.

Es evidente la transformación cultural que la objetivación en indexación jalona. La relación del académico con su obra es trastocada por este criterio instrumental o genérico, que la valora no por sus cualidades o valor de uso, sino por su peso en el intelecto social. Esto evoca, más que a Gramsci reflexionando sobre el taylorismo, a Weber estudiando el basamento socio-cultural del capitalismo en la ética protestante. Es importante entender que la virtud, como identificación de salvamiento del alma y predestinación, no constituye ni acumulación dineraria ni motivación por un trabajo concreto en específico, sino justamente un imperativo ético (Weber, 2003). Sería inadecuado reducir la instrumentalidad de la indexación a una búsqueda frenética por credenciales o indicadores, que no repara en el valor de uso. Es más bien un imperativo de virtud lo que se instala, separando el basamento motivacional de la disciplina en cuestión, a una suerte de ética productivista general, que se extiende al conjunto de la vida. El grado de racionalización sobre la cotidianeidad que Weber encuentra en Benjamín Franklin puede motivar una reflexión, como se dijo, por el grado en que el académico moderno actual organiza su vida familiar e íntima, y el cuidado de su salud, a través de una alimentación sana, por ejemplo.

### c) *Calidad como alienación productiva*

Como hemos visto, el paradigma de la calidad constituye un complejo instrumental de racionalización y objetivación del trabajo y del producto académico. Ello facilita la determinación económica de salarios, ganancias y rentas. Estas medidas, de hecho, conforman las bases técnicas para la transformación del producto académico, cuando ocurre, en forma-mercancía, es decir, en

algo que satisface necesidades sociales. Más que un conjunto de indicadores aislados, el paradigma de la calidad es una nueva *tecnología intelectual* que se pone al servicio de la organización en el momento de producción académica.

La calidad separa al trabajo y al producto como relación social, y luego los vuelve a unir, como acción racional con arreglo a fines y fines objetivamente definidos. Pero estos productos aparecen ante los sujetos no medidos ni objetivados en virtud de su significación concreta o particular (léase, como valores de uso disímiles unos de otros), sino en base a su valía o significación como producción académica genérica; como una suerte de *valor académico*. Bourdieu sugirió esto mismo en su noción de capital académico y capital escolar. De esta manera el peso que ejercen los indicadores sobre los administradores y académicos no sólo representa una nueva forma de poder tecnocrático, sino al mismo trabajo devengado como capacidad propiamente social - académicamente genérica- de producción. Por eso, en general, los críticos a las medidas estandarizadas, indicadores de calidad, rankings y demases, no pueden sino reconocer que éstas “algo miden”.

Este valor académico, cuando actúa como capital, tiene una determinada composición orgánica; a saber, puede ser de escaso trabajo vivo incorporado pero de central influencia en el *general intellect*, o viceversa. Cuando se presenta como título que le habilita a una explotación *expost*, es decir, cuando puede ser capitalizado y por tanto transformado en capital dinerario, es más clara su composición orgánica. Un académico, en principio, no tiene más que su propia fuerza de trabajo calificada y una parcela discreta o “académicamente genérica” del monopolio sobre el saber, pero puede acumular una importante cuota del *general intellect*, esto es, del campo de conocimiento sobre los que como conjunto los científicos del área ejercen un monopolio, si se demuestra como un académico productivo. Lo que entendemos como “un aporte al campo”, es reconocido en *valor académico* al autor, y los demás deben pagar el tributo correspondiente por su uso, en la forma de citas. Dicho tributo se transa en una moneda particular, en las señales e indicadores de valor académico. Una institución, al mismo tiempo, puede descansar su estrategia de valorización en un eficiente despliegue del trabajo vivo, o bien en una gran acumulación de valor académico como propiedad del *general intellect*. Según hemos visto, el propio paradigma es consciente que el valor académico debe ser agregado, es decir, debe ser productivo, y si no es inútil, o bien, en caso de haber poco valor académico disponible, la eficiencia debe ser mayor.

Independiente de la composición orgánica del capital académico -sobre lo cual volveremos más adelante-, este proceso, como recoge la discusión crítica, es por cierto alienante. Descripciones pormenorizadas del desgarramiento normativo que produce y de su momento coactivo pueden encontrarse con abundancia en los trabajos de Ball, Rhoades, Slaughter, Verger y otros. Según vimos, esto tiene ecos de la instalación del fordismo y el taylorismo. Efectivamente el académico siente cada vez menos propio su producto, y le valoriza estratégicamente no en virtud de su sentido o dimensión concreta, sino por su valía como acumulación de capital académico genérico. En lo que respecta a este ensayo, lo central no es tanto el sentido coactivo de esta transformación

-real de todos modos-, sino el hecho que las medidas de calidad sean ideológicas al mismo tiempo que reales. Que vuelvan inteligibles el carácter social o colectivo de la producción académica como un todo conjunto. Ésta se aparece ante los sujetos como *abstracción real*, *valor académico*, del mismo modo como el valor-trabajo cae sobre los individuos en el capitalismo. La influencia de un determinado *paper*, en un campo, se enfrenta a la de otro, emplazado en un área del saber distinta, por cuántas referencias generen y por el tamaño de su indicador de impacto; sus creadores pueden compararse entonces de un modo objetivo, antes sólo posible por el prestigio y la influencia informal. Lógicamente, ni en la producción académica ni social la alienación del valor está exenta de poder coactivo, sino todo lo contrario. Pero no por su dimensión coactiva desaparece su carácter social. Es más, este carácter coactivo se aplica justamente para intensificarlo. El sentido racionalizante del fordismo, basado en tal dimensión social y propiamente humana del trabajo, era lo que a Gramsci le maravillaba, y le parecía premonitorio del socialismo (Gramsci, 2013).

La apropiación privada del trabajo intelectual como capital humano o valor académico, es condición de posibilidad para que las fuerzas socializantes del capitalismo ingresen en el saber especializado. El trabajo concreto es abstraído a valor académico, en la capa que representa la “dimensión endógena”. Esto constituye el valor de la espacialidad social que representa la academia o la educación, so pena las variables medidas concretas en que se exprese. En la dimensión exógena, este *valor académico* debe ser transformado a precio o aporte institucional, y en ese juego, el valor académico deviene equivalente en dinero. Siguiendo a Bourdieu, aparece aquí el problema de la convertibilidad de capitales (Bourdieu, 1979), o en un sentido marxista, la etapa final de la *transformación*. Como hemos visto, y tal como indica Shaikh, es el trabajo académico inmediato o colectivo lo que explica el origen del valor académico. A pesar de que el paradigma epistemológicamente otorga valor al conocimiento *en sí*, operacionalmente, no hace sino medir trabajo. El paradigma de la calidad es quien nos recuerda la centralidad del trabajo en la creación del valor, con importantes ecos marxistas.

Antes de seguir, es importante hacer dos aclaraciones. Primero, que resulta fundamental recorrer los tres momentos antes de determinar el problema del salario, la renta y la ganancia en la producción educacional, para comprender entonces, más profundamente, el sentido de las medidas de la calidad. Esto porque la capitalización de la educación *ex post* ocurre también en la producción educativa misma, por cuanto son profesores altamente calificados -y no trabajo social genérico- quienes enseñan. Y segundo, que la alienación capitalista del valor académico no subvierte, como hemos dicho, un proceso social anteriormente colectivo, sino sólo privatizado de otro modo. La propiedad estamental del saber, y la legitimidad social de dicha propiedad, son trastocadas profundamente por el proceso en curso de subsunción, surgiendo la propiedad secular e individual de capital humano, y nuevos modos de legitimación, sobre los que profundizaremos en la última sección del capítulo.

### 3. *Calidad en la distribución social de la producción académica*

La dimensión exógena de la educación superior la podemos entender como su conexión con la sociedad civil y el Estado, y por lo mismo, con el momento de distribución de su producción. El carácter concreto de su producción se presenta y se resuelve como producción social, igualmente que en otros ámbitos productivos, en el momento distributivo (Shaikh, 1977). Evidentemente hay distribución también en la dimensión endógena (como ocurre con los *papers* académicos), pero lo que importa aquí es su distribución fuera del contexto propiamente académico o educativo. Igualmente, su relación con el Estado también altera sus dinámicas internas, pero se le ubica externamente por cuanto el Estado asume su vinculación con la educación superior como representante de la totalidad, y es el encargado tanto de validarla como de regular sus intercambios con la sociedad.

Si la relación de la educación con la sociedad es principalmente mercantil o no, está fuera de las preocupaciones de este ensayo. En caso de que esto efectivamente ocurra, como ha discutido hace tiempo la investigación de corriente principal y crítica, serán principalmente los sujetos privados en su iterar constante respecto de la educación superior los que le darán su forma y sentido, tanto por su elección como por su aporte financiero. Naturalmente esto involucra la existencia del Estado, pero principalmente como garante de la propiedad privada y la justicia de los intercambios, es decir, en su forma de derecho civil y comercial. Si ocurre lo contrario, y la relación entre educación y sociedad es principalmente estatal y públicamente determinada, será la política la encargada de definirla. En ambos casos, si es que asumimos la subsunción del conocimiento especializado en el capital, como valor económico, y también aceptamos -como se ha argumentado varias veces- que esto no implica necesariamente la propiedad privada de las instituciones; sean públicas o privadas las mediaciones entre educación y sociedad, el rodeo de abstracción del trabajo concreto a valor y viceversa se recorre igualmente, aun de distintos modos. Esto se hace mercantil o tecnocráticamente, en una combinación determinada de ambas lógicas; es poco habitual que una niegue completamente a la otra.

Como sugiere Bobbio, se podría oscilar entre un mayor peso de lo privado o bien de lo público en la relación entre educación y sociedad. Sea cual fuere la dominante, existen siempre estas dos dimensiones: la sociedad civil y el Estado. Se trata de *la gran dicotomía* (Bobbio, 1989). En definitiva, mercado sin Estado es un imposible, pero la relación no es inversa (Estado sin mercado puede ser considerado, para el pensamiento liberal económico, como totalitarismo)<sup>46</sup>. Sea cual fuere el panorama concreto, el ensayo parte de la base anotada arriba.

---

<sup>46</sup> El problema eventual de la democratización del conocimiento como relación social, en un sentido habermasiano, no es simplemente su emplazamiento en la esfera estatal como aparato técnico-instrumental, sino en la esfera pública deliberativa. Esto anularía o imposibilitaría su apropiación privada, e impediría, por lo tanto, que su producción se organizara bajo el rodeo del valor-trabajo. La presión en este sentido resiste la subsunción, aunque en una forma distinta a cómo es resistida por la vieja academia.



Para facilitar la exposición, la noción de sociedad civil ha sido reducida al problema de la demanda y la oferta. Es evidente que la educación superior, en un sentido histórico, es una trinchera de grupos sociales concretos, que despliegan sobre ella y de ella al resto de la sociedad una influencia determinante. Esto será profundizado en la sección 5. Por ahora, importa el papel de los dispositivos del paradigma de la calidad en la mediación entre educación y sociedad, como proceso de objetivación y racionalización de lo que ayer era vocación, poder, ideología y prestigio.

El problema del Estado es simplificado a su momento técnico instrumental, como garante del conocimiento emitido por estas instituciones y luego como su regulador, que reclama la representación del interés común, y por tanto presiona coactivamente a las distintas entidades y planteles a cumplirlo.

a) *Sociedad, educación superior y calidad*

i) *Demanda por educación superior*

La demanda de educación superior es variada. Su componente principal por cierto es la demanda por docencia, cuya masificación ha gatillado las profundas transformaciones que han sido tratadas en este trabajo. Pero también existe una demanda social general sobre la educación superior, como institucionalidad garante y organizadora del *general intellect*, o lo que ayer se denominaba “conciencia crítica de las naciones”. Y finalmente, como ha sido más ampliamente tratado, encontramos la demanda por conocimiento aplicado, principalmente de parte del sector productivo.

El problema de la docencia encierra el hecho que amplias relaciones sociales hoy son subsumidas en el capital, considerándose entre éstas, y si no principalmente, la responsabilidad de la propia constitución en cuanto fuerza productiva legítima. Ayer de interés público, la formación de los sujetos hoy es un problema individual. Cuando dominan regulaciones estatales, es una acción individual altamente constreñida por consideraciones técnicas, pero sigue siendo individual. La cualificación corre por cuenta propia, pero es responsabilidad de la organización en el momento de la producción. El proceso productivo que para el paradigma de la calidad es colectivo y cooperativo, se transforma en su dimensión distributiva, como ocurre con cualquier producción moderna en el contexto capitalista, en un problema privado, y luego, en un problema social como oposición de intereses privados. Lo mismo pasa con la demanda por conocimiento especializado, principalmente movilizada hoy -es todo el punto de la teoría del capitalismo académico- no tanto por las necesidades sociales sino por lo que Marx llamara *demanda solvente* (Arocena & Sutz, 2000).

El proceso de subsunción en el capital del saber especializado alcanza incluso a la dimensión societal de la demanda hacia la educación superior. El discurso de la conciencia crítica de las

naciones, expresión de libertad por cuanto permitía imaginar otros mundos posibles, hoy es reemplazado por el discurso de la movilidad social, cuyo observable es la justicia distributiva de las posibilidades de capitalización del *general intellect*; o bien por el productivismo del I+D+i. El aprendizaje reciente de la teoría del capital humano, descrito en el segundo capítulo, pone el énfasis en este punto: la superación del carácter reproductivo de la educación mediante regulaciones especializadas. Así, la subsunción del saber y su expresión en valor alienado, incluso distribuido meritocráticamente o con justicia rawlsiana, parte de la base del *rodeo* del valor-trabajo a dinero que coloniza al trabajo académico. Lo que importa centralmente en el discurso de la movilidad social no es el conocimiento o la educación en cuanto valor de uso, o lo que es igual, su poder de emancipación humana, sino la distribución meritocrática de su valor de cambio. Así, la crisis de legitimidad de la educación superior, como proceso de apropiación social de riqueza, es justamente la misma que de cualquier mercado: que no cumpla la condición de justicia distributiva del liberalismo económico. Esto altera el imperativo de las demandas sociales y de la política estatal para con ella. De hecho, buena parte, si no el componente principal, de las mismas políticas de calidad, está formulado como un dispositivo de justicia distributiva.

En todos estos casos, pero particularmente en la demanda por docencia, lo que hemos descrito hasta aquí como *valor académico alienado* constituye una suerte de cantidad de educación recibida, que habilita procesos de racionalización arquetípicos de la acción racional con arreglo a fines. La *cualidad* de la educación recibida está dada por la carrera concreta escogida, pero su *cantidad* por el grado de valor académico que ésta represente. El postulante debe racionalizar su propia cualidad como materia prima consciente, dependiente sea de la naturaleza o de la calidad de la educación recibida *ex ante*, en virtud de sus expectativas de capitalización. Lo que media entre su condición actual y su futuro es la cantidad de valor académico que pueda agregarse, combinando el trabajo propio y el trabajo académico. Su disposición de capital económico propio, de su talento, y de la calidad de la educación recibida, son los insumos que serán multiplicados, se espera, por el valor recibido. Mientras más alto sea este múltiplo, más retorno se podrá esperar. Naturalmente, este proceso no ocurre en abstracto, sino en el contexto de las realidades y expectativas sociales de los sujetos. Profundizaremos sobre esto en la sección siguiente. Y también, varía respecto de disciplinas, considerando sus distintos componentes de valor: alto valor académico en trabajo vivo (costo productivo alto) pero pocas posibilidades de capitalización *ex post*; y vice-versa. Todos estos elementos son equalizados en medidas promovidas por el paradigma, que incluso se presentan como avances en equidad.

La calidad de la educación es percibida, entonces, como *cantidad* de educación respecto de cierto grado o expectativa. Dicho de otro modo, el valor académico aparece como una suerte de valor pecuniario que emerge del valor de uso concreto, en sentido neoclásico. Como sugiere Vroeijenstijn, *la sociedad exige rendición de cuentas y garantía de calidad y pide valor por dinero* (Vroeijenstijn, 1995, p 2). El valor en este momento se observa como cualidad de los productos, y en cuanto tales, se intenta su convertibilidad posterior a valor económico. Los indicadores del paradigma de la calidad operan como complementariedad al sistema de títulos o marcos de

cualificaciones. Los sujetos ven el valor en el “mercado de títulos”, como si el poder emanara de éstos. Bourdieu se centró mucho en este problema, en una suerte de fetichismo educativo sobre el que profundizaremos adelante.

Las lógicas electivas basadas en la racionalidad material -valor de uso como conocimiento o disciplinas concretas- y en la racionalidad formal -como expectativa de retorno- se combinan en distintas formas. Nunca se dan una sin la otra. Mas la imposición de la racionalización formal del futuro académico, y el desgarró que representa sobre antiguas orientaciones morales, éticas o vocacionales, centradas en el valor de uso, es un tema recurrente del debate contemporáneo (Quintela Dávila, 2007), e incluso eje de la producción cultural actual.

La demanda de conocimiento especializado por parte del sector productivo busca, tal como el postulante, el valor de uso concreto. Pero tanto su precio como su expectativa de retorno presionan por comparabilidad para discriminar entre distintas ofertas. El enfoque del capitalismo académico aborda este problema de manera sistemática. El conocimiento como *raw material* para la producción se vuelve equiparable en la forma de los derechos propietarios o reconocimientos, los que le asignan un precio o rango de precio justo (Slaughter & Rhoades, 2004).

La presión de la demanda y de la oferta por comparabilidad llega más lejos. Sin que nadie se lo plantee directamente, y justamente actuando como si la calidad fuera valor, el paradigma en la dimensión productiva ha dado los elementos para que el valor académico de cada programa e institución sea organizado en el mercado como continuo jerárquico. Es decir, como posesión diferencial de la misma sustancia valor. Aunque se trata de una racionalización de la oferta, los rankings no ofertan en sí mismos la educación, sino sólo la reorganizan para la demanda. Tensionan incluso la vieja acreditación y certificación profesional, centrada en el valor de uso, y promueven una nueva manera de vincular educación y sociedad, que para los teóricos del capitalismo académico, es propiamente de mercado (Slaughter & Rhoades, 2004).

Los rankings actuales, contruidos principalmente en su inicio con indicadores bibliométricos de publicación académica y calificación del profesorado tiempo completo, y más tarde en base al desempeño de la docencia y los ingresos por patentes e investigación, hoy son una realidad prácticamente en todo campo del saber. La UNESCO ha dicho “*love them, or hate them, rankings are here to stay*” (UNESCO, 2013, p 12). A pesar de la gran resistencia que generan, la agencia dependiente de Naciones Unidas es clara en mostrar sus rasgos positivos.

*On the positive side, rankings address the growing demand for accessible, manageably packaged and relatively simple information on the ‘quality of higher education institutions’. This demand is greatly fuelled by the need to make informed choices of universities, within a context of massification of higher education and the widely growing diversity of providers. The growing base of stakeholders also fuels this demand. Students use the information to choose where to study, just as their parents and governments use it to place children in the ‘best’ universities. Donors use rankings to best place their*

*endowments so as to realize the best potential value for their investments. The private sector likewise uses them to identify promising partner institutions in higher education, as do faculty when identifying research collaborators. Policy-makers and universities themselves turn to rankings to learn more about the strengths of their higher education institutions and to identify potential areas for improvement. Governments also often use them to gauge the global standing of their institutions and therefore their competitiveness. However... rankings are not and should not be used as the sole source of information that guides decisions pertaining to the quality of universities. (UNESCO, 2013, p 12 - 13).*

La misma agencia capta el sentido socializante de estas medidas, en cuanto permiten un grado de objetivación y conocimiento que antes era exclusivo de las oligarquías académicas.

*...rankings have also encouraged transparency of information and accountability of these hallowed institutions, which hitherto have been cloaked in exclusivity, academic freedoms and even restrictive prestige. More and more, universities find themselves having to explain to the public their performance on set criteria used by rankers and other quality monitoring bodies. (UNESCO, 2013, p 13).*

En una sociedad en que los títulos no son equivalentes sino, justamente, diferentes en calidad, es decir, en *valor académico*, los lugares de los rankings habilitan una mayor exactitud en su convertibilidad a valor económico. Esto no ocurre de manera directa. Si los presupuestos neoclásicos del paradigma de la calidad fueran ciertos, bastaría con preguntarse por la capitalización *expost* para tener clara esta señal. La optimización que promueve el enfoque del *management*, y por tanto el uso de sus indicadores, se detendría en el ámbito productivo. Sería el mercado mismo el encargado de definir el precio, basado únicamente en el valor de uso. Pero no ocurre así, las complejidades de la mercancía-educación lo vuelven prácticamente imposible. La “ley del valor” no surge espontánea del juego oferta y demanda, por lo tanto, los intercambios no son justos: hay cobros por sobre el valor o por debajo. El paradigma de la calidad entonces debe dar la señal de cambio de *valor para dinero* (Vroeijenstijn, 1995). A veces, como hemos visto en el primer capítulo, los ingresos por patentes e investigación se incluyen dentro de los indicadores de los rankings. Pero el punto es determinar *cuánto valor académico* hay en cada título, puesto que este valor informa de los costos de producción como piso (si hay capitalización, el precio puede elevarse, pero no puede descender del valor). Conocer la lógica de la producción del valor académico -sea como “lavado” de capital cultural previo o como genuina producción racional- permite a la sociedad comunicarse consigo misma, y correr el rodeo del trabajo concreto al dinero en sus distintas capas y pasos. La oferta se presenta entonces como una disímil variedad de valores de uso concretos, de distintas educaciones y áreas del conocimiento; pero para la demanda debe ser reorganizada en virtud de un precio. Este precio emerge con cada vez mayor nitidez del *valor académico* y no del *valor de uso*, a pesar de que sea el valor de uso lo que se adquiera, y el valor académico una simple métrica de comparación. Esto comprueba que a pesar de los presupuestos epistemológicos del paradigma, en su movimiento concreto, sigue las huellas

del valor-trabajo. Como veremos adelante, los componentes de los rankings pueden ser entendidos, cuando se mira el panorama de la producción educativa, de su intercambio y de la producción social (todos los momentos concatenados y operando al unísono), como señales de las cantidades y de la composición orgánica del capital académico en venta.

### *ii) Oferta de educación superior*

Este ensayo, como se ha indicado arriba, parte de la base de la libertad civil y/o económica de los particulares para crear instituciones de educación superior, considerando, en determinadas circunstancias, que éstas tengan fines lucrativos. Dicha libertad, aunque no existe en todos los países, ni tampoco siempre está abierta parcial o totalmente al lucro, explica en gran medida la expansión institucional de las últimas décadas, la creación de miles de nuevas instituciones a nivel mundial y la transformación profunda de las ya existentes. Esto porque la subsunción del conocimiento especializado en el capital no se limita a su uso, sino que penetra a su propia creación y reproducción.

El proceso de aplicación de la semántica de la calidad a la educación superior está, como se ha comentado en extenso en el primer capítulo, estrechamente vinculado a la necesidad de organización racional de tal enjambre de instituciones nuevas, muchas de ellas lucrativas. Esta necesidad ha modificado la política estatal en la mayoría de los países. La noción de calidad, sobre todo su dimensión de *tecnología intelectual*, ha sido relevante para la creación misma de las nuevas instituciones, y para la racionalización de su competencia con las más prestigiosas.

Así, hay tres aspectos en que el problema de la calidad se relaciona directamente con la oferta: su adecuación a normativas legales, lo que equivale a la racionalización y objetivación de lo que el derecho civil o comercial considera *educación*; la racionalización y objetivación de su lógica productiva con tal de volverla comparable no sólo entre instituciones de educación superior, sino respecto de otras actividades de negocios o productivas; y finalmente la adopción de buenas prácticas o realización de fines públicos, que están asociadas, la mayoría de las veces, a financiamiento estatal.

El primero de estos aspectos considera la adecuación a determinadas medidas de calidad, sean normas legales o bien condiciones del aseguramiento, que constituyen una señal de suficiencia mínima para que el Estado reconozca el conocimiento creado y/o impartido en dichas instituciones como legalmente válido. La calidad aquí se despliega como delimitación de la *cualidad* educacional como producción genérica, pues es lo que define si el servicio devengado constituye o no educación. Esta delimitación puede ser cualitativa (es o no es) o bien de grado (en qué medida lo es). Evidentemente, en las situaciones concretas pueden ocurrir engaños. Cuando esto pasa, la transgresión de las medidas mínimas de calidad, sean cuales sean, implica que se ha ofertado un servicio no educacional. El engaño es el negativo de la calidad, lo que implica que es la calidad lo que distingue entre verdad y mentira.

El proceso que acompaña a la creación de nuevas instituciones ha demostrado que estos límites, en apariencia claros bajo el paradigma de la excelencia, son en realidad más difusos. Lo que en el acápite anterior referimos como *valor académico*, acá debe ser reinterpretado, mediante indicadores similares o bien a través de la constatación de la capacidad propia de la institución<sup>47</sup>; para identificar su punto mínimo aceptable. Bajo cierto rango de valor académico es la misma educación la que se disuelve. Este límite puede ser alto o bajo, dependiendo de cada política o variante histórica. Lo que es interesante a efectos del presente trabajo, es cuánto estas medidas, en realidad, conforman o redefinen a la propia oferta, pues monopolizan el reconocimiento *social* de la educación. La suficiencia social de la educación es conceptualizada como *calidad*.

De dicha suficiencia hasta las *world-class universities*, las medidas de calidad, en cuanto informan de los costos mínimos que producen a su vez el servicio mínimamente aceptable en un sentido social; permiten responder la pregunta del inversionista sobre costos, productividad y ganancia esperable. Estas normas fijan las *barreras de entrada* de lo que Peterson denomina la *industria de la educación superior* (Peterson, 2007). La calidad mínima en la zona de ganancia máxima determinaría, por ejemplo, el vector de desarrollo de la industria lucrativa<sup>48</sup>. Aunque esta no es la única fuente de desarrollo de la educación superior en las décadas recientes, ni necesariamente la principal, sí es una relevante, y para muchos analistas es de las más dinámicas (Altbach et al., 2009; Levy, 2011; Peterson, 2007; Slaughter & Rhoades, 2004). Conocidas las barreras de entrada, los costos mínimos y las posibilidades de retorno, la calidad aporta a la racionalización del inversor o emprendedor educativo de una manera análoga a cómo ayuda al demandante de títulos. En ambos casos, el *valor académico* debe ser transformado a precio por la puja de la oferta y la demanda simultánea tanto en el mercado de títulos como en el mercado de la inversión educativa. O bien, estos son los materiales con los que el Estado debe fijar un precio<sup>49</sup>. Así la inversión en comprar una Universidad o cursar estudios puede compararse con adquirir otra industria o ingresar directamente al mercado laboral.

Además de delimitar cualitativamente qué es la educación socialmente, y ofrecer insumos para el cálculo de la inversión y sus retornos, las medidas de calidad ofrecen a las instituciones nuevas o emergentes una métrica de comparación con los planteles más tradicionales. El valor reputacional de los segundos es tensado por el valor objetivo de los primeros. Como se sabe, toda medida estandarizada o ranking está estrechamente vinculada al antagonismo (S. J. Ball & Youdell, 2007). Los rankings viabilizan la competencia al mismo tiempo que la estimulan. Esta capacidad de

---

<sup>47</sup> En los últimos años las tendencias dominantes a nivel internacional en lo que a calidad se refiere, en la educación superior, centran la validación estatal de las instituciones en el reconocimiento de una capacidad propia para auto-determinarse, y no respecto de estándares, que si bien pueden existir, no determinan la validación institucional necesariamente.

<sup>48</sup> Es decir, universidades docentes de poco valor académico en la forma de *royalties*.

<sup>49</sup> Las certificaciones y las acreditaciones cada vez ponen mayor énfasis en la viabilidad económica de las instituciones para poder ser sustentables. Los indicadores de calidad pueden volver explícitos los costos necesarios de la educación, el patrimonio fundamental, el flujo de liquidez, etc.

reordenar la baraja del prestigio cuantas veces sea necesaria, sacudiendo a la tradición antes de que cuaje, es reconocida como una de las razones de surgimiento de los rankings.

*...(Los rankings) “reflects the erosion of those qualities of trust and hierarchy that characterized those elite university systems. Paradoxically perhaps, it is the erosion of the formerly near-unchallengeable consensus about which were the ‘best’ (and, by extension, the ‘less good’) universities that has fuelled the appetite for formal rankings. Read in this way, rankings are related to unease about standards, to volatility of missions, and to the potential at any rate of establishing new criteria of quality and excellence. It may not be a coincidence that their popularity has taken place at the same time that the idea of ‘risk society’ has developed”.* (Scott, 2013, p 113).

La transformación del valor académico en poder social ya no ocurre del mismo modo en que conocimos bajo el paradigma de la excelencia y de la antigua Universidad elitaria. El prestigio, el ascendiente intelectual, el valor tradicional de una institución milenaria; todos estos elementos ceden paso paulatinamente al valor académico objetivado, y luego, a una grilla de instrumentos que le convierten a capital económico. En ambos casos se trata de un monopolio sobre el saber: pero mientras el primero se justificaba estamentalmente, el segundo lo hace en un sentido económico moderno. Sin que el poder de la ideología desaparezca necesariamente, la oferta de la educación superior es tensada por estas dinámicas a una objetivación mayor de su valor académico, con tal de *sustentar* cualquier pretensión social de valía, sea económica o incluso normativa. La caída de valor académico de una institución afecta a todos sus miembros, desvalorizando su capital cultural o humano, como se quiera llamarle. Lo mismo una subida. La calidad actúa como émbolo social pues traspasa esta caída de valor, de una institución determinada, al profesional que ejerce hace años, egresado de la misma, en el momento actual. La depreciación del título del sujeto aparece entonces como déficit de *calidad*, so pena siga haciendo su trabajo del mismo modo que ayer.

La interacción entre demanda y oferta, como se sugirió al inicio de la sección dedicada al despliegue de la calidad en su dimensión endógena, puede estar más o menos regulada por el Estado. Independiente de cómo esto ocurra, lo importante en este punto es que el panorama de la oferta y el comportamiento de la demanda no pueden ser conocidos por el Estado sino sólo *expost*. Es así como se reproduce en la educación superior lo mismo que ocurre con otros espacios de la economía. Los dineros que la sociedad invierte, las carreras que las instituciones crean, las opciones que toman las personas; todos estos procesos ocurren con independencia y por fuera de la voluntad de la sociedad conscientemente organizada. Ésta debe operar sobre un terreno ya constituido por los particulares, y tensarlo, mediante estímulos y normativas, a cumplir preceptos públicos.

## b) Estado

La calidad de la educación está íntimamente ligada al Estado. Al delimitar su cualidad como producción genérica, representa una forma nueva y emergente de vincular Estado y educación. El Estado se hace presente como garante último de la calidad, y como el responsable final cuando algo falla. Evidentemente, no se trata de un proceso puramente técnico. El mismo paradigma de la calidad lo sabe, según hemos discutido en detalle en el primer capítulo.

El Estado respecto de la educación superior, como en cualquier actividad productiva, debe garantizar la propiedad privada, la fiabilidad de lo que se produce, y la justicia de los intercambios. Puede hacer más, pero debe lograr al menos eso. De lo contrario ni un mercado ni un moderno sistema educacional pueden ser instituidos. Por ejemplo, la producción alimentaria debe ser validada por medidas sanitarias, que en el límite, distinguen lo que es alimento de lo que es veneno. Luego el Estado debe garantizar información tanto al oferente como al consumidor. Finalmente, el Estado debe, la mayoría de las veces a través de tribunales, ofrecer un espacio para que oferta y demanda resuelvan disputas originadas en posibles injusticias distributivas (por ejemplo robos, cobros sobre el valor, u otras). Esto ocurre sea la empresa alimentaria de carácter público o privado.

En el momento técnico de la producción académica el Estado interviene definiendo una suerte de normativa básica sobre qué es la educación, cómo debe ser mínimamente producida, y cuáles son los grados o marcos de calificaciones en que se objetiva, como derechos de uso monopólico del *general intellect*. Debe definir el régimen jurídico que les rige, junto con la normativa de propiedad intelectual y de patentes. En el momento del intercambio, debe garantizar información fidedigna a oferentes y demandantes, y exigir el cumplimiento de normas que tienen por objetivo la justicia distributiva. Como adelantamos arriba, la legitimidad de la educación superior como forma de apropiación del saber tiene que ver con esto último.

En el momento técnico en la producción, el Estado define una grilla de condiciones que toman como punto de partida la institución u organización. Por ejemplo, la acreditación se hace a un determinado plantel y/o programa, so pena sus dueños sean un *holding* o el propio Estado, y tengan además otras instituciones. No se acredita ni certifica al propietario sino a la institución en cuanto unidad productiva. Aquí se despliega, en el aseguramiento de la calidad, buena parte del saber del paradigma como *tecnología intelectual*. A cada entidad particular productiva se le identifica como capacitada -o no- para producir una grilla general de productos, que ameritan el reconocimiento público a la persona titulada o graduada como depositaria o poseedora de grados, competencias o títulos.

Como se desprende de lo visto hasta el momento, la tecnología intelectual que supone el paradigma de la calidad, racionaliza y sofisticada enormemente el proceso de producción académica al interior de cada institución, pues ésta es -a final de cuentas- su unidad de análisis. Tal como la fábrica debe ser validada legalmente y constituye la unidad productiva básica, la institución



educativa es conceptualizada de manera análoga. Las condiciones sociales de producción, o la propia producción como proceso social, no son atendidas con la misma preocupación o sofisticación. El proceso de producción es cooperativo y debe serlo cada vez más, esto es cierto. Pero los límites de la cooperación están dados por las fronteras de la unidad productiva. Fuera de ella reina la competencia, lo que Marx llamara *anarquía de la producción*. De este modo la preocupación estatal por la calidad se concreta en la acreditación institucional y de programas particulares, y no en la producción *social*. En otros servicios públicos, como la salud, esto no ocurre: el Estado constituye al sistema en general como unidad de análisis, y por lo tanto, a la salud en términos *sociales* como su indicador de calidad. Hay una división del trabajo planificada entre instituciones, lo que no pasa en la educación superior, al menos no en el tipo-ideal que supone su desarrollo actual. La producción educativa que recorre el rodeo del valor-trabajo aparece como un hecho *social* en su dimensión distributiva, no productiva. Y este hecho social, a su vez, se presenta como emergente de un conjunto de particulares, y no de una voluntad social consciente. Esto es lógico si se parte de la base de que los productores son particulares. Pero ocurre también con las propias instituciones estatales, a las que se les trata como si fuesen particulares en este sentido (Verger, 2008). Esto ha sido especialmente disruptivo en América Latina, donde existía una enraizada tradición de universidades nacionales (Arocena & Sutz, 2000; Mollis, 2010). Mollis y Arocena, desde perspectivas distintas, ilustran cómo la dimensión normativa de la Universidad Nacional -antecedente de las políticas de calidad, por ejemplo- se separa de su dimensión productiva; procedimiento análogo al que experimentan las empresas nacionales privatizadas en los años 80s. Las agencias de calidad emergen, de hecho, desmembrando viejas competencias de la Universidad Nacional. Si es que el propio cuidado por la salud, para retomar este ejemplo, se subsume en el capital, sendos procesos de particularización ocurren, y la unidad analítica sistémica lentamente es reemplazada por la certificación de instituciones. El presupuesto epistemológico aquí es que la producción académica se puede ubicar en los contornos institucionales, y que en ellos reside, más que en su carácter social -simplemente su momento agregado en esta lógica-, el trabajo clave de creación de valor. Es allí donde, por lo mismo, puede ser optimizado y racionalizado. El paradigma del mejoramiento escolar se basa en esto tanto como el de la acreditación en el nivel terciario.

Los productos del trabajo académico también son estandarizados y conceptualizados como propiedades personales antes que sociales: los títulos, grados o competencias; los derechos de autor; y las patentes. Incluso, algunos de estos reconocimientos pueden ser transferidos como títulos de propiedad sobre bienes muebles e inmuebles, es decir, pueden ser comprados y vendidos sin estar adheridos a sus autores. En su momento inicial la calidad fija las condiciones a los particulares, y en el momento final, se las fija a los propietarios de los títulos o los derechos sobre el conocimiento.

Las políticas de la calidad han redefinido profundamente estos reconocimientos estatales. En la fase de subsunción formal del trabajo académico en el capital, el Estado simplemente validó títulos propietarios que se remontaban a tradiciones premodernas, y que como bien indicaron

Collins y Bourdieu, tenían sus antecedentes lejanos en la antigua corte y en la nobleza (Bourdieu, 1998; Collins, 1979). La licenciatura que habilita al que sabe una disciplina, y el título que le permite su ejercicio como trabajo social; la maestría que define a quien maneja a cabalidad un campo; y el doctorado que amerita a un sujeto a aportar conocimiento nuevo; todos estos niveles están cargados de la antigua relación entre el maestro y el aprendiz. Esta verdadera topografía estamental del *general intellect* (que incluye su división disciplinar) es redefinida por los currículos por competencias, además de modificarse la duración necesaria de los estudios y la equivalencia de los grados académicos. La propiedad estamental de la ciencia avanza a ser propiedad secular e individual de capital humano, que trae una nueva jerarquía interna entre competencias genéricas o básicas y competencias avanzadas, sean analítico/políticas o especializadas. La Unión Europea con su proyecto *Tuning* ha promovido estos cambios, vinculados con la equivalencia de créditos propuesta por el proceso de Bolonia (Altbach et al., 2009; Verger, 2010). La estrategia de *skills* de la OCDE parte de la insuficiencia de las categorías tradicionales de medición de las competencias. La certificación y el reconocimiento de instituciones como unidades productivas particulares, la readecuación de la grilla de propiedad sobre el *general intellect*, y luego la interconexión entre ambos momentos, constituyen aspectos basamentales del nuevo rol del Estado que entraña la emergencia de la calidad. Cualquier noción sobre *Estado evaluador* supone una definición abstracta a priori sobre lo que se va a evaluar. Esta grilla fija las condiciones técnicas para la posterior evaluación de los procesos y productos educacionales.

Es tanto la necesidad de objetivación de las competencias laborales como de su equivalencia internacional, en conjunto con otros productos del trabajo académico, lo que moviliza estas transformaciones. Esto nos lleva al papel del Estado en el momento del intercambio. El Estado tiene que construir un marco institucional para la producción educativa, entendida como parte del derecho civil y comercial, que regule a su vez su comunicación con la demanda. Muchas veces este problema trasciende el ámbito estatal, y deviene, como vimos, en asunto internacional y global. Verger estudia en detalle cómo el *General Agreement on Trade in Services* (GATS), impulsado por la OMC, elabora una pormenorizada grilla de cláusulas entre los países miembros a efectos del intercambio de servicios educacionales, tanto en su forma viva, como en su producto muerto: derechos propietarios sobre ideas. El autor discute, en la línea del enfoque de la tecnocratización educativa, que estos pactos a menudo trasladan la soberanía de un ámbito nacional, a organizaciones supra-nacionales que no son electas (Verger, 2010).

La rendición de cuentas por parte de las instituciones hacia los actores incumbentes, y la sociedad en general, es todo el punto del *accountability*. Esta información hace transparente la producción para el actuar racional de los sujetos, permitiendo el intercambio justo en el momento distributivo. Este intercambio justo no está definido en virtud del valor concreto o de uso, sino de sus significaciones sociales, por lo tanto, a partir del cumplimiento de los estándares o regulaciones públicas, y de su cantidad, según ellas mismas, de valor académico. En el caso de que estas condiciones no se cumplan, puede haber una judicialización de los conflictos, pues se trata

de un problema entre privados. El incumplimiento de un biólogo, matemático o sociólogo aparece entonces juzgado por los tribunales civiles, y no por sus respectivos colegios profesionales.

Hay distintas posibilidades de la acción estatal en el momento productivo y distributivo. Éstas se mueven entre dos polos: en las variantes nacionales de mayor espacio al mercado, los dispositivos de calidad y los grados y competencias aquí descritos, funcionan básicamente como garantía pública de propiedad privada e información a los sujetos. Se confía en la auto-regulación de los mercados. En las variantes con mayor regulación estatal, se les imponen a los particulares normas más rígidas, que encarnan fines de interés público. Habitualmente los economistas, como vimos en el primer capítulo, observan la calidad del primer modo; y los sociólogos del segundo, como espacio en que distintos actores se disputan los fines de la educación, y al mismo tiempo los disfrazan como interés general o imperativo técnico (Zenteno, 2013).

El Estado canaliza su financiamiento, según hemos visto en detalle en el primer capítulo, cada vez más en virtud de cuánto se cumplan estos objetivos. El Estado no puede financiar fines privados discrecionales, por tanto, qué se considere de interés público es fundamental, participando el paradigma en su objetivación y racionalización. La ampliación del financiamiento estatal en las últimas décadas -contraviniendo su constricción de los 80s- está íntimamente ligado a la expansión de la matrícula y a la legitimación de la educación superior como distribución meritocrática de capital humano. Este financiamiento en los modelos anglosajones se inyecta principalmente a través de *vouchers*, directamente al estudiante, y en los modelos continentales o latinoamericanos a través de aportes institucionales. En cualquiera de los casos, la fijación de los montos depende, crecientemente, del grado de cumplimiento y del costo definido como necesario para la docencia. Así como no se puede financiar fines particulares, tampoco se puede reconocer ni menos financiar lo que se considera *no-educación*. A veces, el instrumental del paradigma del momento productivo permite determinar *aranceles de referencia* o *precios* para los servicios educativos, que deben ser adecuados para habilitar una calidad suficiente. En modelos de mercado auto-regulado, el precio surge del acuerdo entre oferta y demanda. Sea como fuere, la grilla sobre la cual se vierte el valor académico, y luego la constatación objetiva de su cantidad, es condición de posibilidad para el traspaso del trabajo concreto académico a forma-mercancía, y de ella, a precio. El Estado calibra una suerte de sistema métrico-decimal de valor académico, de sus posibilidades de producción, y luego de sus formatos de apropiación<sup>50</sup>.

---

<sup>50</sup> Puesto así el problema, la eventual desmercantilización educativa, tal como la de la fuerza de trabajo, no se encuentra en el derecho laboral o alguna modificación del derecho civil, sino en las prestaciones que hacen independiente la reproducción social del salario. Una posición socialdemócrata en educación sería acabar con su valor de cambio (es decir, financiarla directamente), y no tensionar al mercado por justicia distributiva. Un Estado evaluador, por más que tense a los particulares, no es un Estado socialdemócrata.

### c) *Calidad como alienación de mercado*

En la distribución, las necesidades sociales particulares se enfrentan con los oferentes particulares. Es en este proceso, enormemente complejo y contradictorio, donde los sujetos, al buscar sus intereses particulares, realizan en los hechos la adecuación de los trabajos concretos a una medida de equivalencia que permite a la sociedad relacionarse consigo misma. El trabajo o poder social, en cuanto valor abstracto, medido como dinero, cae por encima de los sujetos como si brotara de los objetos en cuanto tales. Es el hecho de que este proceso social esté oculto en la lucha oferta-demanda por cosas objetivas o servicios, y se dé mediante el rodeo del valor-trabajo, lo que a Marx llama la atención, y a lo que se refiere cuando habla del mercado como orden alienado. No se trata de una crítica moral o de justicia distributiva. El mercado adquiere vida propia, como si fuese un espacio o entidad ajeno al control consciente de la sociedad, y no la distribución social de su propio trabajo. Esta alienación, lejos de ser una pura falsa-conciencia, es un proceso objetivo, pues el valor, expresión del trabajo social, se presenta como una *abstracción real* que no puede ser ignorada ni criticada como simple ideología.

Para Shaikh, el proceso de transformación del trabajo concreto en dinero es enormemente complejo, sobre todo cuando hay variaciones en la composición orgánica del capital. Para la escuela económica marxista que ha intentado actualizar la ley del valor-trabajo, el punto de partida fundamental es que en el proceso de transformación del valor en precio no existe agregación de valor, sino sólo cambio de unidad de medida: de una unidad que parte en el tiempo de trabajo, a una unidad dineraria. Es este el núcleo del *rodeo* de la alienación capitalista, por cuanto el valor aparece asociado a los productos, y no al trabajo social que los crea, debiendo confesar tal carácter tras la enconada lucha de los particulares en el mercado (Shaikh, 1977).

Si tomamos la noción del *valor académico* como una primera capa de abstracción del trabajo productivo devengado en la educación superior, éste debe ser *transformado* a medida dineraria en el momento distributivo. Según vimos en detalle, esto es efectivamente lo que ocurre y lo que el paradigma cautela. Las medidas de valor académico tienen sentido mientras faciliten esta transformación, pues habilitan la comparación entre producciones disímiles, y dan cuenta del *trabajo académico genérico* que se cristaliza en ellas. Para Bourdieu, la educación solo media la *transmisión* del capital cultural a capital económico. Es justamente el paradigma de la calidad la que ofrece una medida de cuánta reproducción hay y cuánto valor nuevo ha sido agregado. Más ampliamente, las mercancías de la educación superior, o bien sus productos, aparecen en el mercado como cantidades desiguales de valor académico genérico, o si se quiere, de *calidad*, que es el concepto que permite medirlo.

Recordemos que este *valor académico* incluye tanto al trabajo vivo objetivado en productos (sean éstos también vivos -grados y competencias- o muertos -lenguaje-), y a la proporción del *general intellect* que éstos representen, como título o derecho de licencia para su uso, descansando en esta última su posibilidad principal de capitalización *expost* en el mercado laboral y la producción social. En los productos académicos dirigidos al consumo final (por ejemplo libros y artículos) sólo

hay *valor académico* como trabajo vivo inmediato y proporción del *general intellect*. A esto habitualmente se alude cuando se habla de *calidad de la ciencia*, la capacidad de determinado trabajo vivo inmediato de producir un saber que se torne fundamental para el movimiento conjunto de todo el *general intellect*. En la discusión comparada, la ciencia de los países es estudiada según tales preceptos, pudiendo ordenarse, nacionalmente, la propiedad del *general intellect* humano (Allende, 2008; BID, 2010). Pero en los productos académicos que se destinan a la producción social, en apariencia, como “bienes de capital” (capital humano, patentes, etc.), la capitalización hipotética hace variar nuevamente los precios, pues se está produciendo, en el fondo, bienes de capital fijo, sean vivos o muertos. Surge el problema del cálculo del retorno de estos *monopolios*. Si bien todos tienen un cuánto mínimo de retorno, proveniente del monopolio en cuanto tal, como escasez históricamente producida, es decir, base de renta absoluta; mientras más aumenten la capacidad de agregación de valor del trabajo genérico en la producción social, más costará en dinero su capitalización hipotética, sea en la forma de licencia o trabajo experto vivo, y más extensos serán los ingresos que su propiedad reporte (he aquí su *renta relativa*). La composición orgánica del capital académico, movilizadado como *general intellect* que se dirige a la producción, hace variar los intercambios, y en gran medida los dificulta, por cuanto su observable concreto se encuentra en la producción social y no sólo en la producción académica y sus propias medidas de proporción e influencia en el intelecto social. Es decir, hay una composición orgánica del capital cuando se trata de *producir* el *general intellect*, en la espacialidad social específicamente académica y educativa, y otra cuando éste es desplegado y utilizado en la producción social. Por tanto, la suma de trabajo vivo y de su centralidad en el *general intellect*, medida como *calidad de la educación*, debe ser a su vez traspasada a dinero considerándose sus posibilidades de capitalización *expost* en determinado número de años. Esta variación de precio, mas no de valor académico, es la que el paradigma de la calidad debe sopesar y aprender a formular con claridad, con tal de garantizar la justicia del intercambio. Por lo mismo la capitalización es introducida en algunos rankings. El más conocido es el de QS, que lo hace tanto del capital humano vivo como del muerto, y el del *THE*, que incluye los ingresos por I+D, patentes y licencias. En la medida que no se trata, en rigor, de *calidad* como hemos visto hasta aquí, es decir, como medida de valor académico; en los indicadores de calidad ingresa directamente como dinero, y no como logro, trabajo, conocimiento o factor de impacto de publicaciones.

Por ejemplo, el trabajo vivo de un sociólogo que crea un concepto central en las ciencias sociales, tendrá un alto valor académico (medido en referencias e indicador de impacto). Puesto a la venta en el momento distributivo, en la forma de servicios docentes del mismo profesor, el precio no podrá ignorar su valor académico; pero dependerá también de qué tanto sea ese trabajo incorporado en el sujeto, y luego de qué tanto rinda dicho concepto como capital fijo en la producción social, es decir, como optimización del trabajo vivo, lo que determinará el precio final del derecho propietario (título) a utilizarlo *expost*. Como la optimización de la producción social es una cuestión distinta del trabajo devengado *exante* o del trabajo vivo de toda la ciencia social que utiliza el concepto, ingresa al cálculo como un indicador totalmente distinto. El precio puede incrementarse por la centralidad del concepto en las ciencias sociales o bien por su rendimiento

como capital fijo, manteniéndose las mismas cantidades de trabajo vivo devengado. El paradigma necesita conocer estas magnitudes, y aunque finalmente queden todas encerradas en el precio final, su construcción dista de ser un proceso sencillo. La mixtura entre trabajo académico y trabajo social que se produce aquí es similar a lo que Marx entiende como *valor de mercado* (Shaikh, 1990). Antes de que la oferta y la demanda comiencen su juego, y justamente, para que puedan hacerlo sin injusticias distributivas, que es todo el punto de los rankings, el ajuste por la variación de la composición orgánica del capital debe ser introducido. Y la influencia que cada sujeto imponga en dicho indicador, favorece su interés propio y perjudica al contrario. La lucha enconada en el *proceso de transformación* se da al interior del mismo paradigma y la determinación de sus medidas, fijando las reglas del juego posterior en el mercado.

La noción de justicia distributiva rawlsiana anima al paradigma, puesto que debe cautelar que el valor académico y el dinero devengado por él constituyan un intercambio equivalente. Como vemos, esto es enormemente difícil. Con todo, es clave puesto que la lógica reproductiva de la educación, según profundizamos en el segundo capítulo, aparecería a ojos del paradigma como una injusticia distributiva. Por condiciones que no dependen del individuo-cliente, por ejemplo, la posibilidad de agregación de valor en sí mismo pueden ser menores que en otros sujetos. Por tanto, a un precio equivalente, él recibe menos valor académico que los demás. Esto obliga a innovaciones técnico-productivas que permitan una verdadera justicia distributiva.

En algunos casos, la convertibilidad entre valor académico y dinero es efectuada por el propio paradigma, que elabora *aranceles de referencia* en virtud de la calidad de la educación recibida. También se trata de un ejercicio espinoso, por cuanto los precios de mercado incluyen, hemos visto, componentes que no tienen que ver sólo con el costo. Debe ser considerada su composición orgánica de capital o valor académico, y luego el retorno de su renta absoluta y diferencial en la producción social.

En todas estas variantes, sea la consideración de la composición orgánica del valor o capital académico, luego de su capitalización *expost* y la variación que esto introduce a los precios, o bien en la formulación directa de una tasa de convertibilidad; el paradigma de la calidad aprende a viabilizar el proceso de *transformación*. Según hemos tratado de demostrar, lo hace siguiendo las huellas del valor-trabajo, aun cuando parta de presupuestos epistemológicos neoclásicos.

La alienación de la producción se transforma en alienación de mercado en la medida que la *transformación*, en esta segunda capa, es llevada adelante en un juego oferta-demanda (constreñido o liberado por las normas tecnocráticas) donde el valor académico y luego el valor pecuniario aparecen como propiedades de los objetos y productos de la educación, ocultando que es el trabajo social devengado *exante* y explotado *expost* lo que les constituye como relaciones sociales. El poder de un software es fetichizado justamente en el software en cuanto cosa, deslindado del trabajo social que lo crea y luego del trabajo social que lo echa a andar. Bourdieu profundizó sobre la fetichización de los títulos profesionales, que invisibilizaban la propiedad de clase sobre la cultura, y por tanto nos ocultan su verdadera raíz. La calidad, como grilla de

medición que complementa al sistema de títulos, y que permite compararlos a efectos justamente de sus calidades disímiles, vuelve aún más radical esta lógica. La *educación de calidad* aparece entonces como el oro de nuestra época. Sería imposible citar aquí todos los documentos oficiales de gobiernos y de organismos internacionales que ponen al conocimiento como el principal capital de este tiempo histórico, y a la calidad de la educación como su rasgo clave.

Los procesos de cosificación y luego de transformación cambian de cuajo, según vimos, la antigua relación entre educación y sociedad. Esto gatilla una transformación cultural profunda, pues impone la racionalización instrumental allí donde no sólo no era permitida, sino que tal impedimento era una señal fundamental de identidad de las capas medias profesionales. Las tensiones que identificamos en el primer capítulo entre el poder público y los sujetos para con ella, como racionalización, pueden ahora ser interpretadas como el efecto de la subsunción del conocimiento especializado en el capital. Los padres racionalizan la elección de escuela de sus hijos como medio-para-fin (S. J. Ball, Bowe, & Gewirtz, 1995; Butler & van Zanten, 2007), del mismo modo en que los sujetos en el nivel superior se orientan estratégicamente cuan inversionistas de capital humano (Becker, 1993). La racionalización no ocurre sola ni cae del cielo: es producto del proceso de subsunción, que obliga a que la sociedad, con respecto de la educación reconocida por el Estado, dé el *rodeo* del valor-trabajo a dinero.

En la medida que los particulares son los que definen tanto en la oferta y la demanda qué educación existe, cuánto trabajo se invierte en ella y hacia dónde se dirige; en su momento consciente, en el Estado, la sociedad sólo puede intervenir definiendo normas técnicas y luego orientando a los particulares *expost*. El mercado educacional aparece como algo ajeno a la conciencia social. Incluso el Estado puede enajenarse de sí mismo, controlando a sus propias instituciones como si se tratara de entidades distintas a él. La alienación de mercado en este sentido, según hemos descrito, es técnicamente posibilitada por los mecanismos de la calidad, que a su vez, pueden ser las palancas fundamentales para orientar la educación en uno u otro sentido, desde el punto de vista del Estado (o de organismos supra-nacionales). Sea como fuere, una regulación estatal aguda no cancela la alienación, ni supera la subsunción del saber en el capital, sino sólo puede imponerle medidas técnicas, estímulos o castigos. En definitiva, no puede la sociedad apropiarse conscientemente de sus propias fuerzas productivas en el terreno cultural, y la calidad lo único que le permite es controlar una cosa que ya, en sí, aparece externa.

#### *4. Calidad de la educación superior en la producción social*

Hemos hasta este punto explicado en detalle cómo el trabajo académico es considerado productivo en la medida que se objetiva en determinados productos, y que tal trabajo vivo, más la centralidad o lateralidad de dichos productos en el *intelecto social* o *general intellect* reconocido por el Estado -el trabajo de todos los científicos, académicos y estudiantes- se presentan como *valor académico*, que sustrae de los trabajos concretos en las distintas áreas del saber su carácter

propriadamente académico, y en ese sentido, social. La calidad es esencial en este tránsito pues constituye el dispositivo técnico que abstrae el trabajo y luego la medida en que dicho valor puede ser considerado justamente válido, legítimo, o bien puede ser comparado. Esta es una especie de primera etapa del proceso de transformación. Luego tal *valor académico*, en el momento distributivo, debe ser *transformado*, a su vez, a dinero, proceso enormemente complejo por cuanto los precios varían no sólo por el valor académico en sí (por el juego entre trabajo vivo y porción del *general intellect* que representen), sino también por sus posibilidades de capitalización *expost*. Acá el paradigma de la calidad juega un papel fundamental pues debe viabilizar técnicamente la convertibilidad, garantizando que el intercambio de valores es equivalente.

Puede parecer confuso el problema del valor académico como suma del trabajo vivo y porción del *general intellect*, y luego su capitalización hipotética como determinante de su precio. En efecto lo es, pues en dichos aspectos la producción académica se comunica con la producción social en su conjunto, y no puede resolver el asunto en sí misma. La calidad como medida de valor se enfrenta al problema de la propiedad sobre el conocimiento, y sólo entonces adquiere conciencia de los alcances de dicha propiedad. Lo que aparece como un objeto discreto y apropiable es, en realidad, un amplio conjunto de relaciones sociales.

Adelante se explica el proceso de realización del valor académico como capital fijo en la producción social. Esto ocurre en dos momentos: en el mercado ocupacional de los profesionales o técnicos, donde se transan sus productos como trabajo vivo en su forma-mercancía; y luego en la producción social, donde se ponen en juego en conjunto con el *general intellect*. Sólo entonces podremos volver a la producción académica y completar el ciclo de transformación del trabajo en dinero, comprendiendo el movimiento conjunto de la calidad.

#### a) *El mercado ocupacional de profesionales y técnicos*

Si seguimos la hipótesis marxista del problema del valor-trabajo, el salario que fija el mercado para los trabajadores está en relación al costo de su producción y reproducción en cuanto fuerza de trabajo. Esta hipótesis, polémica en sí misma, lo es todavía más cuando se intenta hacer extensiva al problema del trabajo profesional o calificado. En el pensamiento de corriente principal domina la postura contraria, la neoclásica, en el sentido de que el salario se define por la productividad del trabajador, es decir, por su valor de uso y no por su valor de cambio. Es el aumento de productividad que provee la educación formal lo que justifica un mayor salario (Becker, 1993).

Marx intentó demostrar que este presupuesto es empíricamente falso. Y aunque ha habido refutaciones relativamente sistemáticas a sus argumentos desde la vereda neoclásica y desde el propio marxismo -Roemer, autor icónico del marxismo analítico, considera la teoría del valor-



trabajo una *empresa hegeliana mística*<sup>51</sup>, también ha habido defensas empíricamente sólidas, como las de Morishima y el propio Shaikh (Shaikh, 1977, 1990).

En este ensayo intentamos demostrar no tanto el carácter real u objetivo de la teoría del valor-trabajo, sino el hecho que el paradigma de la calidad, a pesar de su carga epistemológica neoclásica, a la hora de ponerse en movimiento, termina actuando con cierta impronta marxista.

En el mercado de trabajo, el valor académico expresado en títulos opera justamente como una señal de costo de la cantidad de trabajo socialmente necesario para producir un graduado. Los costos de dicha producción y reproducción deben ser incorporados al salario. Disímiles calidades alertan sobre disímiles fuerzas productivas. Lo que en un sentido marxista *nada costaba al capital* -el valor de uso de la fuerza de trabajo- ahora, en cuanto producto *social*, es parte también de sus propios costos productivos y reproductivos.

La calidad como dispositivo que informa al empleador sobre la valía de su fuerza de trabajo en cuanto valor de uso, es un elemento de consenso para el paradigma. Lemaitre, entonces vicepresidente de una importante asociación mundial de instituciones acreditadoras, sugiere que la calidad debe responder la pregunta sobre si "*los títulos otorgados, ¿reflejan efectivamente las competencias requeridas para un profesional del área? Y luego ¿Qué se puede esperar acerca de los aprendizajes efectivos de los titulados de un programa determinado?*" (Lemaitre, n.d.).

A esto se debe agregar el hecho de que, en un contexto de privatización extrema del saber en el capital, la inversión en capital humano es individualmente costada. De este modo el salario debe ser capaz, al menos, de pagar los costos de dicha inversión. La noción de *valor académico* tiene sentido aquí por cuanto informa de los costos de producción del profesional mismo, medidos en tiempo propio -que se operacionaliza como costo de oportunidad- y dinero. Puede haber o no retorno, pero sí deben cubrirse los costos del *valor académico*, de lo contrario, el ciclo no puede llevarse adelante otra vez, se trata de una carrera económicamente inviable, o en estos términos, si de demanda solvente se trata, socialmente inútil.

El valor académico ayuda entonces al cálculo del *valor de cambio* de la fuerza de trabajo, so pena este valor se exprese o no en el precio. La calidad ayuda a objetivar estas medidas, distinguiendo entre educaciones de diversa índole. Lo que el mercado laboral antes hacía intuitivamente hoy puede hacerlo formalmente. Mientras el empleador tratará de disminuir el precio en el mercado, el trabajador tratará de aumentarlo. Pero ambos son conscientes de que no puede bajar del valor.

---

<sup>51</sup> Abandonada la teoría del valor-trabajo, el marxismo deviene un igualitarismo más. "*Por esta razón, creo que la teoría marxista de la explotación surge ahora con una clase mucho más amplia de teorías igualitaristas de justicia distributiva, que se avocan al problema de la distribución de los recursos sociales de modo de igualar algo. Otros miembros de esta clase de teorías son los que presenta Rawls, quien desea igualar, hasta donde lo permitan los efectos de los incentivos, ciertos bienes que él llama "primarios".* (Roemer, 1989, p122). Una vez considerado el propio saber un recurso distribuido injustamente, lo que queda es un problema de justicia rawlsiana, tal como hemos comentado arriba.

Esto es todavía más claro cuando el sujeto ha financiado su inversión en capital humano con recurso a un crédito.

El complejo estatuto del trabajo calificado en el capitalismo actual estriba en que, según Wright y en cierto sentido también el propio Goldthorpe -por considerar las voces más salientes del debate sobre estructura social de las últimas décadas-, su salario se ubica por encima de su valor de cambio (Goldthorpe, 1992; Wright, 1985), incluso considerando la reposición del trabajo que origina al *valor académico*. Aquí se centra de hecho la intuición fundante del capital humano: que la educación *crea valor nuevo* en la producción social, no sólo lo transmite. En la medida que dicho valor depende de conocimientos o habilidades sobre las cuales es titular la persona, le pertenecen legítimamente. De esto se desprende, a su vez, que mientras mayor sea el valor académico incorporado, mayor será esta alza de productividad. Aquí está en su dimensión de ordenación jerárquica la huella de la calidad, que en el momento 2 ha jerarquizado la oferta de capital humano en tal sentido. En el punto más alto de esta correlación se encuentra el experto, en el medio quien sólo ha recibido educación obligatoria (es decir, enseñanza media), y abajo quien no ha recibido ninguna educación.

La principal consecuencia de esta hipótesis, propia del pensamiento neoclásico y también del paradigma, es que dichas diferencias de salario *deben ser explicadas* como diferencias de calidad de la educación recibida, de lo contrario, aparecen como injusticias distributivas en el mercado laboral; léase, como robo o desposesión. La explicación en base a la calidad puede partir del diferencial de calidad entre programas análogos, o como diferencia de grados, que si bien en un esquema de calidad de *adecuación a propósitos* puedan ser iguales (ambos de efectivo cumplimiento), son disímiles en cantidades de valor académico, y por lo mismo, en calidad en su sentido de ordenación jerárquica. El valor académico opera entonces, hemos planteado, como una suerte de múltiplo. La pregunta por la calidad no es sólo entonces la transmisión del costo o *valor de cambio* de la fuerza de trabajo, que fija su límite inferior, sino su fuerza productiva, esto es, el número del múltiplo respecto al trabajo genérico (no calificado o de educación obligatoria).

Es sólo en la producción social donde esta hipótesis puede comprobarse.

#### *b) Profesionales y técnicos en la producción social*

Según Wright, el trabajo profesional y técnico constituye una *posición contradictoria* de clase pues vehiculiza la dimensión directiva y experta del capital, y al mismo tiempo, es trabajo asalariado que debe obediencia al empleador. Es esta cualidad la que le permite un salario por encima de su valor de cambio, y mayor autonomía y discrecionalidad en el trabajo. En el límite, el empleador está obligado a esta relación con los profesionales en la medida que éstos detentan el monopolio de ciertos capitales, como el organizacional o científico, que son necesarios para echar a andar la

producción, y cada vez más necesarios de hecho, si asumimos la tecnificación que experimenta con el tiempo (Wright, 1985).

Goldthorpe no cree que sea la posesión de este capital educativo u organizacional lo que haga de los profesionales una *clase de servicio*, pero argumenta en el mismo sentido: esta relación ocurre de hecho<sup>52</sup>. Desde un punto de vista neoclásico, es la forma en que se presenta el retorno del capital humano.

La palabra clave de la posición de los profesionales y técnicos está en la noción de monopolio, sea entendido como monopolio de capital académico o bien como cierre social y/o estamental, en la lógica que lo sugieren neoweberianos como Collins o Goldthorpe; es decir, como causa o consecuencia de los títulos (Collins, 1979; Goldthorpe, 1992). Los insumos necesarios para la producción moderna, y que se encuentran en cantidades acotadas que no pueden ser reproducidas -el ejemplo que da Marx en el tomo III de El Capital es una cascada de agua, pero se hace extensiva de hecho a todo el suelo- devienen en monopolios “naturales”. Estos bienes carecen de valor, pues no son producto del trabajo humano. Sin embargo, tienen precio, calculado en virtud de su capitalización hipotética por determinada cantidad de años. Esta es la base moderna de la renta, que no se encuentra en la naturaleza como fuerza productiva, sino en las relaciones sociales que la echan a andar. La renta relativa del suelo urbano, por ejemplo, está vinculada al carácter social de la vida en dicho terreno, y no a sus cualidades físicas.

El precio de la tierra o del suelo, como dinero, es por cierto expresión de valor, pero no de la tierra en sí, sino de la renta capitalizada. Según señala Marx, hay actividades productivas o de servicios donde estos monopolios naturales permiten una más baja composición orgánica del capital, y por lo mismo, una mayor posibilidad de agregación de valor. De ahí que la agricultura y el negocio inmobiliario, por ejemplo, tengan plusvalía más alta, y de esta mayor plusvalía la ganancia capitalista comparte espacio con la renta del suelo. La distinción es relevante por cuanto el terrateniente y el capitalista se enfrentan tanto o más que el capitalista y el obrero. Mientras el capitalista depende de la agregación de valor en la producción y de su realización triunfal en la competencia, el terrateniente descansa en un monopolio natural históricamente adquirido. El que se valoriza, de hecho, a medida que el capital fijo necesario para el capitalista se ubica en sus terrenos. Entonces la tierra ya no sólo vale como renta capitalizada del monopolio natural, sino como acopio de capital fijo. La contradicción entre los intereses del terrateniente y del capitalista son analizados pormenorizadamente por Marx en el tomo III de El Capital. La lucha por el reparto de la plusvalía entre ganancia y renta jugó un rol fundamental en la introducción del capitalismo a la agricultura durante todo el siglo XIX. La abolición de las protecciones especiales a los productores de maíz en Inglaterra -proceso que también analiza Polanyi en su clásico *La gran*

---

<sup>52</sup> Goldthorpe, en la misma intuición de Collins, piensa que la teoría del capital humano es más bien un discurso para encubrir una situación histórica de poder (Collins, 1979; Goldthorpe, 1992).

*transformación* (Polanyi, 1992)- permitió a los capitalistas ingresar a los negocios rentistas, así como a los antiguos aristócratas transformarse en capitalistas.

Es necesario profundizar en el problema de los monopolios “naturales” justamente como relaciones sociales antes que cosas. Marx era muy consciente que el monopolio de la tierra constituye un problema histórico, social, y no primordialmente físico (Marx, n.d.-a). Hoy, este monopolio se nos aparece tan lejano al monopolio sobre las ideas, aun cuando durante todo el siglo XIX y XX la crítica encontró analogías poderosas entre ambos. Bourdieu insistió en este punto al considerar a la nobleza y el clero, antes dueños de la *tierra* y de Dios -clase reinante de las relaciones sociales que se daban en el territorio y en el espíritu-; muy similar a la *nobleza de Estado*, hoy dueña del saber, y por tanto con enorme capacidad de determinación sobre la vida social en general. La comprensión de Bell y Touraine sobre las tecnocracias es similar, en el sentido que se pretenden dueñas legítimas, a través del conocimiento, del uso social de la naturaleza, de los procesos productivos y reproductivos sociales (Bell, 2006; Touraine, 1971). Habría que investigar, en la hebra de Collins y su sociología histórica, qué tanto la renta absoluta, que tendencialmente iba a desaparecer en virtud del desarrollo del capital fijo en la agricultura misma, según pronosticaba Marx; fue reemplazada históricamente trasladando su base material de escasez relativa de las fuerzas de la naturaleza a los humanos que *saben* desplegarlas. Es decir, que el experto, dueño de la propiedad sobre el uso de la química, reemplaza económicamente en cierta medida al terrateniente, que disponía antes como monopolio natural del recurso necesario para la agricultura.

En una elaboración más reciente, la teoría del capitalismo cognitivo propone que la mercantilización del saber no es otra cosa que la extensión de esta lógica monopólica a la vida social. La propiedad privada de la cascada de agua, posible por su escasez relativa en el planeta, se transforma con el tiempo en la propiedad privada del conocimiento para echar a andar las propiedades químicas del agua, posibilitada por la escasez relativa de los científicos. Marx mismo distingue entre la cascada y las posibilidades químicas del agua para determinar por qué una tiene precio y la otra no. La diferencia entre ambas no está en su escasez relativa *per se*, ni tampoco en su carácter físico, sino en las relaciones sociales -históricamente producidas- que habilitan o restringen los límites de la propiedad privada, sea de la tierra o del *capital humano*. Como se trabajó en detalle en el segundo capítulo, la objetivación y apropiación como relación social es un proceso que se define políticamente, y cuyas causas, límites y posibilidades no pueden buscarse en el carácter físico o la escasez contingente de los bienes. La propiedad privada, como está abundantemente estudiado, produce escasez relativa incluso recurriendo a artificios si debe hacerlo; la literatura del software libre lo ha demostrado en el ámbito donde esta escasez es menos imaginable (Stallman, 2010).

La renta, para los teóricos del capitalismo cognitivo, deviene en el mecanismo fundamental de explotación contemporánea. En gran medida es por esto que declaran el fin de la ley del valor. La sociedad se ha vuelto tan productiva -aseguran- que el trabajo inmediato ha dejado de ser la

medida del valor. Es el *general intellect*, como fuerza productiva directa, la que lo crea. Su enorme capacidad productiva, distinta a la del trabajo inmediato, deviene renta. Apropiarse del *general intellect* transforma el mecanismo mediante el cual el capital se hace de la plusvalía, y el componente de renta se proyecta como el principal (Negri & Hardt, 2012).

Mientras la producción industrial presenta una mayor composición orgánica del capital (es decir, más trabajo muerto como máquinas en relación al trabajo vivo), la producción de servicios, es decir, la que produce directamente relaciones sociales u objetos simbólicos, donde cabe toda la educación, habilita una menor composición orgánica del capital, y luego, una mayor renta en base a cualesquiera que sean los monopolios “naturales” necesarios para echarla a andar. La producción científica y sobre todo la docencia es un trabajo en que se recurre casi exclusivamente al trabajo vivo, aunque éste trabajo vivo, propietario del monopolio histórico del saber, capte para sí parte importante de la plusvalía en la forma de renta. La tierra misma puede ser evadida como emplazamiento físico de relaciones sociales, gracias a las actuales tecnologías de la información, pero no así el lenguaje, ni las significaciones sociales asociadas a sus distintos usos y posibilidades. La espacialidad de la educación es intensamente social antes que física. La apropiación del lenguaje, como posibilidad de comunicación, es lo que Virno llama estatización de la *vida de la mente*. Esta estatización no tiene que ver con su uso público, sino con su garantía como propiedad privada (Virno, 2001).

Los recursos naturales, los “monopolios naturales”, y las formas de propiedad privada sobre el lenguaje (del alcance que sean), se presentan ante el capitalista como *capital fijo*, cuando no puede utilizarlos gratuitamente -capacidad del trabajo vivo genérico, sean producidas mercantilmente o no-. La teoría del capital humano, por ejemplo, distinguiría aquí del despliegue de las habilidades del ser genérico (grados académicos universales), sobre las que se entabla una relación laboral corriente, con el capital acumulado por el sujeto, que se expresa en una relación laboral distinta, basada en el reconocimiento de su *expertise* particular. Si seguimos esta línea, las mercancías que se producen con recurso a él son al mismo tiempo tanto mercancías -valores de uso- como gasto de determinado lapso de tiempo del capital fijo (producción conjunta o *joint production*). Un software es tanto una cosa por sí como gasto del capital fijo (plataforma) que posibilitó su creación. Es irrelevante si se trata de una máquina o de una idea; el punto es la necesidad que tiene el capital de pagar al propietario del terreno, la máquina o la idea, un *royalty* por el acceso a su recurso. Es este *royalty* -que supone la imposibilidad de modificar el software- lo que ofusca a los teóricos del software libre, no el precio (Stallman, 2010). El *royalty* permite una puerta de entrada monopólica a las fuerzas colectivas de la humanidad, al *general intellect*, a la relación del ser humano con la naturaleza. En virtud de la composición orgánica del capital este *royalty* puede ser mayor o menor. Si una técnica de producción permite reemplazar u optimizar una máquina, la plusvalía aumenta, y por lo tanto también la renta. Qué tanto se lleve la ganancia capitalista -valor añadido del trabajo inmediato- y el dueño de la idea -responsable de la optimización y por tanto de la reducción de costos- depende de las circunstancias históricas. Lo importante es que mientras para el capitalista lo de interés es el *uso productivo* de la idea o la

máquina, para el rentista o propietario es el tiempo en que dicho elemento sea socialmente necesario para producir; o lo que es lo mismo, la expectativa de degradación del capital fijo, que como determinada organización del trabajo, implica la durabilidad de todo un modelo de socialización y de vida. Esto determina su precio de venta de hecho, pues constriñe y habilita determinada capitalización hipotética. El capitalista no tiene ninguna lealtad con el capital fijo, busca siempre su optimización; esta es la base, según Marx, del desarrollo tecnológico y científico que empuja el capitalismo. Por otro lado, el propietario del capital fijo como monopolio - propietario de una línea de tren o bien de una patente industrial- estará abierto a cualquier innovación en la medida que mantenga y acreciente su propiedad; y rechazará cualquier otra que implique perderla. Se opondrá al reemplazo del ferrocarril por la carretera, a no ser que pueda comprarla, y lo mismo se opondrá a la superación tecnológica de la patente. Se opondrá siempre a la liberación de su propiedad monopólica, esto es, a la universalización de su grado académico.

El recorrido entre la centralidad del capital fijo como propiedad de la tierra, del recurso natural, luego de la máquina adherida a ella, y más tarde del “conocimiento”, puesto así genéricamente, puede entenderse como la sucesión de fases históricas en que el capitalismo concibe el problema del capital fijo, justamente en cuanto relación social. En este sentido, el capitalismo oculta en la cualidad física del objeto el carácter colectivo y propiamente humano del capital fijo -para Marx el cerebro y los brazos del *individuo social* (Marx, 1983)-, y presenta su poder como fuerza natural o técnica, sea en el poder del acero o en la inmaterialidad del software. En este sentido, la diferencia entre lo natural y lo técnico, y la relación que se da de hecho entre ambos términos, de la técnica como domesticación de la naturaleza o *cuerpo inorgánico del hombre* (Marx, 1968), no son muy relevantes, y deben ser consideradas en común como situaciones que se presentan por fuera de las posibilidades de cambio o incidencia histórica y política; y por tanto, como una escasez relativa trascendente. El representante en la tierra de Dios, o de la ciencia, resulta ser el dueño tanto de la naturaleza como de la técnica, y siendo el propio ser humano un ser natural, biológico y social, los sacerdotes ayer y los tecnócratas hoy se consideran dueños también de amplias relaciones sociales. Esta relación social de propiedad, esencialmente política antes que técnica, es el eje del problema del capital fijo. Tal como en el caso de la tierra, cuya mercantilización rompió también antiguas relaciones de poder y de solidaridad, y obligó a los nobles a secularizarse en modernas profesiones, la mercantilización del saber rompe tales arreglos. Entonces la relación con la naturaleza y la propiedad sobre ella se presentan como propiedad secular y económica.

Ni la cascada de agua ni sus cualidades físicas como elemento líquido, menos un software o una patente industrial, pueden ponerse en movimiento solas. Ya sea el capital fijo una mercancía producida por trabajo social, o bien un elemento apropiado directamente de la naturaleza (desposesión), y no producido mercantilmente; *ex ante* y *ex post* sólo existe socialmente por cuanto intermedia relaciones sociales. Son estas relaciones sociales, en su comunicación recíproca y existencia conjunta, las que ponen en movimiento y constituyen la tecnología como poder socialmente real. El “descubrimiento” de una cascada o de una propiedad química de un elemento es antecedido por determinado desarrollo de la ciencia o de un proceso político, del mismo modo

que luego la cascada y la propiedad química sólo pueden ser utilizadas mediante el trabajo social. Es siempre la sociedad la que se vincula consigo mismo a través de la cascada y la propiedad química, y cuando lo hace como *trabajo social*, este trabajo es, de hecho, la medida de su valor.

Completada esta digresión sobre el rol de los técnicos y los profesionales en la producción, que son los que ponen al servicio del capital su control históricamente producido sobre el *general intellect* y la relación del ser humano con la naturaleza (por ende también consigo mismo), podemos retornar al asunto de la calidad, y observar cómo los dispositivos del paradigma recorren este mismo camino.

El valor o capital académico, adelantábamos en los momentos 1 y 2, aparece con una determinada composición orgánica: trabajo vivo objetivado y porción reconocida del *general intellect*. Esto es lo que intentan determinar las medidas de calidad, no sólo como suma de ambos valores, sino justamente como su distinción: horas de trabajo y cualificación académica necesarias para producir determinados productos, y porción que representan éstos del *general intellect*. El intelecto social aparece como una especie de continuo territorial, con su respectiva topografía y geografía, y estos productos, como extensiones pequeñas o grandes de dicho intelecto social. La medida de calidad en el momento 1, de la producción académica, asigna estos valores para luego facilitar su conversión a dinero en el momento 2. Es aquí donde el trabajo vivo devengado debe ser repuesto, como *valor de cambio*, pero también sus derechos propietarios sobre el *general intellect*, en cuanto esta propiedad resulta *necesaria* para la producción académica (sólo graduados pueden enseñar a graduados, y expertos formar expertos), del mismo modo que la propiedad de la tierra es necesaria para la agricultura. El valor-trabajo, entonces, que expresa la porción del *general intellect* que un académico posee, se produce por el trabajo vivo de toda la ciencia en su conjunto; ésta tiene derecho a ponerse en movimiento siempre y cuando *reconozca* al autor su valía, y aquél, como su dueño legítimo, puede agregar el trabajo vivo de miles de académicos a su cuenta de valor académico, tal como el terrateniente acumular como propias las mejoras de la tierra. Naturalmente, cuando esta mercantilización se acomete por primera vez, podemos ver en este movimiento simple desposesión. Pero cuando el ciclo se produce y reproduce en base a relaciones capitalistas, la ley del valor debe imponerse. Cuánto acumulen de propiedad sobre el *general intellect* los profesionales y expertos académicos es la medida objetiva de lo que ayer era “prestigio” o “carisma académico”.

En la medida que el capital demanda tanto el conocimiento muerto como el trabajo vivo por su valor de uso, y no por su *valor académico*, sirviendo éste únicamente como guía para su precio, lo que importa en el momento de la producción es cuánto este conocimiento o trabajo vivo logra vehicularla e idealmente optimizarla. Si se trata de un monopolio “natural”, dará renta absoluta. Pero si además el recurso al *general intellect* disminuye la composición orgánica del capital, es decir, reduce costos en capital fijo, dará renta relativa. Una alta porción del *general intellect* puede ser relevante o no en la producción en la medida que afecte la composición orgánica del capital, y

por tanto aumente o no la plusvalía relativa; es decir, lleve a determinada producción debajo de la media de la composición orgánica.

Esto nos permite comprender el sentido que tienen los indicadores de calidad en los rankings: trabajo vivo como cantidad y cualidad (cantidad de académicos y propiedad como grado que representan del *general intellect*), porción de sus productos del *general intellect* general (capacidad de agregación de valor, productividad potencial), capacidad productiva de agregación de valor al trabajo vivo (docencia o encuestas de satisfacción; productividad real), y capitalización, en la forma de ingresos o inserción laboral de los egresados de cohortes anteriores. Todo el recorrido de los momentos 1, 2 y 3 nos permiten ahora comprender más claramente por qué son ciertos indicadores y no otros los determinantes, y cuál es el interés directo o de clase en cada uno de ellos en el proceso de transformación.

La convertibilidad de valor académico a valor-trabajo, y luego de valor-trabajo a precio (sea precio de mercado o aportes institucionales), a través de la calidad, permite someter bajo un mismo concepto, el de *calidad*, cuestiones muy disímiles y que se presentan, en realidad, en toda la extensión de las relaciones sociales. Además, habilitan la comparación no sólo del valor total de instituciones y carreras, sino de su composición orgánica, de sus distintas fuentes de valor, y al hacer esto, ilumina sus virtudes o déficits como espacios de inversión o producción. Es la necesidad de ajustar estas disímiles magnitudes la razón de existencia misma del paradigma.

La alianza de clase entre capitalistas y expertos es más clara: mientras los segundos concentran el *general intellect* en su forma propietaria y rentista, y esto permite que el trabajo vivo de los profesionales sea organizado como trabajo productivo (como *labour*); los primeros dan a los expertos un reconocimiento económico sobre su propiedad como *monopolio natural*, que le permite una convertibilidad favorable de la extensión de su parcela de *general intellect* a capital económico. Se trata, en definitiva, de formas análogas o similares de propiedad privada. El experto mismo adquiere características de un capitalista, por cuanto la relación con su propiedad deja de tener el denso peso normativo y simbólico de la propiedad estamental de la ciencia, y se proyecta como acumulación secular de capital humano. Dicho en simple, el experto es el que se comporta para con el conocimiento como si se tratara de un bien económico. Como *capital humano*.

De este modo, el control del intelecto social como *fuerza productiva directa* se presenta en conjunto con las determinaciones del valor, y todas ellas son, a través de todos estos pasos del proceso de *transformación*, expresadas al final del día en dinero. El dinero las echa a andar, y luego también cierra el ciclo. El proceso de subsunción del conocimiento en el capital esconde en su inmaterialidad el hecho que representa un denso cúmulo de relaciones sociales. Abstraídas en *valor*, éstas se presentan ante los sujetos como *calidad* de la educación.



#### 4.1 El ciclo completo de la calidad como abstracción del trabajo académico

El ciclo completo de la educación superior y de la estimación de su calidad puede entonces ser resumido por el siguiente cuadro:

**Cuadro 2: Calidad como abstracción del trabajo**

	<b>Momento 1 Producción académica</b>	<b>Momento 2 Distribución académica</b>	<b>Momento 3 Distribución y producción social</b>
<b>Calidad como saber (Experto que dirige y mide)</b>	Transformación del trabajo concreto (work) en trabajo social (labour), expresado en valor académico	Reconocimiento y garantía del valor académico. Transformación del valor académico a precio, considerando justicia distributiva	Propiedad del intelecto social ante el capital (autonomía y discrecionalidad en el empleo)
<b>Calidad como medida (Sujeto y objeto que es medido)</b>	Medida de valor académico como suma de trabajo vivo y propiedad del intelecto social	Producto académico como suma de valor académico socialmente válido y capitalización	Valor de cambio de la fuerza de trabajo, como valor académico incorporado, y garantía sobre su valor de uso

El paradigma de la calidad recorre estas tres etapas, que se presentan al unísono en la realidad, sintetizando el cuánto económico de las relaciones sociales del momento 1 y 3, que representan trabajo vivo productivo, como si fuesen propiedades de *la educación en cuanto objeto*, y por ende, la calidad como su medida o valor “neoclásico”, propio del objeto, termina siendo la medida alienada de la extensión de estas relaciones sociales en el conjunto de la producción social. Si bien este proceso de alienación puede considerarse ideológico, en cuanto se instala políticamente, es al mismo tiempo real, como igualmente objetiva es la alienación capitalista. Sólo con recurso a la calidad como dispositivo técnico los valores de uso pueden ser objetivados, y luego el trabajo que los crea comparado como trabajo social, capa por capa, según sugieren De Angelis y Harvie (2009). De este modo el trabajo concreto es abstraído a su forma social, a valor-trabajo, y transformado a precio de producción en el momento distributivo, que guía el posterior iterar del mercado.

En los tres momentos la calidad se deposita a manos expertas, siendo parte orgánica del Estado como violencia legítima, o de la propiedad de la institución educativa como tecnología intelectual. En la producción académica la calidad transforma el trabajo en *labour* y por tanto le somete a su propio poder organizacional y coactivo. El trabajo del profesor, calificado y socialmente escaso, es constreñido cada vez más a las lógicas del trabajo genérico, y dirigido por nuevos expertos. La discusión crítica ha descrito este proceso en detalle, con respaldo empírico más que suficiente (S. J. Ball, 2003; Rhoades, 2007; Slaughter & Rhoades, 2004; Verger, 2008). La composición orgánica

del capital académico se expresa como producción conjunta en sus productos, siendo éstos, como valor, la suma tanto del gasto de capital fijo (es decir, su porción de *general intellect* y de los derechos propietarios sobre él que este involucre) como del trabajo vivo. Estas dos fuentes dan lugar a lo que hemos llamado *valor académico*, que como medida objetiva de valor racionaliza y aliena lo que ayer era prestigio o carisma, y por lo mismo, cambia los modos en que el poder académico es producido y organizado. En el momento 1, si cabe la analogía, la calidad instala como moneda oficial sus métricas o señales, cualitativas o cuantitativas, de valor académico.

En el momento 2 los expertos de la calidad, ubicados en el Estado, deben garantizar la justicia del intercambio de dinero por servicios y productos académicos, tasados oficialmente en base a este valor. El propio paradigma nos proporciona evidencia abundante de que tal es el sentido de la calidad en esta fase (Alstete, 1995; Harvey & Green, 1993; Vroeijenstijn, 1995). Los dispositivos de la calidad del momento productivo son ahora desplegados por el Estado para validar el trabajo devengado, y garantizar que sea puesto en venta por su precio justo, o bien reciba un aporte institucional eficazmente calibrado, elaborando toda una grilla del *general intellect* para tal efecto, que supone tanto la definición de su topografía y geografía, y los derechos propietarios correspondientes. En este ejercicio el paradigma no puede sino incluir en tales cálculos la capitalización hipotética o retorno, combinando indicadores académicos con dinero, lo que altera el precio pero no el valor académico de los servicios y productos académicos<sup>53</sup>. Finalmente, en el momento 3, el valor académico recibido deviene señal del valor de cambio de la fuerza de trabajo. El experto propietario del *general intellect* concentra en sus manos el poder del intelecto social y de la relación de la sociedad con la naturaleza y consigo misma, y es el encargado de dirigir la cooperación del trabajo y las fuerzas naturales que intervienen en el proceso. Esto incluye la función directiva sobre la fuerza de trabajo, que incluso antes profesional, hoy es transformada cada vez más en trabajo genérico. Mientras mayor sea este retorno, más afectarán las mediciones de calidad del momento 2, elevando la posición en rankings y aranceles de referencia sin que se muevan en un ápice las magnitudes de valor académico.

Es interesante el sentido que tienen aquí las mediciones de desempeño sometidas al control estadístico. En una medida simple de logro o desempeño, se obtiene un indicador a partir de un sujeto, que me reporta determinadas características. No obstante, esta medición es apenas el inicio de la búsqueda del valor. Lo que interesa no son esas características o desempeños en sí mismos, sino el *valor* que portan, es decir, la cantidad de trabajo social que les conformó, y cuánto de ese trabajo social se devengó en la institución educativa. Tal como en el iterar del mercado, los modelos estadísticos se adentran en tal condición a través de la comparación. Se comparan sucesivamente y en diversas capas a los sujetos, para observar lo que no es aparente, el valor, desde una medida aparente y objetiva, el desempeño. Esta comparación permite “controlar” por nivel socio-económico, tipo de institución, tiempo, etc. Entonces el valor surge del modelo, pero

---

<sup>53</sup> Como caso extremo, en Chile es el propio Estado el que combina el ingreso de los titulados con otros indicadores académicos en el cálculo de su arancel de referencia.

no como característica del individuo medido, sino como indicador social, que luego se imputa al individuo en un sentido externo. Para medir desempeños, bastan pocos casos. Pero para medir *valor agregado*, es necesaria una base de datos extensa; esto confiesa el carácter social de aquello que se mide, que sólo aparece en los grandes números por medio de la relativización de las particularidades. Al enlazar a los particulares según esta medida de valor, lo que hace el paradigma, en nombre de la técnica, es evitar que se enlacen en un sentido político, como ocurre en otras esferas sociales. De este modo los conflictos, el poder; todo queda constreñido a las relaciones de propiedad, a la justicia de los intercambios. El *valor* de una persona queda ilustrado por la educación.

La fuerza que se esconde detrás de la educación de calidad no es otra que el trabajo humano: *ex ante*, como capacidad para producirla (lo que implica la reorganización y optimización del *capital cultural* de los sujetos, es decir, de la socialización misma), y luego *ex post*, como optimización de la cooperación del trabajo vivo en la producción social y/o utilización de las fuerzas naturales en la producción (renta relativa y absoluta). En definitiva, la calidad, que se presenta como saber organizacional de mejora productiva en el momento 1 y *valor para dinero* en sentido neoclásico en el momento 2, no es otra cosa que una medida del trabajo social que es luego capitalizado por el poder propietario sobre el *general intellect* y por el capitalista al que presta sus servicios.

La cosificación y privatización del lenguaje, y de los derechos sobre nuestra propia corporalidad y socialidad, involucran un grado extremo de la subsunción social en el capital, asociado a una serie de contradicciones y paradojas que la sociología ha comentado como características centrales de nuestra época. De la *colonización del mundo de la vida* habermasiana a la *estatización de la vida de la mente* de Virno, el problema es básicamente el mismo.

La apropiación del conocimiento entonces aparece en su real magnitud. La idea de capital humano, como propiedad del individuo tanto en un sentido material -propiedad real- como jurídico -propiedad reconocida-, puede comprenderse entonces como relación social, echada a andar por millones de personas al mismo tiempo. Por eso un egresado pierde el poder pecuniario de su *capital humano*, sin que nadie le haya tocado, al experimentar su casa de estudios una baja considerable de valor académico; o bien lo aumenta si su profesor guía de tesis obtiene el Nobel. Las medidas de calidad buscan racionalizar este efecto, que no es otra cosa que la confesión del carácter social del capital humano; del *general intellect* como fuerza productiva directa.

No es casual, entonces, que los intelectuales del paradigma de la calidad, cuando tratan de definir la calidad sustantivamente, repitan el problema de los economistas neoclásicos en su conceptualización del valor. Harvey y Green dicen que es imposible una definición trascendente (Harvey & Green, 1993). Lundgren plantea que *“there is probably no answer to that question as there is no simple answer to the question: “what is life?”* (Van Kemenade et al., 2008, p 176). Van Kemenade et al. dimensiona el problema en cuatro aspectos, que resultan coincidentes con las causas aristotélicas, tal como vimos en el primer capítulo: el objeto como causa material, el sujeto

como causa eficiente, el estándar como causa formal y el valor -ético- como causa final (2008). La calidad, como cualidad fundamental de la educación, tiene las mismas causas que el ser. Partiendo de los presupuestos epistemológicos que llevan a los economistas neoclásicos y a los teóricos del capital humano a pensar que el precio encarna preferencias reveladas, los intelectuales del paradigma de la calidad deben desarrollar, en los hechos, todo un complejo sistema de convertibilidad que sigue los pasos del valor-trabajo. Ellos representan, como esfuerzo histórico, aunque no necesariamente consciente, la mejor defensa teórica posible de la “ley del valor”, y la más eficaz refutación a los presupuestos epistemológicos del capital humano.

Si de lo que se trata entonces es de abstracción de trabajo concreto, y de su objetivación en una cosa social, sea dinero o calidad, entonces tras la subsunción del saber en el capital hay relaciones de trabajo que son conflictivas, y que constituyen conflictos en potencia constituyentes. Las contradicciones del proceso pueden ser agrupadas en dos grupos: a) contradicciones inmediatas, básicamente por el control del plusvalor; y b) contradicciones societales, que oponen tendencias de apropiación a tendencias de socialización. Mientras las primeras son sociales en sentido sociológico, es decir, oponen a actores concretos, del mismo modo como la clase obrera se opone a la clase capitalista en el juego suma cero de ganancia y salario; las segundas son políticas, y refieren a la conducción histórica de las formaciones sociales como totalidad. Si se quiere, las contradicciones políticas pueden ser pensadas como la oposición general entre sociedad y capital, o entre fuerzas productivas (sociedad) y relaciones sociales de producción (capital). Contradicciones inmediatas y políticas son las que permiten entender, ahora, no sólo la función de los intelectuales de la calidad, sino sus conflictos internos.

#### a) *Contradicciones inmediatas*

Las contradicciones inmediatas pueden ser entendidas como contradicciones de clase. Si es la propiedad estamental sobre el saber especializado la que empieza a ser reemplazada por la propiedad secular de capital humano, todo el sistema de castas de las viejas capas medias es tensionado por la transformación estructural reciente. La post-industrialización o el capitalismo cognitivo están asociados al surgimiento de nuevas capas sociales. Es la discusión neoweberiana la que mejor las describe como *clases de servicio* (Goldthorpe, 1992). Estas capas presentan rasgos distintos si se les compara con los antiguos y originales profesionales, y se proyectan como la base social de los nuevos expertos. Estos expertos, que Goldthorpe cataloga como *clase de servicio 1*, estrechamente ligada a la capa elitaria, sellan una alianza con el capital según hemos descrito, y expropián al resto de los trabajadores el saber como reconocimiento legítimo (monopolio).

La tensión entre los expertos y las *managed professions* como las llama Rhoades, es decir, entre los dueños del *general intellect* y los profesionales que crecientemente aparecen como implementadoras, es por la captura del plusvalor que el trabajo vivo crea. Mientras más derechos propietarios tenga el experto, menos retribución vía salario llegará a los implementadores. Dicho

de otro modo, en el caso de los viejos profesionales en decadencia, más valor académico será expresado en salario del trabajo vivo y menos en regalías de experto. Esta relación es tanto de explotación como de dominación en muchos casos, aunque puede presentarse una sin la otra, tal como ha demostrado Wright (1985). La mayoría de las veces hay una batalla por el control del trabajo, donde el capital, a través del experto, impone a los implementadores una determinada racionalidad y organización de sus labores. Tal vez la expresión más clara de este conflicto es el problema de la autoría, que Rhoades estudia pormenorizadamente. Es sólo el experto el que tiene derecho a autoría, pues la propiedad se desprende de ella, y las *managed professions*, a pesar de que contribuyan con trabajo socialmente necesario para determinado producto académico, no pueden figurar entre sus legítimos poseedores (Rhoades, 2007). De todas maneras, como resulta lógico, esta contradicción se presenta en la producción educativa y en la producción social indistintamente.

Habría que investigar en qué medida las *managed professions* se funden con el trabajo genérico de la época actual. La cualificación terciaria de la fuerza de trabajo es virtualmente universal en los países avanzados. La discusión del currículo por competencias y de las habilidades blandas se centra en producir, a través de la educación, los sujetos más habilitados para el manejo del *general intellect* en su momento de actualización (es decir, de transformación en *acto*), y relativiza la importancia de la formación para comprenderlo o bien para enriquecerlo. Se trata de fuerza de trabajo socialmente producida, como valor de uso, y por lo tanto, calificada. Pero fuerza de trabajo que ya no tiene *propiedad* sobre el *general intellect*, y que por lo mismo, no puede mandar ni crear, al menos con reconocimiento legítimo estatal, que es la institución que salvaguarda la propiedad en el capitalismo. Su única propiedad es su propia fuerza de trabajo, sea esta socialmente producida y pecuniariamente auto-solventada. Por eso es tan relevante la grilla de derechos de propiedad que el Estado elabora sobre el *general intellect*. Lo que se presenta, en apariencia, como una cualidad del sujeto, es en realidad una relación de propiedad que tensiona conocimiento universal, o grados académicos universales, con grados académicos escasos. Si un grado se vuelve universal, la posibilidad de apropiación en base a él se disuelve. Hoy el nivel doctoral (Ph.D en la tradición anglosajona y doctorado en la europea continental) es *condición básica* para la carrera de un experto, y para presentar -veremos adelante en la sección 5- su poder como legítimo. Los teóricos del enfoque credencialista han argumentado hace tiempo la suerte de inflación o degradación de las credenciales que ocurre en nuestros días. Mientras el profesional experto, dueño de capital humano avanzado, es una pequeña capa escindida hacia arriba de las viejas clases medias (presuntamente, en origen histórico, la vieja corte); el profesional no experto, adquiere cada vez más las características del trabajo genérico, con la misma celeridad que el trabajo genérico adquiere competencias terciarias. Aún con parsimonia y con las especificidades que suponen las disímiles variantes históricas, la contradicción entre capital y trabajo quiebra y redefine la grilla de derechos sobre el *general intellect*, poniendo a los sujetos en estos dos polos potenciales: en el capital -entendido orgánicamente-, o en el trabajo -con su respectiva heterogeneidad-.

Luego está la oposición entre el experto y el capitalista, que puede ser entendida como una expresión particular de la lucha de clases que hay entre la renta y la ganancia como distribución de la plusvalía. La diferencia radical entre el rentista y el capitalista está, como sugiere Marx en el célebremente incompleto acápite sobre las clases del tomo III de *El Capital*, en que mientras el interés del primero se cimienta en un monopolio “natural” -históricamente naturalizado-, el interés del segundo depende de la competencia de mercado. El experto, cuando es impulsado por la competencia, jalona la innovación y la creatividad para triunfar en el mercado. Si la presión del mercado no le obliga a mayor esfuerzo competitivo, entonces el experto domina sobre el capitalista, y resiste la innovación actuando como tecnócrata. Su interés de clase es la extensión de dominios del experto, es decir, el aumento de la renta absoluta. Mientras el experto sea subalterno del capitalista, la ciencia será desplegada y enriquecida como *general intellect*, con la consiguiente revolución constante del capital fijo, y con él, del trabajo como socialización. Si el capitalista es subalterno del experto, la quietud social de la vida agraria es reemplazada por la quietud social de la dominación tecnocrática.

No es que el terrateniente o rentista “material” desaparezca. Es sólo que el monopolio “natural” del que habla Marx puede comprenderse no sólo en su concreción física, como porción del planeta, sino como relación social de la humanidad con la naturaleza, lo que supone también la relación consigo misma en cuanto hecho natural. La ilusión de la cosa material que confunde en la porción del planeta, se presenta igual, sólo que de otro modo, cuando estos derechos propietarios se fijan en una cosa inmaterial o bien en una persona, reconocidos como monopolios por el Estado. El individuo, como unidad ontológica del enfoque neoclásico cuando se trata de entender la humanidad como cosa natural, deviene en el último contenedor legítimo del capital como relación social. Este es el mérito del enfoque del capital humano. Capital y trabajo para el derecho civil son cosas: medios objetivos de producción y fuerza de trabajo enajenable. Los individuos libres las transan y las adquieren. En la subsunción real de la sociedad en el capital, incluso las personas son cosas como productos: el trabajador como *mercancía producida* por la educación, y el experto como capital en sí mismo. Decir “esta tierra es mía y todo el que pase por aquí me debe tributo” es similar a decir “esta idea es mía y todo el que la use me debe tributo”. La tierra y la idea no son más que medios para acometer un monopolio. Son dos momentos concretos de un problema social más amplio, que es la cosificación y el monopolio “natural”. Entonces la renta, como disposición económica de un monopolio “naturalizado”, puede entenderse como relación social y no restringirse a su carácter físico, que real de todos modos, depende de la acción histórica.

Visto así, el enfoque del capital humano es una suerte de fisiocracia del individuo, pues en él se ve la fuente del valor, la capacidad creativa, el origen material de la innovación, etc. Los teóricos del capital humano tienen razón en que estos valores son reales y no mera ideología o “trabajo improductivo” como retruca la ortodoxia marxista. También tienen razón cuando piensan en la educación como agregación de valor y no sólo como reproducción. Pero resultan incapaces de observar el carácter social del propio capital humano como trabajo. Es decir, el carácter social del

individuo, en tanto momento singular del *individuo social*. Por eso la noción de *general intellect* es superior analíticamente a lo que el capital humano describe como su valor de uso: las capacidades cognitivas del ser humano. Se trata, en realidad, de capacidades sociales. Las afirmaciones de Bourdieu y Collins tienen entonces más sentido: lo que se presenta como cualidad de una persona, adherida “fisiocráticamente” a sus capacidades cognitivas o políticas, no es otra cosa que una relación de propiedad, es decir, una diferencia de cualidad y no de grado. El mismo capital humano ha debido aprender esto pasando de la reificación del coeficiente intelectual a las subjetivas habilidades blandas. Dicho esto, no se debe olvidar que la expropiación del lenguaje y del conocimiento que se concentra en el capital humano es por cierto real, no sólo formal. El experto realmente lo es. El punto es que su *expertise* es trabajo muerto si no se pone en movimiento, y como relación social, existe por medio del trabajo.

La contradicción entre el profesional no propietario (cada vez más similar al trabajo genérico de nuestra época) con el capital, y al interior de éste, entre el rentista y el capitalista; se oponen a su vez a los viejos modos de disposición productiva de las fuerzas de la naturaleza y de la sociedad en cuanto hecho natural. Es esta la contradicción que estudia con detalle el enfoque del capitalismo académico, y que desgarrar los valores y la moral asociada a la propiedad estamental del saber. Aunque esta última se presente en el discurso como “pública”, la propia discusión crítica ha demostrado que nunca lo fue (Bourdieu, 1998). Es la lucha de una forma de propiedad privada, tradicional, y ligada orgánicamente con el Estado, contra otra, genuinamente capitalista o moderna, y que asume su vinculación con el Estado de otro modo. Todos estos conflictos se presentan simultáneamente y se resuelven también en términos históricos y políticos.

Siendo una suerte de medida del capital humano, la calidad de la educación opera como un dispositivo que viabiliza la racionalización de su diferencia de cualidad como diferencia de grado. No es responsable de este movimiento, ni lo lleva adelante, aunque es su condición técnica de posibilidad. Esto no es tan simple ni inmediato como pudiera pensarse. Como medida de adecuación a propósitos, la calidad no discrimina entre capital humano avanzado y capital humano universal o genérico. Es en este sentido simplemente una medida y garantía técnica de que el servicio comprado o costado efectivamente se produce y rinde los frutos que de él se esperan. Pero es en el momento distributivo cuando los mismos indicadores de calidad que habilitaron tales juicios son desplegados como continuo jerárquico -la mayoría de las veces por agencias independientes y no por los Estados, aunque algunos estados lo hagan-. Entonces, el valor académico se presenta más nítidamente como una sustancia común, no sólo de diferenciales relativos de adecuación a propósitos, sino de diferencia absoluta de cantidad. Es allí donde la distancia entre Harvard y un Instituto Profesional modesto se revela abismante, so pena que como *adecuación a propósitos* el Instituto pueda tener mayor calidad de hecho. Calidad como *relación precio-calidad* (*value for money* en inglés) se adueña del momento distributivo, y presenta la diferencia cualitativa del Instituto y Harvard como diferencia de grado. Luego, en la producción social, el cuánto del retorno del experto, que aparece como producto de la cualidad *humana* del individuo, es explicado racionalmente en su origen por la educación, y en especial, por su *calidad*

como medida de valor académico. Es esta calidad ahora la del momento 2, distributivo, incluyendo a la adecuación a propósitos. Así, en el caso que los posgraduados de una universidad no se incorporen como expertos al mercado laboral, con prescindencia de su calidad como *adecuación a propósitos*, o incluso de las medidas socio-métricas que hubiera de agregación de valor y aumento de las competencias, para el paradigma el problema se presenta justamente como *déficit de calidad*, movilizándolo algún “mejoramiento” como respuesta, lo que traslada el asunto de vuelta al momento productivo de la educación. Incluso cuando se trate de capital cultural insuficiente, se culpa a la educación por no poder acrecentarlo. Esta es la razón por la que el paradigma, en la enseñanza escolar, intenta resolver el problema de la pobreza mejorando la educación, y en especial, la agregación de valor a los más necesitados.

El fetichismo educativo como origen del valor -o esta suerte de fisiocracia posmoderna que es el capital humano- encuentra la magnitud de su objeto en las medidas de calidad, que le permiten ordenarlo del más poderoso al más débil. Calidad como medida, al final del día, suma cantidad de trabajo (*ex ante* y *ex post*) y le ecualiza en el tiempo. Mientras más años de educación se tenga, más valor académico se acumuló, existiendo la posibilidad también de que una socialización educativa de alta calidad ahorre tiempo (por ejemplo, un MBA de dos años en una institución de vasta propiedad sobre el *general intellect*, y que emita títulos monopólicos sobre un conocimiento económicamente relevante, vale más que un doctorado de 4 años en un plantel más modesto). Más calidad de la educación, como medida de cantidad educativa genérica, abre la llave a más retorno en el mercado laboral, dada su centralidad para el despliegue del capital fijo en la producción social. Tienen razón entonces los teóricos del capitalismo cognitivo al decir que la sociedad se vuelve “más productiva”, y por lo tanto, hay un *exceso de trabajo vivo*. La calidad representa un esfuerzo histórico por imponer la ley del valor en dicho contexto, articulando no sólo el tiempo y la cantidad de trabajo inmediato en el cálculo, sino de todo el trabajo social, que se expresa en el *general intellect*.

Lógicamente hay una contradicción entre la función de la calidad como ordenación, ligada al *accountability*, y la función de la calidad como optimización productiva y medida de adecuación a propósito, más cerca del *management*. Vroeijenstijn intenta producir una síntesis entre estas dos visiones en su divulgado artículo *Improvement and accountability: navigating between Scylla and Caribdis* (1995). Harvey y Rodríguez Espinar, por mencionar dos autores distintos, están más concentrados en la mejora que en la ordenación (Harvey & Green, 1993; Rodríguez Espinar, 2013). Esta es quizá la tensión más relevante del paradigma: mientras en el momento productivo la sustancia que jalona a la calidad es el trabajo, la producción misma, en el momento distributivo quien le impone sus términos es el dinero, el valor-trabajo social. La interpretación que aquí se presenta del problema de la calidad puede explicar por qué este es su conflicto fundamental. Se trata de calibrar la educación entre el trabajo concreto y el trabajo social. El *accountability* pretende disciplinar a las instituciones en virtud de las exigencias sociales, mientras el *management* trata justamente de responder cómo esto se hace en el trabajo concreto. Según vimos en el primer capítulo, esta diferencia es tan relevante que incluso los teóricos del *management* y del



*accountability* son distintos, y surgen de tradiciones ideológicas y políticas también disímiles. Pero con todo, en la realidad, ambos momentos operan como conjunto, y de hecho se retro-alimentan, como vimos en detalle en las secciones precedentes. La lucha entre ambos, al interior del paradigma, reemplaza al mismo tiempo que habilita la posterior lucha en el mercado. Es así entonces como se presenta en términos históricos el problema de la ley del valor.

La contradicción ocurre por una razón muy concreta. En la medida que la racionalización que impulsa la calidad en el momento productivo se circunscribe a cada institución en particular, es en el mercado o la distribución donde su carácter social se resuelve. Es en el *accountability*, de hecho, donde la política intenta imponer fines a la educación como conjunto, en la forma de estándares. La alienación productiva y de mercado están en el corazón mismo de la calidad, que para viabilizar la subsunción del saber en el capital, o dicho de otro modo, en lenguaje del debate *mainstream*, la masificación de la educación y la centralidad del conocimiento en la economía; debe articular estos dos momentos ecualizando trabajo concreto y trabajo social, sin poder prescindir uno del otro. Por eso decimos que aun partiendo de presupuestos neoclásicos, el paradigma de la calidad tiene un comportamiento práctico con importantes ecos marxistas.

De lo anterior se desprende la razón por la cual la optimización productiva se detiene en los muros de la institución, y no puede haber una *optimización social*. Ello implicaría acabar con la relación alienada entre producción y distribución, y supondría, de hecho, una organización cooperativa -definida tecnocrática o democráticamente- de *toda la educación superior* como producción social. Entonces los dispositivos técnicos de la moderna calidad se tornarían mucho más útiles; por esta misma intuición Gramsci consideraba al fordismo un preludio del socialismo, limitado a los contornos de la fábrica y al servicio -en su etapa temprana- del capitalismo. Así, la libertad de educación podría dejar de entenderse como libertad civil o particular, y podría asumirse como libertad pública o democrática. Mientras en el régimen de saber especializado como propiedad estamental esta organización la asumen las oligarquías académicas, justamente, como estamento; en el régimen actual, como tendencia tipologizada, lo hace el mercado. Tienen razón los teóricos del paradigma de la calidad al decir que este segundo momento *socializa* el conocimiento, pero a condición de hacerle recorrer el rodeo de la alienación capitalista. Entonces las fuerzas del trabajo social, y las condiciones sociales del ser, aparecen como cualidades de objetos, como una cosa externa y técnica, justamente, como *educación de calidad*. En el límite, la contradicción entre el *accountability* y el *management*, o si se quiere, entre la calidad como *valor-para-dinero* y *transformación productiva* es imposible de ser superada en el actual contexto social de propiedad privada. Si se toman los tres rankings mundiales más famosos, se pueden ubicar fácilmente en un continuo entre el *accountability* y el *management*, en la medida que consideren con más centralidad en sus indicadores los aspectos del conocimiento en su relación con la sociedad, o bien releven el valor académico. El ranking ARWU es exclusivamente de valor académico. El del *THE* combina ambas cuestiones. El de QS es el más orientado a la capitalización del saber. Mientras el último es el preferido de las instituciones emergentes, el primero es el oficial de las más tradicionales.

## b) *Contradicciones políticas*

Este último problema, de la tensión entre optimización al interior de la institución educativa y anarquía de la producción social, anuncia el eje de las contradicciones políticas. En su necesidad de optimización educativa constante, los límites que el régimen de propiedad privada impone resultan cada vez más evidentes.

El carácter social de la producción educacional, particularmente intenso si se compara con otras, se presenta ante el paradigma como dificultad. Esto en dos sentidos: primero, en el anotado arriba, pues el uso técnico del capital fijo y de la cooperación del trabajo acaba en los límites de la institución, con el desperdicio de recursos que esto supone. Desde la compra de escritorios pasando por las pasantías y las cátedras; todas estas acciones podrían organizarse mejor técnicamente -lo que implica un costo más bajo- si se hicieran cooperando en una escala societal. Y segundo, en el sentido del carácter social del propio trabajo académico. La constricción del trabajo académico en las lógicas del *labour* debe estar acompañada de una necesaria producción de sentido con tal de que el sujeto se ponga en marcha por su propia voluntad, y no sólo por estímulos (el paradigma también intenta esto). La alienación de la producción debe anclarse en una ética respecto de la cual ésta aparezca con sentido *social* y no sólo concreto o pecuniario.

El paradigma sortea estas dificultades recurriendo a un *accountability* más cargado a la estandarización y al cumplimiento de objetivos sociales, que instala más exigencias al momento productivo, y a su vez, en la producción misma, al aprendizaje general del *managment*, en su dimensión motivacional. El carácter social de la producción académica exige cada vez más control por parte del Estado, y cada vez más sentido en su producción. Ya no es tan central en estos días el mecanismo de la numerización -naturalizado de todos modos-, ni de los incentivos por desempeño, igualmente aplicado, sino el de la producción de sentido, que el paradigma entiende bajo la lógica del *liderazgo*. La motivación de los sujetos para superar los límites técnicos y políticos que la organización actual de la producción educativa le imponen a su propia optimización, deviene entonces en una ligazón orgánica entre calidad y *coaching*, formación para el liderazgo, acompañamiento para la resiliencia, etc. La intensidad con que se recurre a estos dispositivos es tanta como opacidad se produzca sobre las condiciones sociales del proceso educativo.

En la educación, más claramente que en otros espacios productivos, la sociedad entera es la fábrica. Esto en un sentido colectivo y de sentido. El sentido es lo que se produce cuando se educa. Pero por todo lo comentado hasta aquí, en los capítulos 1 y 3, el paradigma de la calidad racionaliza en extremo la producción educativa justamente para desconocer este carácter social, que se le presenta porfiadamente y le demanda su aprendizaje constante. Este aprendizaje explica la evolución sistemática de su discusión hasta hoy. Tales cualidades sociales aparecen como rasgos o características del individuo: resiliencia, orientación al logro, liderazgo. Las organizaciones deben considerarlos, no sólo operar como dispositivos técnicos (Alvesson & Spicer, 2012). Como bien sugiere Virno, lo que antes se pensaba fruto de la inteligencia o capacidad cognitiva individual, hoy

adquiere cada vez más los rasgos del político, como constructor y organizador social (Virno, 2001). La permanencia de la propiedad privada sobre la cultura, y con ella, de la vida humana, es la piedra de tope de la racionalización que promete la calidad. Sin posibilidad de autodeterminación colectiva, la producción directa de estos sentidos es el último paso del paradigma de la calidad, donde asume más claramente su carácter político.

Se trata de una apelación mística a fórmulas genéricas, que si bien son políticas, retrotraen tanto el asunto hasta la política pre-moderna, pues, en el fondo, buscan irradiar a los sujetos una suerte de fe. Lo que nos lleva al inicio del vacío de Razón que justificó la institución educativa moderna misma. Aquí la analogía entre la tecnocracia y el sacerdocio, que ha planteado tantas veces la discusión crítica, puede terminar de revelarse en su expresión más clara.

Finalmente, la irracionalidad mística, como resultado de la contradicción, se presenta en conjunto con la escasez artificial del conocimiento que impone la propiedad privada. La discusión del operismo italiano, pero también del software libre y de los derechos digitales, ha establecido con suficiente evidencia este punto: en el límite, el gasto en control punitivo que implica la propiedad privada del saber es un gran absurdo si su argumento es la legítima retribución al productor de cultura (Lessig, 2004; Negri & Hardt, 2004; Stallman, 2010). La privatización de las ideas no es otra cosa que la privatización de la mente, una conculcación de libertad que la sociedad liberal clásica jamás hubiera soñado, y que para llevarse a la práctica, implica un desperdicio enorme de trabajo social.

Estas tensiones oponen a la socialización, producida pertinazmente aunque sin proponérselo por el proceso de subsunción, con la privatización que representa la cosificación y el monopolio “natural” del conocimiento en los expertos. No obstante, si bien es cierto que el “exceso de trabajo vivo” ha llegado a un punto nunca antes visto en la historia humana, y que hoy más que nunca hay condiciones técnicas y productivas para la superación de la “ley del valor”, la proyección de la privatización del saber depende de circunstancias históricas, en gran medida, en la capacidad que tenga de mostrarse como políticamente superior, en realización de la promesa moderna, a las etapas precedentes. Esto último es el tema central de la siguiente sección: la base socio-cultural del paradigma.

##### *5. Algunos elementos sobre el basamento socio-cultural del movimiento de la calidad*

El proceso descrito en la sección 1 de este capítulo, a un elevado nivel de abstracción, sólo puede imponerse como movimiento real si es que se transforma en un modo de acción. No son entonces sólo las necesidades estructurales -ecualizar las cantidades de trabajo con respecto al conocimiento- las que explican el surgimiento de la calidad y su movimiento, sino la creación de sentidos sociales que deben a su vez enraizarse y legitimarse políticamente.

Si asumimos que la subsunción del saber especializado en el capital es una transformación social que nos lleva de un tipo de propiedad privada tradicional a otro capitalista, emergen, al menos, dos problemas que deben ser resueltos: el de la acción del experto, y de la legitimidad de su propiedad privada, con las consecuencias sociales que esto involucra. La valía de la educación pasa de ser entendida como *excelencia* vinculada con el talento a *calidad* asociada al mérito, y su distribución social pasa de la propiedad elitaria a la educación masiva meritocrática. Sin atender a estos asuntos, la comprensión del problema de la calidad se limita a su modelización estructural, y entonces las relaciones sociales capitalistas aplicadas a la academia se presentan como pura coacción, como imposición; y sus tendencias devienen automáticamente en imperativo inexorable. Son justamente fuentes históricas las que hacen posible la subsunción, y también determinantes políticas y culturales las que definen su proyección en el tiempo. Las tendencias siempre son impulsadas por alguien.

Naturalmente las fuentes históricas de este proceso son diversas, si se piensa en distintas variantes nacionales. Esta sección se limita a hacer algunos breves comentarios al respecto.

### **5.1 La calidad en el acto del experto**

Para poder actuar en consistencia con la transformación en curso de la enseñanza terciaria, donde el conocimiento se obtiene como algo externo y objetivo, y por lo mismo como capital, el experto debe asumir la legitimidad de dicha externalización, que le separa no sólo de sí mismo como sujeto, sino también del contexto socio-normativo. Dicho de otro modo, el nuevo contexto socio-normativo le sustrae al conocimiento las características morales y éticas que antes le cobijaban, y que hacían imposible su venta. La noción de *tecnología intelectual* de Bell (2006) es explicativa de este movimiento, porque el conocimiento mismo sale del sabio que lo detenta, y aparece como una máquina intelectual, en principio, posible de ser intercambiada y replicada. El experto es, entonces, no un sabio cuyas características adscriptivas o históricas le permitan ser oído, sino el legítimo propietario de un poder que le trasciende, aun cuando aparezca adosado a su cuerpo. Dicha externalización, potencial o actual, es fundamental para cualquier razonamiento tecnocrático. Habría que explorar qué tanto en la cultura actual el “experto” no es valorado por sus cualidades humanas, morales o éticas, ni siquiera por su inteligencia, sino justamente por sus credenciales, por su capacidad para interactuar con algo externo.

Los dispositivos de racionalización de dicho poder explican la posición del experto como meritocrática, pues de otro modo, no habría justificación secular de su propiedad. Esto a menudo es discutido en un sentido empírico -si la meritocracia es real o no-, pero no tanto en un sentido normativo y propiamente sociológico. La noción de mérito, si el poder sale del sujeto y se transforma en *tecnología intelectual*, juega un papel similar al que Weber reconociera en la noción de “trabajo libre” en sus estudios sobre la racionalización de la empresa capitalista. El mérito logra poner en una misma dimensión el trabajo que se necesita social y personalmente para alcanzar

una determinada posesión del *general intellect*, cualesquiera que sean sus rasgos concretos o disciplinares. La idea de talento es concreta, pues se trata siempre de talento *para* algo. El mérito disuelve esas particularidades. Las diferencias cualitativas del oficio se transformaban en cuantitativas en el trabajo libre, en las horas de trabajo efectivo. Esto permitía la contabilidad, y con ella, todo el proceso de racionalización de la empresa capitalista, que entendía al trabajo como un insumo más. Los basamentos seculares necesarios en un sentido cultural, para este proceso de racionalización, explican por qué es precisamente en occidente donde surge el capitalismo. En nuestro caso, el capitalismo académico y la atribución del cuánto de valor académico a través de todo el movimiento conjunto de la calidad, se basa en esta misma idea. Es esta noción de mérito la que socialmente habilita la comparabilidad entre un sujeto y otro, separándose sistemáticamente de rasgos adscriptivos como el talento u otras formas de diferenciación social, ilegítimas para el paradigma ilustrado. Al separarse de lo particular, el mérito puede ser medido y jerarquizado. Entonces cognitivamente podemos distinguir el capital humano, legítimamente producido y distribuido, de otras capacidades del sujeto.

Calidad de la educación, como el valor de la “tecnología intelectual” que crean los expertos, pero que luego me inculca a mí mismo en los procesos educativos, y que aunque surja de los cuerpos y se aloje en ellos -dice el enfoque del capital humano- no sea cuerpo ni sujeto sino capital, sólo es posible entonces de ser concebida y sentida si se otorga poder al conocimiento como *raw material*, antes que a las relaciones sociales que le constituyen y movilizan, y si se entiende a las actividades humanas que lo crean y distribuyen como una sustancia genérica, como trabajo, a través del concepto de *mérito*. Esta resignificación del mérito como una medida de trabajo y logro es impulsada por las circunstancias históricas, y no obedece a un análisis lógico de la categoría ni semántico, sino a un devenir político, en el sentido que emerge del modo en cómo se sedimentó legítimamente el pacto entre universidad premoderna y Estado, con el modelo humboldtiano y francés. Esta base es reconvertida a una forma capitalista. El desempeño como acto empírico, que secularizó el poder adscriptivo, y demostró que lo que se hace no depende del color de la piel, vuelve a ser secularizado, en el sentido de demostrar que lo que se hace no depende del talento individual, sino de un proceso social, que luego es entendido como capital, y por ende, vuelto a cosificar, pero ya no en un sabio, sino en conocimiento adherido (capital humano). Así, la individuación del desempeño debe salir de la pura constatación empírica, y se transforma, por medio de los juegos estadísticos, en una distinción analítica, que sólo puede ser técnicamente realizada, y por lo mismo, depende del criterio de los técnicos. Aquí cabe el comentario hecho en la sección anterior sobre la diferencia entre la medición del desempeño y luego la estimación del valor, mediante el control estadístico. Este segundo ejercicio es fundamentalmente social, y opera por comparación de valores de uso, tratamiento del cual emerge la sustancia valor.

Como forma de vivir la educación, la meritocracia permite, primero, equiparar distintas cualidades en una medida común de valor, lo mismo que asombra a Weber de la capacidad de racionalización económica al concebir el trabajo como trabajo libre. El valor tras ser ingeniero y médico se funde en la misma idea de “esfuerzo” y “mérito”, y con ello permite que cuestiones antes

inconmensurables o sacras puedan situarse bajo un mismo horizonte: como trabajo humano. De este modo el complejo proceso de expropiación social de los saberes que las antiguas castas habían institucionalizado en entidades específicas para su desarrollo (universidades) y que comportaba específicas divisiones disciplinares y temáticas (médicos, músicos, abogados, etc.) ahora queda puesto como una actividad productiva más: como industria de capital humano, susceptible de ser colonizada por el capital. Los conocimientos se objetivan como máquinas, la fuerza viva que los anima como trabajo. En el fondo, la idea de mérito seculariza los profesionales, los saca del *derecho natural* y los pone en el *derecho civil*, lo que calza con la idea del paso de mecanismos adscriptivos de diferenciación a otros adquiridos. Aquí el paradigma de la calidad tiene un rol progresivo en términos históricos, y seculariza lo que antes se pensaba como talento o pura tradición.

Pero la noción de “mérito”, en segundo lugar, ayuda a concebir el valor “agregado” a un profesional (en su forma racionalizante de fuerza de trabajo o propietaria) como una sustancia generada por sí mismo, por el propio esfuerzo, y no a partir de la cooperación del trabajo social; es acá donde el paradigma se devuelve hacia la ideología. Por eso es similar a la fisiocracia, en el sentido que el conocimiento surge del individuo, y luego se re-inserta, a través de la educación, en el individuo, pero en cuanto tal, es entendido como capital. Se logra dividir trabajo inmediato o individual de la sociedad, pero en lugar de concentrarse en este componente social, se hacen pertinaces esfuerzos en aislar el “mérito” del individuo.

Esta idea del mérito como doble operador, en el sentido que difumina particularidades y luego centraliza en el individuo el trabajo social, es un punto clave de todo el basamento ético del emergente experto. La racionalización que esto supone de la actividad propia y de la relación con los demás va más allá del contexto profesional, y se transforma, según se comentó arriba, en un imperativo de vida. Recuperando las reflexiones gramscianas sobre *americanismo y fordismo*, habría que explorar en qué medida los nuevos imperativos de alimentación saludable y deporte recreativo, cada vez más dominantes en las clases medias altas, representan rasgos de una nueva forma de vida, y de una nueva cultura modelada -e impuesta- al resto de las capas sociales.

Así, desde esta forma de sentir la educación, la vida y el desarrollo profesional, el experto concibe como propia su adquisición de *general intellect*, y fustiga al resto de sus competidores a ser igualmente exitosos, y triunfar en la dura carrera académica y profesional. Los productos del trabajo se vuelven cada vez más cuestiones objetivas, y por lo mismo, transables en el mercado. La posibilidad de involucrarse con el sector privado y obtener altas ganancias en dinero por *asesorías* o *consultorías* se instala como lógica, por cuanto el sentido es demostrar éxito -mérito- y no tanto producir tal o cual valor de uso. La separación del producto del trabajo del uso ético es la base, hemos visto, de una ética distinta.

Los argumentos tecnocráticos y meritocráticos, la propensión a la objetivación del saber, la racionalización que ello jalona de la práctica profesional y de la vida misma, el cuidado de la salud, el deporte recreativo, el cultivo de una vida sana, y finalmente la legitimidad de una opción

lucrativa; todos estos rasgos se conjugan en el experto contemporáneo, y explican por qué un movimiento como la calidad se impulsa y resulta necesario.

No deja de sorprender el grado en que esta verdadera ideología meritocrática-tecnocrática legítima, ante la conciencia de los expertos, su propia posición de poder. Es tan extremo esto que las políticas de calidad, en un sentido normativo, cada vez incluyen más una preparación subjetiva de los sujetos en esta línea, retrotrayendo incluso sus promesas y preocupaciones iniciales. Las anotadas referencias al liderazgo, la resiliencia, la proactividad, y demases, que abundan en la discusión de la calidad, reinstalan en el ámbito académico el viejo imperativo del esfuerzo personal y de la actitud positiva en el mercado.

## 5.2 El procesamiento de los conflictos

La externalización del poder del trabajo social a una forma fetichista, el “conocimiento”, y su consiguiente estandarización unidimensional del trabajo, como trabajo individual, en la noción de mérito, constituyen una verdadera ética meritocrática como basamento socio-cultural de la figura del experto. Esto sigue la tendencia de secularización del capitalismo sobre las formas tradicionales de propiedad, y sólo por ello la valía de la educación puede aceptarse en su forma genérica (valor-trabajo, calidad) sin que ella esté directamente vinculada a su valor de uso. Consecuentemente, los reclamos del profesional estamental clásico atacan esta visión de mundo en una perspectiva ética. Es la reducción del valor de uso a una medida o determinación genérica, vital para su precio, lo que constituye un imposible social para él.

Es interesante cómo el conflicto distributivo de esta propiedad se presenta ante los sujetos como diferencial de calidad o mérito. Ante una misma calidad, es decir, ante un mismo valor, la diferencia de resultados se deriva del trabajo individual, del mérito de cada uno, que amerita, justamente, a optar a propiedad históricamente monopolizada. Lo que debe cautelar el derecho civil, por ejemplo, es este punto de partida: calidad igual y posibilidades equivalentes de trabajo individual. Pero como el desempeño individual está “contaminado” de sociedad, y ésta es desigual, no basta con identificarlo (separado del color de la piel), se necesita aislar la sustancia-mérito, lo que sólo es posible echando mano al control estadístico, es decir, a la opinión del mismo experto, que compara distintas situaciones para emitir un juicio sobre la parte. Este control permite, a partir de una consideración social sobre el contexto que determina el desempeño, estimar el mérito individual. Esta noción de mérito individual es por tanto una construcción analítica, tal como la “ciudadanía” u otras categorías del igualitarismo, que se impone al ser concreto, sólo a condición de disolverse en cuanto tal, en un genérico o universal. No es, en ningún caso, un juicio empírico sobre el sujeto concreto, como podría ser el desempeño, que existe objetivamente, sino que tiene un carácter ideológico impuesto. Así opera y se justifica la tecnocratización de la educación y la propiedad privada sobre las relaciones sociales a través de la educación, con el cálculo de su valía considerado como *calidad*.

El problema que emerge con esta nueva ética del experto, es que moviliza coactivamente a quien implementa la tecnología intelectual, pero no la posee. Luego le receta resiliencia y proactividad, pero finalmente le impone por la fuerza determinada conducta. Es decir, instituye su relación con los otros por la vía del poder dinerario o burocrático, y no por el acuerdo intersubjetivo. Se trata, a fin de cuentas, de respetar el comando del propietario. Así se entiende, por ejemplo, la combinación de una aguda racionalidad técnica con un irracionalismo rampante en un sentido socio-cultural, como se comentó con la afinidad electiva entre políticas de calidad y de promoción del liderazgo. No se puede apostar a que la coordinación de acciones en el campo del trabajo cognitivo sea comunicativa, pues, en su base, este trabajo debe estar organizado coactivamente por el experto. Se descansa entonces en las capacidades motivacionales de este experto para movilizar a sus trabajadores, en su liderazgo. En una de las últimas modas, el liderazgo debe ser *distribuido*, que no es otra cosa que *legítimo*. Tal legitimidad no puede brotar del acuerdo intersubjetivo, pues el poder está en el propietario; y debe construirse con un complejo entramado de dádivas y espacios, que distribuyen liderazgo pero no poder.

Esto último tiene consecuencias profundas. La educación era para la sociología una de las respuestas del capitalismo para producir una dominación ética legítima, es decir, expresiva del modo en cómo el Estado reconocía su insuficiencia como coacción y afirmaba su proyección como arquitecto de la moralidad social, como consenso (de contención de la anomia). Por lo mismo la importancia dada a la educación por las políticas socialdemócratas. Para la sociología, a su vez, la Universidad era aquella institución que forma los cuadros de la dominación, que produce y hace carne la ideología del bloque histórico dominante, tanto en términos técnicos como morales. En todos estos casos los intelectuales orgánicos del capitalismo siempre entendieron la fuerza productiva de la educación como aprendizaje técnico sometida o subordinada a su dimensión moral y política. En la medida que la educación en general y las universidades en particular se mercantilizan, y se someten por tanto a un tipo de violencia coactiva distinta, el capitalismo debe buscar otros modos de legitimación, o bien, modificar la forma en que la educación opera, permitiendo que funcione de este doble modo: como dominación ideológica y como valorización, asumiendo las contradicciones que de ello se generan (que para Habermas serían insalvables). Esta tensión resulta constitutiva del paradigma de la calidad. La cosificación de lo humano como pura fuerza productiva ha generado distintos problemas o “patologías sociales”, al tiempo que el sometimiento de la cultura tradicional de los saberes modernos y sus instituciones a la dinámica del valor de cambio ha dado lugar a resistencias de distinto tipo. Es en parte lo que refiere Habermas con la dialéctica entre sistema y mundo de la vida, y se trata de una pugna aun no resuelta históricamente.

La teoría del capital humano, y el mismo paradigma de la calidad (so pena sus contradicciones arriba comentadas) son responsables de una gran ironía: cuando es más social la producción de “expertos” -saber propietario- y nuevos profesionales -fuerza de trabajo producida socialmente-, y cuanto más esfuerzo ponen de hecho los tecnócratas en medir el trabajo social que se necesita para formarlos, éstos se conciben a sí mismos cada vez más como productos del esfuerzo personal



y legítimos propietarios de sus saberes. Los primeros, exitosos, como si dicho éxito proviniera de su propia acción, los segundos, en proceso histórico de expropiación, como si su fracaso fuese endosable a su biografía particular. Es la misma ilusión de la burguesía que piensa que su riqueza la produce ella misma, que viene de su capacidad emprendedora y no del trabajo social, y que hace que el trabajador piense en sí como un sujeto sin valor ni capacidad creativa, como consumidor o miembro de un círculo social-familiar (dada la naturaleza coactiva del trabajo, sólo en la familia puede “crear vida”, tener hijos y desarrollar con ellos una relación no alienada).

Ambos procesos han sido fuente para la literatura contemporánea en su forma de masas (cine y televisión): el éxito del “experto” debido al mérito, su tenacidad y genialidad, el dolor del viejo intelectual sin espacio en la vida actual (la tensión entre los valores de uso de la vida cultural y su concepción alienada como valor de cambio), la tensión entre el sentido de crear al interior del campo familiar y el sentido de crear en el contexto de una nueva socialidad productiva post-industrial.

Pero no sólo se trata de un cambio en curso del “sentido común”; en este plano de hecho la tarea es todavía incipiente. La visión de mundo del “experto” es hoy, en contrapartida, la epistemología dominante de las ciencias humanas. El paradigma de la calidad es la prolongación hacia la educación superior de un consenso más amplio. Este cambio de hegemonía intelectual es la expresión en las ideas del expolio material y objetivo al que son sometidos los viejos cuadros, aquellos afectados por la mercantilización de la cultura en general, y desplazados por el ocaso de los estados de compromiso y bienestar. El individuo ya no sólo es el actor de lo económico, sino que, considerando la mercantilización de diversas esferas sociales, el individuo es el actor por excelencia de la empresa educativa, lo es todo. La teoría del *rational choice* centrada en el individuo (ya sea como capital humano o como sugiere el post-estructuralismo en la forma de “cuerpos” con “repertorios de acción”) coloniza prácticamente todas las ciencias sociales, dificultando la observación de aquello que la sociología, desde sus inicios, ha intentado centrar como su objeto de estudio: las relaciones sociales<sup>54</sup>.

Sobre esto último, debe reconocerse que es imposible volver atrás. Las formas de producción y apropiación no-alienada (o con una alienación no capitalista) de los saberes y la cultura no son re-editables históricamente, y por lo mismo, el reclamo de sus viejos poseedores en tal sentido resulta regresivo. Una vez que el capitalismo reclama control sobre una esfera social, la redefine en extremo, y en ella, produce nuevas contradicciones. La expansión de la dimensión intelectual del trabajo es sin duda un aporte modernizante del capitalismo, la preparación para ello de nuevos contingentes sociales también lo es, así como la secularización que opera de los “talentos” puestos como puro trabajo. La contradicción aparece cuando dicho avance choca con su carácter privatizante, que produce tanto una escasez relativa artificial de los saberes (por debajo de la

---

<sup>54</sup> De esto se sigue la manipulación y tergiversación que la epistemología del capital humano ha hecho de la obra de Bourdieu.

capacidad de producción de la sociedad misma) y reduce la cultura a un objeto, empobreciendo el mismo sistema de relaciones sociales -única fuerza creadora posible de valor- que necesita para reproducirse a sí mismo.

# A modo de conclusión: comentarios sobre la calidad de la educación superior en Chile

## *1. Síntesis de las ideas principales del ensayo*

Los tres capítulos de este trabajo tratan el problema u objeto de investigación -capítulo 1-, el problema de la teoría con que analizarlo -capítulo 2- y el análisis mismo, en un nivel abstracto y basado en un tipo-ideal -capítulo 3-.

El sentido del primer capítulo fue mostrar el despliegue de la calidad en su justa riqueza, extensión y profundidad; y luego, tipologizarle en oposición a los formatos tradicionales de modernización y racionalización de la educación superior. Todo esto constituye, en realidad, un ejercicio esencialmente descriptivo, que puede ser acometido sin recurrir a un marco teórico interpretativo. El primer esfuerzo intentó articular las distintas variantes y extensiones del problema de la calidad, que en la literatura experta no aparecen con frecuencia relacionadas, pero que en la realidad, sí forman parte de un movimiento conjunto. Como se dijo, la calidad de la docencia constituye un campo de investigación bastante lejano de la calidad de la ciencia, así como la reflexión sobre el aseguramiento de la calidad -la más numerosa- es reacia a discutir o validar los rankings que de sus mismos indicadores se elaboran. En todos estos planos la semántica de la calidad se usa con soltura o rigideces particulares, y tiene fuentes distintas. Recopilarlas y mostrarlas todas como parte de una tendencia común, aun cuando incorpore altas cuotas de heterogeneidad, habilita un análisis comprensivo del movimiento conjunto del llamado “paradigma de la calidad”, y evita que el tratamiento sociológico se reduzca a una parcialidad de sus aristas.

Luego, el segundo aspecto de este primer capítulo fue distinguir, con trazo fino, el carácter del proceso de racionalización, en base a la calidad, de otras formas de racionalización. Esto coincide, en términos gruesos, con la diferenciación entre tipo societal industrial y post-industrial. La efectiva polaridad entre un paradigma de la excelencia y un paradigma de la calidad ayudan a organizar la investigación y la reflexión teórica de la enseñanza terciaria, centrada, la mayoría, en la constitución del primero como oposición a la Universidad premoderna, o bien, en su paso al segundo. Aunque aquí medie la masificación como proceso inmediato, los paradigmas de la excelencia y de la calidad son distintos en un sentido cualitativo. Se intentó demostrar que las tendencias actuales de aplicación de la semántica de la calidad a la educación superior no pueden ser entendidas como una simple intensificación de grado de formas de racionalización anteriores. La literatura, incluso sin proponérselo la mayoría de las veces, suministra evidencias abundantes de esto último.

Estos dos movimientos, la unificación del problema global de la calidad, y luego su diferenciación cualitativa respecto de otros procesos de racionalización de la educación superior, habilitan su conformación como objeto de indagación sociológica.

El segundo capítulo enfrenta el problema de la teoría. Como bien indica Gumpert, hay una tendencial desconexión entre la reflexión sociológica sobre educación superior, y la investigación aplicada y la discusión de política, que se institucionalizan en lo que la autora llama *higher education research* (Gumpert, 2007a). De esta desconexión se sigue la naturalización de ciertos enfoques teóricos -básicamente del funcionalismo y del capital humano- en la mayoría de la investigación aplicada y la reflexión conceptual sobre educación superior. Era necesario, por esto mismo, replantear el problema teórico en su justa relevancia, como una discusión explícita sobre el lente teórico con que se interpreta determinada realidad. Este lente teórico, en el caso del presente ensayo, está obligado a retomar las preguntas fundamentales de la sociología.

Con riesgo de parecer reduccionista, hay dos grandes puntos de partida para entender el problema de la educación superior contemporánea, y en ella, el tópico de la calidad. Para funcionalistas y teóricos del capital humano, la enseñanza terciaria es un sistema de producción secular de conocimiento y servicios docentes, que crea saber y/o agrega y distribuye cualidades en los sujetos que pueden ser concebidas como capital. Lo que en el capítulo se denomina *teorías del orden*. Para sus opuestas, las *teorías del conflicto*, la educación no es primariamente un sistema (un conjunto de relaciones que constituyen un orden), sino un instrumento de dominio (expresión de un conflicto), sea su exclusión de tipo lingüística en el aula, como estudiara Bourdieu, o como forma-mercado, figura a la que recurre Ball y la crítica actual. Para las teorías del orden, el despliegue de la calidad es entendido como una racionalización necesaria e imperativa dada su masificación y diversificación; mientras que para las teorías del conflicto, la calidad es fundamentalmente un ejercicio de dominación tecnocrático propio de los giros neoliberales. A modo de ejemplo, para las primeras la calidad es análoga a las normas que se exigen en la producción alimentaria, y por lo mismo, sus indicadores están revestidos de un sentido objetivo y real, pues diferencian, en principio, entre alimento y veneno. Para las segundas, dichas normas aparecen como la expropiación de los productores directos del control de su trabajo, y constituyen la imposición de fines que son elaborados por terceros.

Lo que intentó establecer el segundo capítulo, es que, por las constricciones teóricas de ambos enfoques, el asunto se reduce a un imperativo técnico producto de la masificación y diversificación de la enseñanza terciaria, o bien, a una imposición puramente tecnocrática, innecesaria o nociva. Se trata de un debate muy marcado por su dimensión prescriptiva. Si se retoma, en otro sentido, la pregunta sociológica más clásica, es posible advertir que la calidad es justamente estas dos cosas.

Para entenderla en su doble dimensión objetiva y subjetiva, fue necesario construir un lente teórico ad-hoc, basado en las corrientes contemporáneas del marxismo. Así la calidad puede comprenderse tanto en un sentido objetivo como ideológico, cuando se le observa como cercana

al valor. El reconocimiento de la similitud entre valor y calidad es por cierto constitutiva de buena parte de la literatura de corriente principal. Sus principales impulsores asumen con pragmatismo la necesidad de fijar precios justos y descubrir secularmente los costos reales de la docencia y lo que constituye, en los hechos, un servicio educativo legítimo; todas cuestiones antes ocultas bajo el velo discrecional de las oligarquías académicas. La calidad, en estas teorías, tendría tal sentido secularizante. En la vereda opuesta, la analogía entre calidad y valor es criticada normativamente, como una suerte de transgresión ética, que deviene necesaria, si se quiere dar a la educación un precio. Es este hecho, en sí mismo, el que resulta criticado políticamente, y por tanto, la implantación de la calidad en la enseñanza superior aparece con rasgos patológicos, o bien, esencialmente vinculada a la forma-mercado.

Para las teorías del orden, calidad como valor para dinero es una de sus principales funciones objetivas (so pena dicha objetividad provenga de un acuerdo previo inter-subjetivo). Para las teorías actuales del conflicto, el valor que la calidad atribuye a la educación es puramente ilusorio e ideológico, y su imposición no puede sino pervertirla.

En ambos casos, la noción de valor es neoclásica, y no se asocia a lo que desde el marxismo entendemos como valor-trabajo. Si estoy centrado en el valor de uso, como hace la discusión crítica, el precio por cierto que constituye algo irracional. El precio o cualquier constructo que le valorice es incapaz de captar, con fidelidad siquiera lejana, las cualidades de un objeto concreto. La ventaja de la tradición marxista es que entiende al valor en su doble dimensión: objetiva, como *abstracción real*, y subjetiva, como trabajo concreto alienado. Como se intentó establecer, si se parte de este segundo punto de vista, es toda la evidencia tanto de las teorías del orden como del conflicto la que puede ser conciliada y reinterpretada en un mismo sentido. Así el proceso de la calidad aparece en su momento estructural y “objetivo”, por decirlo de alguna manera, y en su momento subjetivo, como proceso histórico. La calidad es real, qué duda cabe. Pero es también expresión de un proceso de alienación social. El peso de sus indicadores proviene de un trabajo realmente devengado, y no es pura ideología, aun cuando la creencia en su sentido técnico, y por ende apolítico y separado de intereses sociales de clase, sea ilusoria y justamente considerada ideológica.

El tercer capítulo trata de aplicar estas ideas al análisis de un tipo ideal. El ejercicio descriptivo del primer capítulo deviene, entonces, en una suerte de materia prima a ser procesada por el marco analítico producido a su vez en el segundo capítulo.

Lo más sustantivo que se señala en este tercer capítulo, es que si se toma el movimiento conjunto y real de las políticas, medidas y prácticas de la moderna “calidad de la educación superior”, lo que aparece ante nuestros ojos es un proceso histórico por medio del cual la sociedad aprende a objetivar la educación para su intercambio, se torna consciente del trabajo social que la produce, y valoriza su uso monopólico luego en la producción social como forma patente o título profesional, para, a renglón seguido, y desde todos estos aprendizajes con lo complejo y socialmente distantes que puedan ser, organizar racionalmente su producción, intercambio y explotación bajo un

régimen que acepta su propiedad privada y exige intercambios equivalentes de valor. Este proceso conjunto nos permite entender que la noción de *capital humano*, centrada en las cualidades de los individuos acrecentadas por la educación formal, es falaz, pero no porque sea ilusorio como fuerza productiva, sino porque se trata -la ciencia, la educación y el conocimiento- de una fuerza productiva social, la que Marx llamó *general intellect*, y que incluye tanto la fuerza de los sujetos como trabajo vivo, y la acumulación histórica del conocimiento en las máquinas y la tecnología. La educación de calidad no es propiedad corporal de un individuo, sino sólo en un sentido jurídico, como propiedad privada, valorizándose, a través del paradigma de la calidad, en virtud de la extensión de las relaciones sociales que le producen y que -luego revestida de propiedad monopólica- domina y explota en la producción social.

La calidad comprende entonces, desde el paradigma dominante, el carácter social de dicho *general intellect* en su forma capital, como propiedad privada, y se constituye como el dispositivo que explica racionalmente por qué una institución educativa tiene menos valor al ser desplazada en la producción social el área del conocimiento que ésta trabajaba. Sin que sus costos bajen ni sus académicos pierdan un ápice su *capital humano*, la sociedad le descarta por su “baja calidad”, y contribuye con ella menos dinero. Del otro lado, sin que cambie en nada el capital humano de un sujeto formado por una Universidad hace 20 años, en el momento en que dicha casa de estudios se eleva en los rankings, aumentando su valor académico, es decir, su “calidad”, también aumenta el valor académico del sujeto, y por lo mismo, la sociedad le premia con más dinero por su título. Es la educación una suerte de edificio emplazado en la topografía social del *general intellect*, y su precio varía de acuerdo a las variaciones que experimenta el “precio del suelo”, el costo del ladrillo, y su rentabilización hipotética. No se trata del irracional efecto de un “producto signo”, ni del cierre social de un estamento. El paradigma de la calidad intenta demostrar que estos efectos son racionales, pues está comprometido a disciplinar a la educación para que sus intercambios sean justos en un sentido distributivo, inclusive en el intercambio entre capital y trabajo que es mediado por los títulos.

Pero la calidad no es sólo un organizador de dicho intercambio, sino también un dispositivo que aprende cómo la educación se produce, poniendo tal conocimiento a merced de un propietario genérico externo a las antiguas oligarquías académicas. Este conocimiento somete al trabajo del académico a la racionalidad formal, y legitima extraer la discusión sobre medios y fines para concentrarla en quien dirige la organización. Por otro lado, la pertinaz defensa del axioma de la movilidad social vía educación, aparece, además, como impulso para mejorar la formación de estudiantes que provengan de entornos con bajo capital cultural. Conquistar una mayor capacidad de *agregación de valor* -así tal cual lo dice la discusión dominante- se nos presenta como un problema de *calidad de la educación*. Como el capital humano parte de la base de la productividad como un hecho individual, un bajo retorno en el mercado laboral aun disponiendo un título profesional, no nos lleva a analizar la estructura ocupacional en sí misma, ni las relaciones históricas de fuerza con que determinados sujetos se instalan en determinadas posiciones, sino a mejorar la calidad de la educación.

Este movimiento real es acometido por personas de carne y hueso, con constelaciones de sentido y significaciones. En la medida que se despliega, impulsa una revolución cultural, que reformula la ética académica, del estudiante, y de toda la sociedad respecto de la educación. En su base, este proceso es impulsado políticamente, anclándose en clases sociales con determinados intereses, principalmente, en los bloques históricos de salida de los pactos sociales del bienestar, que expandieron las relaciones sociales capitalistas a los procesos de reproducción social. El ensayo hace algunos comentarios sobre cómo las ideas tecnocráticas facilitan este hecho al comprender al conocimiento como cosa enajenable y no como cualidad social, y también las concepciones meritocráticas, por cuanto el trabajo del estudiante, del profesional y del experto, con sus diferencias cualitativas y disciplinares, puede ser concebido socialmente como expresión de una magnitud común. La analogía entre el “trabajo libre” que estudiara Weber y el “mérito” actual, es que ambas nociones habilitan, desde el punto de vista del sujeto, la disolución de las diferencias cualitativas, y su ingreso a la contabilidad como grados o unidades de una magnitud común.

En definitiva, la implantación de la calidad nos ayuda a observar el proceso de subsunción del conocimiento especializado en el capital, y con él, de amplias relaciones sociales que en principio son regidas o involucran el uso de dicho saber. Tales aspectos de la vida devienen monopolios históricamente producidos, que detentan los nuevos “expertos”, máximos poseedores de “capital humano”. Son éstas relaciones las que valorizan los títulos profesionales, tanto como el trabajo necesario para su producción. La extensión social y temporal de estas amplias esferas de trabajo humano es objetivada (y muchas veces fetichizada) en el producto-educación, ayudando la calidad en diversa con su grilla de distinciones, medidas y juicios, como tecnología intelectual, a producirlas y establecer su valor como valor alienado, la fuerza del peso que, desde fuera, cae sobre los individuos que se relacionan con ella.

Los dos centros gravitatorios de la calidad son, de un lado, el trabajo concreto de los académicos, y de otro, el trabajo social expresado en dinero. Esta interpretación de la calidad, en base a la teoría del valor trabajo y sus desarrollos conceptuales recientes, permite comprender su tensión constituyente que identifica la literatura de corriente principal, entre las tradiciones de la “mejora” y de la “rendición de cuentas” (en inglés, entre el *improvement* y el *accountability*) (Vroeijenstijn, 1995). En la medida que la calidad media entre ambos, entre trabajo concreto y trabajo social, pues vehiculiza la infraestructura técnica del proceso de transformación del valor en precio, esta tensión es insalvable. Mientras las instituciones sean unidades particulares, y deban “rendir cuentas” al resto en cuanto tales, la optimización y racionalización de la producción académica se detiene en los contornos de la propiedad privada. En un sentido marxista, la “mejora” es el momento de la racionalización y organización científica del trabajo, mientras la “rendición de cuentas” es lo que vuelve inteligible la anarquía de la producción social, habilitando el difícil encuentro justo entre oferta y demanda en el plano educativo. Aquí está la causa de por qué, a pesar de asumir una epistemología racionalista, el paradigma de la calidad, en la mejora, experimenta hoy un retorno al irracionalismo. Sin poder “optimizar” socialmente la educación, producto de la legitimidad de su propiedad privada, lo único que queda para la mejora es más

motivación de los sujetos. Pero este sentido social ya no está signado por la auto-determinación kantiana, como organización racional de los fines y los medios del trabajo, sino que se apela a una verdad sentida, a un impulso irracional, como el *liderazgo* o la *empatía*, que actúa con independencia de los fines, pues éstos son atributo del dueño o propietario de la institución. Así se llega a la ironía que la educación de calidad, promesa moderna, nos lleva de vuelta al irracionalismo premoderno.

Observar el despliegue de la calidad y sus contradicciones nos permite, al atender de vuelta a las categorías usadas en dicha observación, comprenderlas justamente en su riqueza sociológica. El problema del valor-trabajo, entonces, no puede ser reducido a un operar estructural, en que una suerte de “nómeno” (las horas de trabajo manual inmediato) se impone frente a los precios, determinándolos casi como si fuera un proceso metafísico. Esta aproximación poco secular ante el problema del valor es lo que ha permitido la justa crítica tanto del marxismo analítico como de la economía neoclásica a la ortodoxia marxista, so pena dicha crítica, según Shaikh, no haya llevado las cosas mucho más adelante (Shaikh, 1977). También esta ortodoxia, en un sentido contrario, lleva a una parte considerable del marxismo actual a creer que la ley del valor ha sido ya superada, por cuanto en la era del trabajo intelectual, es imposible separar tiempo de trabajo y tiempo de ocio (Negri & Hardt, 2004). En realidad, el problema del valor es histórico, de comunicación de la sociedad consigo misma bajo la alienación capitalista, y de lucha por sus distintas partes de defender sus intereses. Es de este enconado proceso político y antagónico del cual emergen formas históricas en que los trabajos concretos son abstraídos a su forma valor. Las innovaciones racionalizantes que vehiculizan dicho proceso, la matemática que ayuda a determinar pesos, volúmenes y horas, y de las múltiples ciencias que cualitativamente nos dicen qué es el peso, el volumen y el tiempo; dan a la moderna producción y al mercado su base técnica de operación, y nos alertan de la matematización del espacio-tiempo como proceso vivo, jalonado por este antagonismo, que se aplica también, en cuanto parte del espacio-tiempo, al propio proceso social y humano. La educación es en parte esto mismo, con su propia grilla de grados, niveles y competencias.

Esta historización del problema del valor, nos clarifica que la abstracción de gasto de fuerza humana genérica en tiempo de trabajo, como constricción general de nuestra vida, hasta ahora, en un planeta y en un continuo espacio-tiempo, no puede mecánicamente trasladarse a las horas del trabajador inmediato fabril como única fuente de valor. Este paso, válido para ciertas formas de capitalismo, no puede sacralizarse. La calidad es la promesa de síntesis entre ambas cuestiones, objetivación de tiempo y espacio y objetivación de procesos sociales; o si se quiere, de racionalización del trabajo social que se incorpora a un objeto, y que trasciende el trabajo directo. El puro conteo de horas de trabajo inmediato, aunque parte fundamental del proceso, no le agota si quiera en una de sus dimensiones, y dada la variabilidad de la composición orgánica del capital (el *general intellect*), y su estatus de propiedad monopólica, se debe seguir un proceso enormemente complejo para dar una señal de valor de un bien tan enrevesado como la educación.



## *2. Elementos para un estudio sociológico de la calidad de la educación superior en Chile*

Las ideas anteriormente expuestas, que se defienden con argumentos más detallados en los capítulos del ensayo, carecen de sentido si no ayudan a esclarecer el panorama de la educación superior en situaciones histórico-concretas. A continuación se exponen algunos elementos sobre cómo, en virtud del abordaje propuesto, se podría comprender el problema de la calidad en Chile en sus distintas fases de desarrollo, y luego, dónde habría que mirar para tener un entendimiento más rico de la relación entre educación superior, estructura y proceso social.

Como se planteaba apretadamente en la presentación del ensayo, el caso chileno es particular no sólo por su alto grado de mercantilización educativa, sino por el papel que ante los sujetos tiene la educación como dispositivo constructor de igualdad de oportunidades, considerando la aguda concentración del ingreso y la ausencia de políticas sociales de Bienestar. Estos elementos -la desigualdad, el mercado como agente educacional dinámico y las expectativas sociales- condicionan nuestra educación superior en un sentido específico y tal vez único en el mundo. Según hemos discutido en las secciones precedentes, la comprensión de la educación superior y sus cambios no puede realizarse sin situar esta última en el contexto de los grupos sociales, sus intereses y sus relaciones de fuerza, de las cuales se desprende, por su determinado acomodo, un cierto sentido de marcha del desarrollo. Es en este desarrollo que la educación juega su papel, ocupa un espacio y procesa determinados conflictos. Lejos de un análisis comparado simplista, o de la universalización de algunas categorías técnicas o específicas -como ocurre, por ejemplo, con el conteo de la expansión o la institucionalización del aseguramiento-, es necesario desentrañar el carácter específico de estos fenómenos y su sentido propiamente social.

Podemos distinguir dos grandes momentos o etapas de la calidad, según vimos en el primer capítulo: su instalación y su consolidación. Estas fases son reconocibles también en Chile, y se contextualizan en la década de los 90s y primera parte de los 2000s, como etapa inicial de la transición democrática, para dar paso a la siguiente década y media, en que la educación, y la misma forma política de la sociedad, se erosionan y entran en declive. La primera etapa de la calidad es más cercana a la promesa de la mejora, y la segunda a la rendición de cuentas. El enfoque sugerido debiera comprender ambos períodos en virtud de las transformaciones respectivas del sistema de educación superior y su vinculación con la sociedad.

### **2.1 “La modernización educativa”: La instalación de la calidad en la educación superior chilena**

Como en toda América Latina, la calidad arriba durante los 90s. Su ámbito de operación principal está en el cambio de relación entre el Estado y las instituciones tradicionales, so pena también se

proponga racionalizar una creciente oferta privada. Por la expansión limitada de la matrícula y su carácter social, todavía emplazada en sectores altos<sup>55</sup>, el dilema de la calidad se instala como transformación en el gobierno y el carácter del Estado como regulador de la educación superior en su conjunto, es decir, en el modo en cómo el poder se hace presente en el espacio constitutivo y reproductivo de las clases medias altas. Debe tenerse en consideración que las nuevas instituciones privadas tienen un claro signo elitario, y que la discusión, por lo tanto, que enfrenta el primer gobierno civil, es cómo se relacionarán tales sectores con las antiguas universidades, y cómo se relacionará el gobierno con sus propias casas de estudio<sup>56</sup>.

La interpretación que se ha hecho a la postre de este inicio enfrenta versiones criollas de las “teorías del orden” y las “teorías del conflicto”. La discusión de corriente principal tiene una visión positiva de la calidad, como un avance modernizante en eficacia y eficiencia, y además, como una expansión del Estado ante un mercado desregulado (Bernasconi & Rojas, 2003; Brunner et al., 2005; Lemaitre, 1990, 2004). Esto incluso aunque se consideren insuficientes y experimentales las políticas de la época. En cierto sentido, las políticas de calidad son un imperativo ante el surgimiento de nuevas instituciones y la diversificación en todos los planos de la educación superior. De otro lado, las corrientes críticas identifican aquí la introducción en la academia de elementos ajenos a la cultura universitaria, propios del mercado y las empresas, que potencialmente pueden pervertirla (Rodríguez & Tello, 2012).

Las políticas de calidad no son, por cierto, un imperativo inexorable, ni menos neutralmente técnicas. Tienen un carácter social, un sentido político. Pero tampoco se comprenden bien si se reducen, mecánicamente, al concepto de “privatización”. De hecho, las políticas de mercado son impuestas por cambios en el financiamiento, propios del nuevo carácter del Estado (subsidiario). Para ello no es necesaria mayor preocupación por la calidad, pues se puede delegar su identificación al iterar de los particulares en el mercado, como ocurre en otras áreas de la economía. Asimismo, al interior de las instituciones tradicionales, como bien discute la teoría del capitalismo académico y recientes indagaciones locales (Romero, 2013), los procesos de modernización tecnocrática, y vinculación activa con el sector privado y el mercado, son endógenamente producidos en las universidades, como lógicas adaptativas. Aunque evidentemente calidad y mercado están vinculadas, por todo lo que se ha discutido en el ensayo, es un error sociológico confundirles. Más todavía, las políticas de la calidad, considerando el signo de los gobiernos civiles post-dictadura, se presentan como contención del mercado, y pueden tener conflictos reales, no meramente discursivos, con algunos intereses educativos privados.

---

<sup>55</sup> En otro lugar se lleva adelante un análisis pormenorizado de las transformaciones en el carácter social del estudiantado y los profesionales en las últimas décadas (Orellana, 2011).

<sup>56</sup> Una buena síntesis de las propuestas de la comisión formada por el gobierno para este tema, que nunca llegaron a implementarse, es el trabajo de Brunner *Educación superior en Chile: fundamentos de una propuesta* (Brunner, 1991).

Es necesario dirigir la mirada a algunos observables concretos, que nos pueden ayudar a comprender el sentido sociológico del arribo de la calidad a nuestra educación superior, y superar las analíticamente restrictivas y normativamente cargadas visiones que imperan hasta hoy, sean críticas o apologéticas.

El primero de estos observables es la transformación institucional que la calidad supone. Distintas funciones institucionales se separan de las universidades o del Ministerio de Educación durante los 80s y 90s, y constituyen el modo mediante el cual el Estado se hace presente en la regulación y gobierno del sistema de educación superior. Desde la salida de CONICYT del Consejo de Rectores, hasta la fundación del Consejo Superior de Educación (actual Consejo Nacional de Educación), la semántica de la calidad irá asociada a un nuevo domicilio en el Estado, externo a las universidades públicas y a las autoridades políticas. Estas nuevas instituciones paulatinamente reclamarán funciones rectoras y de regulación sobre la educación superior chilena.

Naturalmente, tales cambios obedecen a transformaciones políticas más profundas, y no pueden reducirse, por acción u omisión, a un problema técnico. Este es el gran vacío de las teorías del orden, que no problematizan el sentido político de tal cambio. Asumiendo el carácter técnico de todas estas instancias, ellas constituyen la expansión de burocracias estatales no electas, siguiendo la tendencia de crecimiento del Estado que primará en las décadas siguientes<sup>57</sup>.

El interés social que anima dichas instancias es un segundo observable. Sería necesario investigar socio-históricamente el origen de estos cuadros técnicos y encontrar, si es que existe, algún elemento que los separe de los que permanecieron ligados a las instituciones tradicionales y sus formas de gobierno, y si en tal separación, pueden hallarse diferencias de clase. Durante los 90s en Chile se produce la oposición, que debiese ser en detalle analizada, entre la cultura masónica, sobreviviente en las universidades públicas y heredera de la alianza nacional-popular del Estado de Compromiso, y la influencia de cuadros de la Universidad Católica y/o cercanos a la Democracia Cristiana, que copan las nuevas instancias. Mientras los primeros detentan cierta crítica a las nuevas políticas de calidad, y asumen un discurso más cercano a la expresión local de la defensa de la “propiedad estamental” del conocimiento (una reivindicación nostálgica de la Universidad Pública elitaria), los segundos las abrazan completamente, y desde ellas, conciben el rol del Estado como externo y ajeno a la provisión directa del servicio, según los cánones que han sido en detalle analizados en el capítulo 1. De ahí su desinterés por la educación pública, que está suficientemente documentado<sup>58</sup>. Hay que tener en consideración que, en su interés económico directo, los primeros son fundamentalmente asalariados, aun de alto prestigio, mientras los segundos van desarrollando carreras académicas y profesionales que les permiten cierta capitalización, en estrecha relación con las nuevas plazas tecnocráticas y el sector privado. Esto, de

---

<sup>57</sup> Esta tendencia está establecida empíricamente. Ver el trabajo de Ruiz y Boccardo (Ruiz Encina & Boccardo, 2014).

<sup>58</sup> En otro lugar se ha revisado en detalle esta literatura. Ver Orellana y Bellei (Orellana & Bellei, 2012).

nuevo, debe ser estudiado en detalle, pues es esa capitalización la que podría advertir una de las trazas de la concreción histórico-concreta de la alianza de clase que se discute en el segundo capítulo. Fuera y dentro de la educación, a dos décadas y media de este inicio, resulta evidente el poder del sector privado para cooptar una porción relevante de estos cuadros.

La renuncia de la gestión concertacionista a alterar el carácter del Estado, en los hechos, implicó proyectar la ruptura entre Universidad Pública y Estado que había perpetrado la dictadura. Las políticas de calidad, y sobre todo, la nueva institucionalidad que éstas van creando, permiten la permanencia de las nuevas tecnocracias en el aparato del Estado y a cargo de su poder, sin depender de los movimientos de turno en el Ministerio ni de los avatares del gobierno universitario. Aunque inicialmente estos técnicos se proyectan como representantes partidarios, la relación de pertenencia se invertirá en las siguientes décadas, siendo entonces los partidos los que tendrán que explicar por qué pretenden entrometerse en materias de expertos, cuando opinan sobre educación superior. Aquí se conforma un grupo relevante de expertos, que dominará la discusión sobre el tema en los años venideros.

Un tercer observable es el “giro ideológico” de los cuadros que componen y dirigen las nuevas instituciones. Se trata de sectores que fueron críticos en los 70s, por la izquierda, del propio Estado de Compromiso, para luego abrazar los principios de una economía de mercado. Aunque es fundamental un estudio detallado de su producción como campo intelectual, del tipo de otras revisiones (Orellana & Bellei, 2012; Ruiz Schneider, 2010), un caso paradigmático de dichos cuadros es J. J. Brunner. Tal vez el más representativo, en perspectiva y en el contexto de la discusión universitaria, de la crisis del pensamiento conservador, la radicalización de los jóvenes cristianos en los 60s y 70s, y su posterior renovación. Brunner parte con una crítica de izquierda a la educación chilena (Brunner, 1979, 1981), para decantar a final de la década de los 80s en una crítica funcionalista a las oligarquías académicas nacionales del siglo XX (Brunner, 1987). Desde esta última perspectiva, Brunner se manifiesta contrario tanto al retorno hegemónico de aquéllas (que implicaría reconstruir el pacto Universidad-Estado), como al mercado desregulado; ambas alternativas no serían capaces de producir la ansiada modernización educativa, tarea que se habían propuesto, sin éxito, proyectos tan distintos como la dictadura militar y el gobierno de la UP. Reinterpretando a Clark, Brunner elabora una justificación para el nuevo rol del Estado evaluador, como conductor de la modernización educativa, a través de una institucionalidad externa a sus planteles universitarios clásicos, pero aceptando que la energía que la moviliza es el mercado. La Universidad ya no es conductora de la educación; no es un singular sino un plural, y por lo mismo, debe ser conducida por alguien (Brunner, 1991). Las opciones son dos: el dinero o el poder del Estado. Aquí se podría identificar la afinidad electiva discutida en el capítulo 2, entre la crítica de la educación del bienestar, y la salida neoliberal, que luego debe aceptar un mayor rol del Estado tanto como constructor de justicia distributiva como de conductor general de la educación. Debe tenerse en consideración que mientras Brunner elaborará el sentido posterior de la calidad como *rendición de cuentas*, los intelectuales más cercanos a esta discusión a inicios de

los 90s -Atria, Lemaitre y posteriormente Salazar- seguirán en el problema de la mejora, expresión local de la discusión de Harvey o Rodríguez Espinar, por citar dos ejemplos<sup>59</sup>.

Finalmente, un cuarto observable podría ser el discurso asociado a las políticas de la calidad en los 90s, y el carácter de los proyectos o medidas concretas más importantes. Este relato en la época remite a la calidad como mejora, e institucionalmente se expresa en los importantes proyectos MECESUP de los 90s. Hay un discurso productivista y que da relevancia a la tecnología, crítico de las prácticas tradicionales de las universidades. Habría que indagar con detalle en estos proyectos, los cuadros que los levantaron, su significación respecto de la deslegitimación del saber tradicional docente, de sus lógicas clásicas de administración y gobierno institucional, etc. La importancia de la “mejora” en las políticas de calidad se puede identificar también en el presupuesto público. Mientras de mediados de los 90s hasta el 2003 la proporción de la glosa “Fondo de Desarrollo Institucional y MECESUP”, del presupuesto dirigido a la educación superior, va del 7% al 14%, a contar de 2004 comienza a bajar paulatinamente hasta el 3% en 2012<sup>60</sup>.

## **2.2 “Guiar al mercado”: La consolidación de la calidad como medida de valor académico**

En la década de los 2000s la calidad pasa de la transformación del Estado, el discurso de la modernización y la mejora, a la rendición de cuentas y la regulación de una amplia y compleja oferta privada. La elaboración de Brunner de inicios de los 90s se impone frente a la lógica MECESUP o de la mejora, que retrocede. El eje de la racionalización de la educación superior que la calidad representa está en la dimensión exógena, y tiene que ver con la conducción y racionalización de las fuerzas desatadas del mercado, incluso estimuladas con recursos públicos. Esto profundiza el nuevo carácter del Estado, proyectando a la calidad como respuesta a fallas de mercado e “injusticias distributivas” de la educación.

Como es obvio, este tópico no está ausente de la discusión intelectual que se levanta a partir de los estallidos sociales de 2006 y 2011. El interés sobre la educación amplía su debate, pero pareciera -aunque esto debe ser estudiado en detalle- que sus dos ejes se proyectan. El campo crítico aparece con una fuerte querrela normativa, y el régimen se parapeta justamente en la noción de calidad y a la garantía de derechos, como ajuste político y técnico de contención de los intereses lucrativos (Orellana & Bellei, 2012).

Una vez más, resulta lógico que la implantación de la calidad como solución al problema de justicia distributiva, o de escasa agregación de valor, está lejos de ser una medida técnica o de mera contención del mercado, como postulan las teorías del orden. El poder creciente de las agencias

---

<sup>59</sup> Sobre Atria, ver *Tendencias de la Educación Superior: el contexto del aseguramiento de la calidad* (Atria, 2012); y sobre Salazar, ver *Modelos de aseguramiento de la calidad en la Educación Superior* (Salazar, 2012).

<sup>60</sup> Elaboración propia en base a compendio estadístico SIES-MINEDUC.

de calidad, de las acreditadoras y de todo el andamiaje del aparato de rendición de cuentas -que no está exento de intereses lucrativos-, constituye un fenómeno políticamente impulsado que debe ser considerado como tal para su análisis. Pero, de otro lado, las debilidades del paradigma crítico siguen haciéndose evidentes en la escasa atención prestada a la calidad como fenómeno social. Va decantando un campo crítico, muy débil en los lustros anteriores, que asume como referente la discusión europea y norteamericana analizada en detalle en el segundo capítulo<sup>61</sup>, la que considera este tipo de prácticas como esencialmente mercantilizantes y patológicas, y que se ancla, a diferencia de la crítica de los 60s, en un horizonte normativo de “ciencia mertoniana”. No es que la calidad y sus procesos de racionalización carezcan de algún nexo con el mercado. Es que, en la medida que son atacadas y denunciadas antes que comprendidas, no se puede entender la raíz social de su despliegue, más allá del relato del “lucro” o la “tecnocracia”; se invisibiliza tanto su carácter de clase como el de los conflictos que están en su base; y se explica poco el vínculo entre educación y sociedad que éstas significan. En definitiva, se toman elementos muy genéricos del capitalismo y se atacan, concluyendo que el conflicto es la “privatización” de algo que era “público”, o bien, la restricción de autonomía y libertad de los sujetos en aras de las tecnocracias (Kremerman, 2007; Mönckeberg, 2007; Redondo, 2005). Los intereses sociales que le movilizan se reducen al ánimo de lucro o a la conculcación democrática, casi como si representaran un “eje del mal” que actúa con dolo.

Insistimos, no es que estos fenómenos sean falaces, ni exista una dirección consciente del proceso histórico por parte de las clases dominantes. Pero al tomar la parte por el todo, la crítica no puede separar los conflictos pasados de los presentes, y con ello, renuncia a un abordaje genuinamente comprensivo.

En virtud del marco teórico planteado en este trabajo, la fase actual de la calidad en la educación superior chilena, puede considerarse la puerta de entrada para comprender sus dinámicas inmediatas de cambio, y con ellas, su imbricación con los procesos sociales más generales, signados por la amplia incorporación a la educación superior de las últimas décadas. Estos procesos no se reducen a una demanda creciente por integración social enlazada con una oferta cada vez más signada por el interés lucrativo. Tal imagen, aunque no es incorrecta, es parcial y restrictiva. Corresponde a una pura descripción que debe ser, justamente, explicada. Mirar la calidad ayuda a hacerlo.

La calidad podría observarse como el proceso vivo mediante el cual el capitalismo chileno, expresado en los sujetos históricos que le impulsan y dirigen, comprende los límites de la primera oleada de mercantilización educativa, y fija las condiciones para su posterior desarrollo. Esto ocurre ante estallidos sociales que evidencian malestares producto de “estafas” o “sobre-endeudamiento”, es decir, cobros sobre el valor o emisión de credenciales falsas (servicio educativo no real, sin valor agregado), so pena sobre tales malestares las clases medias

---

<sup>61</sup> Le llamamos *debate del momento 2*, centrado en la privatización educativa.

tradicionales, expulsadas de un papel incidente en el Estado en los 90s, logren reponer sus demandas clásicas de retorno a la educación pública, y por lo mismo, se proyecten contra las tecnocracias para una solución política y no técnica al conflicto. La base de este malestar es distinta, y aunque ambos se dan en conjunto y en ciertas ocasiones sellan alianzas, no pueden confundirse.

La reproducción social como función propia de la educación moderna, se vehiculiza a través de la iniciativa privada, integrando amplias franjas de la sociedad a la educación al unísono que se le segrega y segmenta agudamente. La integración social vía educación privada subvencionada aparece como el espacio resumidero de las desigualdades sociales, a falta de otro tipo de integración, y resulta arquetípica de las fracciones sociales incubadas por el neoliberalismo, tanto en el nivel superior como en el escolar. En otros trabajos hemos profundizado sobre las desigualdades educativas y el modo en cómo llevan a un nivel más profundo las diferencias de entrada<sup>62</sup>. Esto obliga a reconceptualizar los límites y rasgos del servicio educativo, pues al no cumplir con las consideraciones técnicas y normativas prometidas, no puede dar base a un mercado racional. Por la falla de mercado, es toda la mercantilización educativa la que está en juego. En primera instancia, podría decirse que la discusión de la calidad es la que descubre, a su modo, que el bien que los sujetos buscan en la educación no es valor agregado ni “calidad”, sino acceso a la “renta absoluta” del intelecto social, único modo de alcanzar una posición social sólida. A través de la calidad se comienza a salir de la primera formulación de la teoría del capital humano, pues se entiende que son dos cosas distintas. La evidencia de que el acceso a la renta absoluta no tiene que ver con las características del sujeto, sino que es un problema de poder (político o dinerario), y por tanto social, de incorporación efectiva a determinados grupos sociales y de adquisición de sus rasgos culturales y horizontes normativos; podría llevar las cosas al borde de la disolución del mito meritocrático, y por lo tanto, a la des-educacionalización de la lucha por las oportunidades sociales.

La educación superior privada subvencionada, como puerta de entrada a la integración social de segmentos que no están organizados ni políticamente incorporados, al presentar los anotados problemas de cobro sobre el valor o de emisión de credenciales falsas, hace visible un conflicto entre el interés sociales de los nuevos sectores y las posibilidades del modelo -léase, de determinada distribución de la riqueza- de incorporarles. A falta de política, es la tecnocracia educativa la que absorbe e intenta resolver el problema, que se nos presenta como conflicto por abusos en la educación, como si se tratara de una falla de mercado. Emplazada en el Estado como

---

<sup>62</sup> En el nivel superior se puede revisar el trabajo de Gastón Quintela *Trayectorias académicas y origen social, una aproximación sociológica a las decisiones educativas de los estudiantes universitarios* (Quintela Dávila, 2007), y también *Nuevos estudiantes y tendencias emergentes en educación superior, una mirada al Chile del mañana* (Orellana, 2011). En el nivel escolar, la ligazón material y simbólica entre los sectores sociales emergentes y la educación particular-subvencionada se ha evidenciado en una reciente investigación de la U. de Chile. Ver más antecedentes aquí:

<http://ciperchile.cl/2014/12/01/por-que-se-elige-particular-subvencionado/>

autoridad técnica, la tecnocracia se esfuerza de despolitizar el asunto, e impedir que los representantes de las viejas clases medias profesionales, arquetípicas del *profesional estamental*, discutan tal asunto, y conquisten una solución política del asunto.

Es este aprendizaje de la calidad, sobre el cual discutiremos adelante algunos observables concretos, lo que termina de confirmar el triunfo de las tecnocracias sobre las antiguas oligarquías académicas en decadencia -sustentadas por lo mismo en otras fuerzas sociales- o bien convertidas al capitalismo académico (en sus posiciones subalternas), pues son las únicas que ofrecen al bloque histórico dominante del capitalismo chileno que la educación siga siendo lo que es hoy: el principal espacio legítimo de pelea por la riqueza social. Aquí se demuestra la alianza que en los hechos traban con los sectores dominantes, pues rehúyen de cualquier forma de pacto social, y por lo mismo, tecnifican y tecnocratizan al extremo los conflictos sociales.

Es interesante cómo la yuxtaposición de bienes -certificación para goce de renta absoluta y agregación de valor como habilidad o competencia- se confiesan dos cuestiones totalmente distintas, que no dependen ni empírica ni lógicamente una de la otra, a pesar de la pertinaz ideología que les une. El peso de la realidad, como sugería Marx a propósito del operar de la “ley del valor”, obliga a los sujetos, instituciones y técnicos a reconocerlo pragmáticamente, tal como algún momento se entendió que renta absoluta y diferencial eran empíricamente distintas, so pena que en el campo ideológico sea preciso, tras múltiples esfuerzos en el lenguaje y la estadística, presentarles como una sustancia conjunta, pues es la única manera de mostrar la propiedad que permite acceso a renta absoluta, es decir, las bases patrimoniales de las clases medias altas, como una propiedad secular y adquirida por mérito.

El proceso de aprendizaje social, que representa la discusión de calidad, no es ideológico: es real. Involucra confesar aspectos básicos del “peso de los hechos”, que por medio de las categorías alienadas del capital, aparecen ante los sujetos de manera torcida, cómo déficits de calidad, como retornos o precios no asociados a ella. El viraje en la discusión de calidad puede entonces entenderse en dos momentos de dicho proceso. Primero, en la educación superior, se asumen las consecuencias de la emisión “falsa” de propiedad sobre el *general intellect*. En su inicio, los promotores del CAE pensaron que por las altas tasas de retorno de los profesionales, no habría problema en que una expansión de la matrícula fuera costeadada, para el grueso de los beneficiarios, por sus propias rentas futuras (Brunner et al., 2005). Si esto no ocurrió, con la consiguiente crítica social, el observable que emerge no es la estructura productiva o la distribución del ingreso, sino la *calidad* de la educación recibida. Sea porque los recursos se van al lucro de privados -interpretación de la izquierda del paradigma-, o porque no hay estímulos o estándares para una genuina calidad -interpretación de derecha-, lo cierto es que estas instituciones no agregan valor al nivel que lo prometen, y son por lo mismo ilegítimas. Consistente con lo anterior, y habría que estudiar en profundidad este punto, las instituciones que no pretenden explícitamente “renta absoluta” sobre el *general intellect*, es decir, que no ofrecen acceso a trabajos con discrecionalidad, autonomía y/o poder directivo, aparecen como de *calidad satisfactoria* (el



complejo INACAP-DUOC), pues el valor académico agregado que se exige es menor. Incluso si al organizarle jerárquicamente ocupa puestos de menor valía académica respecto de las universidades, el complejo INACAP-DUOC, en un esquema de *adecuación a propósitos* es de mejor calidad que varias universidades de reciente expansión. Estas instituciones técnico-profesionales, por el capital cultural de sus estudiantes, parten con una materia prima “más pobre”, y por lo mismo, se centran en la producción de competencias genéricas, que no están acompañadas, como ocurre con las profesiones exclusivamente universitarias, de tuición ética. La ausencia de propiedad monopólica del *general intellect*, la menor cantidad de valor académico exigido y -por lo mismo- de extensión de tiempo en la formación, permiten confesar la estafa histórica y terminar con dineros mal-habidos, cuando se prometió a dichos sujetos la posibilidad de ser universitarios. De este modo se legitima una tasa menor de retorno para el mismo estudiante, sobre la base de una tasa menor de aporte público o endeudamiento, y también, de años de estudio. Calidad funciona entonces al mismo tiempo como *adecuación a propósito* y como advertencia de valor académico.

Del diferencial de posibilidades de aprendizaje, y por los altos retornos que aún presentan los títulos profesionales universitarios, el monopolio sobre la renta absoluta del *general intellect* sigue estando vinculado al pregrado universitario, que se estanca en crecimiento. Esto explica su acceso meritorio y no universal, aun cuando crecientemente se desplaza al posgrado, nivel al que no se pretende extender la gratuidad. En ambos casos el monopolio -el hecho de que el grado no sea universal- queda justificado, y clarificado para las instituciones qué materia prima puede ser transformada. Es un modo de, en los hechos, frenar una expansión universitaria que resulta histórica y técnicamente inviable para la sociedad chilena, tal cual está puesta la relación de fuerzas entre distintos sujetos y la distribución de la riqueza. Tras esta maniobra, se vuelve a restringir la esfera universitaria a un sector social acotado; la pugna entre las instituciones por acceder a este reconocimiento se torna encarnada entonces, y aparece como competencia *por calidad*, es decir, por valor, que histórico-concretamente implicará la apertura del CRUCH. Es posible que no sea sólo calidad lo que se exija, pero es seguro que ella será un piso, y que incluso, otro tipo de condiciones, quedarán a cargo de la institucionalidad de la calidad para su identificación y aseguramiento; es decir, fortalecerá a las tecnocracias. En definitiva, hay una adaptación pragmática de la capacidad académica instalada a la materia prima disponible, y de ella, a las posibilidades de rentabilización “absoluta” del *general intellect* a las actuales fuerzas productivas y a la distribución social imperante de su goce, asegurando la reproducción del monopolio y la meritocracia al mismo tiempo.

En segundo término, en el ámbito de la educación escolar, el paradigma descubre que las mediciones de desempeño (SIMCE, PSU) no refieren a *calidad* sino sólo a capital cultural. Surge la pregunta por el *valor agregado* -verdadero santo grial de la econometría local- y las escuelas efectivas. Estos tópicos copan prácticamente toda la investigación de la ciencia dominante en estos asuntos. En vez de atender el carácter social de la enseñanza, la observación se centra en la parte destacada, en el individuo que, determinado para fracasar, logra triunfar. Pertinazmente se

desecha el componente social como *ruido estadístico*, concentrándose en la parte, cuando el sentido común indica justamente lo contrario. En este caso, el monopolio, y por lo mismo, las resultantes sociales de aquél, convocan la condena normativa del paradigma, y aparecen como “segregación”. El monopolio es ilegítimo, al menos formalmente, porque los grados de la educación escolar son universales.

En ambos casos -escolar y superior- el problema se nos presenta como ausencia de calidad, es decir, ausencia de valor en seres vivos que intentan agregárselo, pagando enormes sumas de dinero por ello, lo que acota todavía más los fines y medios de la educación, dirigidos a producir eficiente y eficazmente el deseado valor agregado, pues se tiene la creencia de que, en la distribución meritocrática de dicho valor, está la posibilidad de una sociedad justa en un sentido más amplio. Para las versiones de derecha del paradigma, en este valor agregado, racionalmente mensurado, se encuentra la base para un lucro legítimo<sup>63</sup>. Es, en la forma que tiene el paradigma de hacerla, la distinción entre renta ilegítima y ganancia. He aquí el aprendizaje histórico que vehiculiza la calidad: fija las constricciones donde surge la ganancia legítima, separada del dinero mal-habido. Mientras la ganancia por calidad surge de la producción, el dinero mal-habido aparece de una emisión falsa, o de un monopolio ilegítimo (segregación). Así, en el ámbito universitario se exige mayor valor académico a las instituciones, y se aprende que, debajo de determinado umbral de valor académico, resulta imposible entregar títulos de propiedad del intelecto social, pues tales sujetos no son reconocidos así por el mercado ocupacional (se podría analizar este último, pero queda fuera de la epistemología del paradigma). Excepción de esto son las universidades elitarias, que sin investigación ni mayor valor académico, captan una gran porción de renta absoluta. Por esta condición son un problema grave para el paradigma, pues desnudan la raíz política del asunto, y se oponen a ser sometidas a una mínima exigencia meritocrática, incluso en los estrechos marcos que aquí se discute. Habrá que ver cómo la reforma en curso resuelve este problema. Para el resto de las instituciones, el umbral de valor se proyecta como identificación de investigación indexada<sup>64</sup>, calidad de los docentes (nivel doctorado) o agregación de valor (resultadis), e impone nuevas exigencias a los procesos de acreditación institucional y de programas. Aquí está la fuerza motriz de la racionalización de la educación superior chilena, la necesidad de ajustar sus productos al trabajo social realmente existente, sin pagar de más o de menos por los servicios que efectivamente se devengan.

Esta línea de trabajo, si se trata de entender el asunto de la calidad, tiene que encontrar observables empíricos, que permitan su estudio. Adelante se mencionan algunos.

Un primer observable es la institucionalización del comentado aprendizaje. Se crean instituciones que deben tensionar a los proveedores para dar calidad, estando el precio fijado de antemano en virtud de distintas *calidades* como niveles de logro de un nuevo marco de cualificaciones. Una

---

<sup>63</sup> Cierta rector popularizó la máxima de “lucro bueno” y “lucro malo” para referirse a este punto.

<sup>64</sup> Es decir, socialmente reconocida en la capa académica, como momento del intelecto social en cuanto tal.

cualidad (una carrera en determinado tramo del marco) asume grados de calidad (alto, medio o bajo, según la escala que sea). Esta determinación presiona a las instituciones a racionalizar en base a ella sus actividades y procesos productivos, armonizando el precio fijado con ellas en cuanto guías para el valor de uso. Llama poderosamente la atención que la reforma de Bachelet se proponga esto casi explícitamente. La Agencia de Calidad -que probablemente reemplazará a las instituciones actuales del aseguramiento- se proyecta ya nítidamente fuera del paradigma de la mejora, y asume un poder mayor todavía frente a las instituciones y el sistema político. Llega al extremo que la discusión sobre el financiamiento, eminentemente política por cuanto determina las prioridades que la sociedad fija sobre la educación (literalmente, cuánto valor le asigna y para qué), se reduce a un ejercicio técnico de determinación de precios, supervisado por un “panel de expertos”. Si la gratuidad de la educación se entiende universalmente, la Agencia de Calidad es la instancia encargada de fijar las condiciones de este particular monopsonio, y por lo mismo, no puede ser el mismo ente del Estado que realiza la compra, sino que debe pretender cierta neutralidad de las burocracias electas. La “justicia” en sentido rawlsiano que promete la Agencia de Calidad se hace, entonces, a costa de la democracia, dando un poder asombroso a la tecnocracia. Es cierto, se extrae del mercado la capacidad para determinar precios. Pero se hace a costa de restringir, también, la discrecionalidad democrática, reemplazando por un operar técnico que, en los hechos, tiene como misión hacer cumplir la “ley del valor”.

Habría que indagar, más sistemáticamente, el carácter social de los dirigentes y técnicos de estas instancias, comparar el tamaño y fuente de sus ingresos y su condición de discrecionalidad y autonomía en el empleo respecto de otros profesionales y burocracias universitarias. Sin que sea, es de esperar, el estatus, el prestigio o la carrera política formal el pago por sus servicios, es probable que lo que emerge como una distinción político-cultural en los 90s, a estas alturas decante en una diferencia social más sustantiva. Ya no se trata de los cuadros que venían del ethos nacional-popular respecto de los que venían del ethos social-cristiano. El mayor retorno dinerario no proviene, sabemos, del mérito o del “capital humano” de los expertos, sino de su renta absoluta y diferencial, que por cuanto extiende su dominio a amplias relaciones sociales, es mayor y debe ser reconocida por la política. Tal diferencia cultural de los 80s y 90s es hoy una diferencia de clase.

Esto último es particularmente claro cuando se trata de la tensión entre tecnocracia y profesorado. La evaluación de los profesores que promueve la reforma de Bachelet no es “objetiva”, sino sólo discrecional de los tecnócratas. Una clase social fija los precios de otra, desterrando la evaluación de pares, principio académico -vimos en el primer capítulo- cada vez menos atendido.

Un tercer observable del problema de la calidad en la etapa actual está en la discusión técnica de sus instrumentos. En el nivel superior, se asume el fracaso de la política de la autonomía, justamente por su exceso de confianza en las instituciones. Se daba por sentado la existencia de valor académico. Hoy el Estado se plantea no asumirlo como existente a priori. Esto sofisticada la

acreditación para que demuestre no sólo insumos sino procesos pertinentes, y en algunos casos, resultados adecuados, incluyendo exámenes habilitantes o cuasi-habilitantes. Tal identificación de procesos, insumos y resultados estará más ligado que ayer con la fijación de precios, y todavía más lejos de la mejora. Acá habría que ver cómo el paradigma resolverá el problema de la renta absoluta y relativa. Efectivamente, la renta del *general intellect* asumirá la forma de valor académico (porción de la ciencia nacional que se posee, como parte de la porción reconocida a nivel internacional), pero la renta de la producción social, cuya magnitud depende no de la educación sino de la economía chilena, seguirá explicando buena parte de los retornos asociados a la educación superior, y por lo mismo, de sus precios, como renta capitalizada. Es presumible que el posgrado absorba la renta absoluta, pues allí no existe fijación de precios, o que, como sucedió hace algunos años con el arancel de referencia, una porción del precio del pregrado se calcule en virtud de los salarios de los egresados. Aquí está la tensión que permitiría advertir una posible aceleración o ralentización de la expansión del posgrado (que sucederá de todos modos).

En el nivel escolar, el problema del SIMCE es discutido hoy como el valor agregado. Es decir, como aquello que se agrega en la producción inmediata, y no viene socialmente prescrito, puesto que acá el monopolio es ilegítimo. El paradigma está redescubriendo lo que es la educación en este ejercicio, comprendiendo su dimensión social, tanto contextual como inmediata. De ahí el “descubrimiento” del “clima escolar”, y también de otros resultados que no se corresponden con las estrechas expresiones en desempeños. El problema es que, sea cuales sean estos descubrimientos, y por mucho que su identificación sea cualitativa, la presión por unidimensionalizarlos es, en cierto modo, insuperable si se trata de ajustar a cualquier lógica de “rendición de cuentas”. Si hay más valor académico allí donde más se agrega, y no sólo donde hay más disponible, es lógico que la comparación entre ambas situaciones sólo se entienda como diferencia de cantidad y no de cualidad. Incluso la noción misma de “clima escolar”, nítidamente cualitativa, deviene entonces en diferencia de cantidad.

La discusión en el nivel superior -falsa emisión o no agregación- y en el nivel escolar -capital cultural- alude a la subsunción de todas las medidas anteriores de calidad al monopolio social. El paradigma comprende que este monopolio sólo es legítimo en algunos grados, e ilegítimo en los demás; y a renglón seguido, que corresponde a la sociedad sólo pagar los costos del trabajo incorporado como calidad y no el resto. Esta es la línea que guía la discusión de dichos instrumentos.

### **2.3 Observables para el estudio de la relación entre sociedad y educación superior**

La calidad ha descubierto, a su modo, la enorme resistencia de parte del mercado educativo a “agregar valor”. Es el proceso mediante el cual la conciencia política y técnica del régimen advierte la consistente puja de los intereses privados en educación por captar la renta, en cualquiera de sus formas. Esto debe ser estudiado más que denunciado como “lucro”, o abordado en su forma

jurídica. Todas estas aproximaciones comparten el sentido puramente normativo de su postura, y una cierta propensión simplista para tratar de cambiarla. Sólo saliendo del paradigma, y por lo mismo observándole, podemos entenderle a él, sociológicamente, y luego, al contexto que le constituye.

El rentismo educativo, que hace su dinero y poder en la comercialización sobre la base del monopolio, es históricamente coincidente con la actitud del empresariado criollo, y más ampliamente, con las clases poseedoras de América Latina. Aquí caben también las tendencias a la concentración educativa de la educación superior, que podríamos entender como el monopolio comercial de credenciales monopólicas. Las dificultades de mercantilización en general de la educación, que se discuten en todo el orbe, aparecen en nuestra situación histórico-concreta de este modo, signadas por la presión del rentismo sobre las expectativas de los sujetos, que encuentran en la educación su única posibilidad de bienestar. Los sujetos tras el rentismo y los que sufren sus consecuencias, como única vía de integración, dan entonces a la educación chilena su especificidad. El “capitalismo de servicio público” (Ruiz Encina & Boccoardo, 2014), más en general, actualiza el patrón rentista como eje de la economía nacional, junto a la explotación de los recursos naturales. Es la forma en que la mercantilización de la reproducción social, estudiada ampliamente en todo el mundo, afecta nuestra sociedad. Estos dos ejes, conectados por la economía financiera, que es otro rentismo, captan el grueso de su ganancia a partir de nichos de acumulación regulados, cuya base está constituida por la riqueza social y pública, no sólo en un sentido jurídico, como ocurre con el subsuelo, sino concreto, pues los subsidios estatales son buena parte del sostén financiero de la economía de servicios, y los sujetos en sí mismos actores y materia prima de su propia educación. La “ley del valor” aparece entonces como el problema de la renta, la retribución económica del monopolio, y en el caso educativo, es la calidad la que intenta descubrirla y mensurarla, indicar, en cuanto forma histórica legítima, qué monopolios se permiten, y cómo pueden ser distribuidos en un sentido racional, habilitando la justa competencia de los sujetos. Son medidas aplicados, a fin de cuentas, a sí mismos. Mientras más atención a los pobres haya, mientras más central sea la “justicia distributiva” en el financiamiento, más subsidios recibirán los intereses privados.

En este panorama, el rentismo educativo nos trae muchos ecos de la institución de la hacienda, tanto por su fuente política de recursos económicos, basada en un monopolio histórico que se presenta como natural (aquí como mérito o poder experto), como por la fuerza política y cultural de los sectores conservadores en su seno, los que, lejos de anclar su éxito en la competencia de mercado y la agregación de valor, se constituyen en los cierres elitarios sobre monopolios históricos. A pesar de que las cúpulas tecnocráticas de la educación y los intereses empresariales que les sostienen, se nos presenten como parte del *sector moderno* de la economía terciaria, como habitualmente ocurre con las burguesías del sector moderno en nuestro país, tienen un gran parecido a las oligarquías tradicionales, y pactan con ellas nichos de acumulación regulados. Hay indagaciones que demuestran la conexión entre las instituciones elitarias y directivas del conservadurismo con las demás de carácter lucrativo, más amplias en términos sociales; los

mismos intereses empresariales, para formar a sus hijos, fundan determinadas instituciones, y para formar a los demás, a las fuentes del lucro, fundan otras (Mönckeberg, 2007). Esto tiene que ser estudiado socio-históricamente, en una suerte de sociología de las nuevas instituciones y de su inserción en “la demanda”. El marco analítico propuesto permite entender el paso del dominio de las oligarquías académicas, que tenían la mayoría de la matrícula en el mundo laico, en la forma de propiedad estamental, a los intereses privados, que retrotraen este avance, e impulsan la transformación de esta propiedad en sus rasgos seculares actuales, ofreciéndola a sectores anteriormente excluidos, para segmentarlos al interior de la institución educativa. Esta alianza social entre tecnocracia y empresariado es expresada con nitidez aquí, organizada por el interés rentista en los dos momentos, y depende de la obediencia y aceptación de estos segmentos emergentes del mito educacional.

La posibilidad de una reforma educativa, considerando a la educación un espacio social cada vez más constituyente de relaciones sociales, aparece entonces como la distribución “justa” de porciones del intelecto social. Este intelecto social, según vimos en detalle en el segundo y tercer capítulo, no debe ser reducido a su forma abstracta, *valor académico*, sino entendido en su valor de uso, como disposición y coordinación de las fuerzas productivas sociales, de las máquinas, como los brazos que conectan al individuo social con la naturaleza y consigo mismo, en cuanto forma de vida que se reproduce. La remembranza que toma lo anterior con el problema de la reforma agraria no es tan superficial después de todo. Esto debe ser estudiado en detalle, pues el resquebrajamiento del mito educacional, a las actuales consideraciones históricas, tiene ecos de la ruptura del ethos tradicional, que naturalizaba las posiciones sociales al interior del fundo. El esfuerzo del gobierno por distribuir el intelecto social sin tocar la gran propiedad del mismo, afectando únicamente al “90% más pobre”, podría entenderse como una suerte de “reforma de macetero”.

Otro observable interesante que nos lega la discusión de la calidad es la relación del valor académico local con el internacional. Mientras en el siglo XX se desarrolla “ciencia chilena”, bajo el marco del desarrollismo tardío, el modelo ahora tensiona por la simple importación de credenciales extranjeras como indicadores de valor académico. Por cierto, esto siempre existió. Pero hay que distinguir el sentido de la política, de crear valor dentro, con importante compromiso público, o buscarlo fuera en la medida de las necesidades de una economía extractiva y rentista. Considerando la discusión del capitalismo académico, habría que indagar y estudiar sistemáticamente en qué medida la educación superior chilena, por cómo valora la formación fuera de las fronteras en detrimento de su propia creación de científicos, y las certificaciones que se entregan sobre su producción indexada, a través de los indicadores de calidad, no estimula en los hechos un *capitalismo académico dependiente*. Qué duda cabe que el capitalismo académico se impone en Chile. Pero no sobre la base de producción de conocimiento, sino sólo de la explotación rentista del control de amplias relaciones sociales. Hay mercantilización de la vida, de los sentimientos, de las ideas; pero no para someterlas a la innovación técnica, sino sólo para monopolizarlas. Las fuentes sustantivas del valor académico como producción científica provienen

de las instituciones tradicionales, y son la cantera respecto de la cual, como una suerte de *desposesión académica*, las nuevas instituciones han profitado, sin acrecentar nuestro *general intellect*, o al menos, sin querer acrecentarlo como objetivo fundamental.

La aplicación acrítica de la discusión foránea comprueba esto en cierto sentido. En la medida que el valor académico no se produce en nuestro contexto socio-histórico, sino que se importa, las formas de tecnificación de las relaciones sociales que impulsa fuera de nuestras fronteras (la acción afirmativa, por ejemplo) se decodifican en un sentido diferente, o bien, exactamente opuesto. Mientras la acción afirmativa, siguiendo con este ejemplo, se formula para favorecer la igualdad en caso de mecanismos adscriptivos de diferenciación, en Chile se aplica por igual a diferenciaciones adscriptivas y adquiridas, a veces intentando sintetizarlas en un mismo “puntaje equidad”<sup>65</sup>. Se llega al extremo de focalizar en el “90% más pobre”. Los instrumentos de financiamiento específicos de las universidades extranjeras, por mencionar otro ejemplo, que actúan para ciertas tareas en el marco de aportes basales que cubren el grueso de sus costos operativos, se toman para anular la idea misma de aporte basal a las universidades públicas. En definitiva, con el lenguaje aprendido fuera, referido muchas veces a la mejora de calidad o a la focalización en algunas poblaciones marginadas específicas, se disfrazo y legitima un capitalismo académico dependiente y rentista que poco tiene que ver con el sentido original de todas estas iniciativas.

En definitiva, son los intereses sociales tras la expansión educativa reciente, aquellos que se enfrentan en la lucha por adquirir plazas de propiedad del *general intellect* o de proveerlas, lo que en tal puja recíproca -unos desde el poder fáctico y otros desde las calles, y todos contra todos en la competencia individual- tensiona la discusión de la calidad, resignificándola sistemáticamente durante las últimas décadas, para que opere como *ley del valor*, imperativo de producción racional e intercambios justos; y de tal modo, resuelva los intereses contradictorios en la tecnocracia y el mercado, y no en la política. Esta fuerza jalona los procesos de racionalización que la calidad luego implementa, estando, por el carácter de la retribución económica que representa la “renta absoluta” y los intereses culturales que cobija, muy lejos de la calidad como promesa de mejora. La calidad adquiere en extremo el sentido de la *rendición de cuentas*, en un grado que no alcanza prácticamente en ninguna parte del mundo. La racionalización de la educación está impuesta en gran medida como esfuerzo de legitimación, de ajuste a precio, de delimitación de la educación y su retorno, de control sobre oferentes y participantes; y no en la construcción de conocimiento y juicio sobre cómo el valor académico se produce, sobre cómo se crea la ciencia, sobre cómo se forman profesionales. Hay una racionalización para el uso y aprovechamiento del *general intellect*, en su forma rentista de recursos públicos, pero no para su incremento ni desarrollo, no importa cuánta retórica se use en disfrazar este hecho.

---

<sup>65</sup> El término es el usado en la discusión interna del equipo del Consejo de Rectores que elabora los mecanismos de acceso a las instituciones tradicionales.

Habría que investigar lo que en el capítulo tres se describen como contradicciones inmediatas y políticas observables a través de la educación superior. Primero, la ruptura entre las oligarquías académicas y los profesionales universitarios clásicos, de un lado, con las tecnocracias, por otro. Los conflictos que se dan entre el expolio real del profesional de propiedad estamental en aras del tecnócrata, y el conflicto estudiantil como potencial alianza entre nuevos sectores sociales y los profesionales expropiados. Pero más importante que estos conflictos, aparecen dos problemas de la educación superior chilena que pueden identificarse con contradicciones políticas.

Los intereses reales vinculados a la educación superior impiden que la calidad sea entendida en su dimensión secularizante y “orientada a la mejora”. No importa cuán duro se intente guiarlos; terminan siendo ellos los que, a la postre, guían a los técnicos, los incorporan y les neutralizan transformándolos en expertos capitalizados. Es aquí cuando los relatos modernos derivan en ideología de protección para los sectores conservadores. Los iniciadores del movimiento de la calidad en Chile que no han querido seguir este camino, han debido salir de las principales responsabilidades técnicas y políticas en la institucionalidad de la mejora y del aseguramiento.

Los intereses privados resisten cualquier racionalización edificante del proceso de trabajo, incluso en los restrictivos términos que la discusión internacional le trata. La oposición entre anarquía de la producción y racionalización de la producción se inclina nítidamente a favor de la primera. Mientras más retórica de la calidad encontramos, menos calidad se produce como valor agregado. Derribados los muros de la Universidad elitaria, y expulsados del Estado sus oligarquías académicas, el capitalismo chileno prometió que la riqueza se distribuiría con su expansión; pero en ese acto, y por los conflictos que surgieron entonces, aprendió que el bien educacional no era capital humano individual sino un complejo entramado de relaciones sociales, que sólo podía producir y distribuir el valor del *general intellect* existente en cuanto fuerza productiva, y presionó entonces a ajustarse a él, de la forma torcida como lo entiende -como *calidad*-, proclamando a los cuatro vientos que lo aumentaba, cuando en realidad, sólo evitaba vender falsas certificaciones de acceso a él. Luego el paradigma entendió que por los intereses sociales tras la educación privada, no habría creación de valor sino sólo rentabilización, y por lo mismo, renunció a la mejora, a la innovación y a la creación cultural, y se contentó simplemente con legitimar la educación superior como espacio de movilidad social ante segmentos que, de otro modo, no pueden ser incorporados ni atenuado su malestar.

Este proceso no es una excepción, es la forma habitual en que las élites utilizan el lenguaje de la modernización en América Latina, en particular en Chile, cuando las clases empresariales dominan sin sobresalto. Asistimos a un capitalismo académico dependiente que no crea valor, sino que simplemente lo transmite. La fuente de valor académico es la *desposesión* de los esfuerzos del siglo XX, que limitadamente ponían dicha energía bajo control del Estado, y de todo el trabajo social *expost* que controlan y rentabilizan los expertos, cada vez más incidentes en un sinnúmero de espacios sociales. Esto explica la enorme expansión educativa y la estrechez de los segmentos sociales que podríamos considerar *clases de servicio*.



La educación fue en Chile, como en todo el mundo, un espacio de construcción de valores comunes e identidad nacional. Asumió el viejo dilema durkheimiano de la integración. Pero en la medida que se le mercantiliza y objetiva, que se le reduce a una *cantidad* de valor, como *calidad*, la educación deja de producir el consenso intersubjetivo necesario para cualquier proyecto social, transformando a las acciones que se dan en su interior, y desde fuera para con ella, en acciones instrumentales coactivamente organizadas. Hay que estudiar cómo el *capitalismo académico dependiente* termina destruyendo a las clases medias, las encargadas de producir la *dominación racional-legal* en el conjunto de la sociedad. De este modo, la educación superior chilena es una fábrica no sólo de renta, sino de anomia, por las altas expectativas cifradas en ella, y la ausencia que conscientemente impulsa de espacios de construcción intersubjetiva. A través del presente marco analítico, podemos entender por qué la educación estimula el apagón cultural y la segregación social al mismo tiempo que pregona la innovación, la igualdad y la integración. Por eso, para movilizar el sentido de los sujetos, ya no puede hacerlo en una perspectiva moderna, donde hay una deliberación sobre medios y fines, basada en el acuerdo colaborativo e intersubjetivo, sino como creencia y pulsión, como verdad sentida estrechamente ligada al poder coactivo de un Estado reducido a su dimensión de aparato burocrático. Aquí encontramos las bases materiales y sociales que nos permiten entender por qué la calidad en Chile camina hacia el irracionalismo, cuando intenta orientarse a la mejora. Las loas simplistas al *liderazgo*, el *coaching* como práctica impulsada por el Estado, los discursos estridentes de *innovación*, todo en medio de la enseñanza terciaria más bizarra del mundo, es el resultado final de la promesa de modernización y racionalización que lanzara en su inicio el advenimiento de la calidad. A pesar de la retórica, el paradigma local dominante ha olvidado los genuinos aspectos de secularización del trabajo académico que instalara fuera de nuestras fronteras, reduciéndose cada vez más al canto tecnocrático de un culto al rentismo y al conservadurismo.



## Referencias

- Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (1998). *Dialéctica de la Ilustración : fragmentos filosóficos*. Valladolid: Simancas.
- AERA, APA, & NCME. (1999). *Standards for educational and psychological testing* (Vol. 552). Washington, D.C.
- Águila Cabrera, V. (2005). El concepto calidad en la educación universitaria: clave para el logro de la competitividad institucional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(5), 1–8.
- Allende, J. E. (2008). Las ciencias básicas y su financiamiento. In J. J. Brunner & C. Peña (Eds.), *Reforma a la educación superior* (pp. 203–236). Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Alstete, J. W. (1995). *Benchmarking in Higher Education: Adapting best practices to improve quality*.
- Altbach, P. G., Gumport, P. J., & Berdahl, R. O. (2011). *American Higher Education in the Twenty-First Century. Social, Political, and Economic Challenges*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Altbach, P. G., & Knight, J. (2006). Vision panorámica de la internacionalización en la educación superior: motivaciones y realidades. *Perfiles Educativos*, XXVIII, 13–39.
- Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2009). *Trends in Global Higher Education : Tracking an Academic Revolution*. Paris.
- Alvesson, M., & Spicer, A. (2012). A Stupidity-Based Theory of Organizations. *Journal of Management Studies*, 49(7), 1194–1220. doi:10.1111/j.1467-6486.2012.01072.x
- Archer, M. S. (2010). Morphogenesis versus structuration: On combining structure and action. *British Journal of Sociology*, 61(SUPPL. 1), 225–252.
- Arocena, R., & Sutz, J. (2000). *La Universidad Latinoamericana del Futuro*. México: UDUAL.
- Arum, R., & Roksa, J. (2011). *Academically adrift : Limited learning on college campuses*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Atria, R. (2012). *Tendencias de la Educación Superior: el contexto del aseguramiento de la calidad*. Santiago: CINDA - RIL.

- Ball, C. J. E. (1985). What the hell is quality? In *Fitness for Purpose. Essays in Higher Education* (pp. 96–102). Guildford: SRHE & NFER/Nelson.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–229. doi:10.1080/0268093022000043065
- Ball, S. J. (2007). *Education plc: Understanding Private Sector Participation in Public Sector Education*. Routledge.
- Ball, S. J., Bowe, R., & Gewirtz, S. (1995). *Markets, choice and equity in education*. Buckingham: Open University Press.
- Ball, S. J., & Youdell, D. (2007). *Hidden privatisation in public education*. London.
- BANCO MUNDIAL. (1995). *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*.
- Baron, J., & Norman, M. F. (1992). Sats, Achievement Tests, and High-School Class Rank as Predictors of College Performance. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1047–1055. doi:10.1177/0013164492052004029
- Barrera-Osorio, F. (2006). *The Impact of Private Provision of Public Education: Empirical Evidence from Bogotá's Concession Schools* (No. 10).
- Becker, G. (1993). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bell, D. (2006). *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. Madrid: Alianza.
- Bellei, C., & Orellana, V. (2014). *What does "education privatisation" mean? Conceptual discussion and empirical review of Latin American cases*.
- Bernasconi, A. (2008). La crisis del modelo latinoamericano de la universidad. In *Reforma de la educación superior* (pp. 47–84). Santiago: UDP-Salesianos.
- Bernasconi, A., & Rojas, F. (2003). *Informe sobre la educación superior en Chile: 1980-2003*. Santiago.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico : clases, códigos y control*. Madrid: Morata.
- BID. (1997). *La educación superior en América Latina y el Caribe. Documento de estrategia*. Washington, D.C.
- BID. (2010). *Ciencia, Tecnología e Innovación en América Latina y el Caribe. Un compendio estadístico de indicadores*. Washington, D.C.

- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Bobbio, N. (1989). *Estado, gobierno y sociedad. Para una teoría general de la política*. México D.F.: FCE.
- Boccardo, G. (n.d.). *Tecnocracias en América Latina (1980-2000). ¿Hacia un nuevo modo de dominio?* Santiago.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Madrid: Paidós.
- Bonal, X., & Verger, A. (2012). *The World Bank Education Strategy 2020 : Continuity , rupture and omissions*.
- Bourdieu, P. (1979). Los tres estados del capital cultural. In *Sociológica*. México: UAM-Azcapotzalco.
- Bourdieu, P. (1997). The forms of capital. In A. H. Hasley, H. Lauder, P. Brown, & A. Stuart (Eds.), *Education: Culture, Economy, and Society* (pp. 46–58). Oxford: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (1998). *The State Nobility*. Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (2005). La lógica de los campos. In P. Bourdieu & L. Wacquant (Eds.), *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. (2da ed.). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1983). El problema de la teoría del capital humano: una crítica marxista. *Educación Y Sociedad*, 1, 197–204.
- Bowles, S., & Gintis, H. (2002). Schooling in Capitalist America Revisited. *Sociology of Education*, 75(January), 1–18.
- Brock, C. (2007). Orígenes históricos y sociales de la regulación y la acreditación de la educación superior para la garantía de la calidad. In *La educación superior en el mundo 2007: La financiación de las universidades* (pp. 24–36). Mundiprensa.
- Brunner, J. J. (1979). *El diseño autoritario de la educación en Chile*. Santiago. Retrieved from <http://cronopio.flacso.cl/fondo/pub/publicos/1979/DT/001213.pdf>
- Brunner, J. J. (1981). *Educación y hegemonía en Chile: seis proposiciones*. Santiago: FLACSO.

- Brunner, J. J. (1987). *Educación superior en Chile: Entre el Estado, el Mercado y los intereses académicos* (No. 357). Santiago.
- Brunner, J. J. (1991). *Educación superior en Chile: fundamentos de una propuesta* (No. 9). Santiago.
- Brunner, J. J. (2009). Apuntes sobre sociología de la educación superior en contexto internacional, regional y local. *Estudios Pedagógicos*, XXXV(2), 203–230.
- Brunner, J. J., Elacqua, G., Tillet, A., Bonnefoy, J., González, S., Pacheco, P., & Salazar, F. (2005). *Guiar el mercado. Informe sobre la educación superior en Chile*. Santiago.
- Butler, T., & van Zanten, A. (2007). School choice: a European perspective. *Journal of Education Policy*, 22(1), 1–5. doi:10.1080/02680930601065692
- Cardoso, F. H., & Faletto, E. (1981). *Dependencia y desarrollo en América Latina: ensayo de interpretación sociológica*. Siglo Veintiuno Editores.
- Carnevale, A. P., & Rose, S. (2003). *Socioeconomic Status, Race/Ethnicity, and Selective College Admissions*. New York: Center on Education and the Workforce. Retrieved from <https://repository.library.georgetown.edu/handle/10822/559296>
- Castells, M. (2002). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura. Society* (Vol. 1). Siglo XXI.
- Cheng, M. (2009). Academics' Professionalism and Quality Mechanisms: Challenges and Tensions. *Quality in Higher Education*, 15(3), 193–205.
- Chiroleu, A. (2006). Políticas de educación superior en Argentina y Brasil : de los ' 90 y sus continuidades. *Revista Sociedad Argentina de Análisis Político (SAAP)*, 2(Agosto 2006), 563–590.
- Clark, B. R. (1973). Development of the Sociology of Higher Education. *Sociology of Education*, 46(1), 2–14. doi:10.2307/2112203
- Clark, B. R. (2007). A note on pursuing things that work. In *Sociology of higher education. Contributions and their contexts* (pp. 319–324). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Clark, B. R., & Ben-David, J. (1984). The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective. *Contemporary Sociology*. doi:10.2307/2069078
- Clark, W. (2008). *Academic Charisma and the Origins of the Research University*. Chicago: University of Chicago Press.
- Climont, V., Michavila, F., & Ripollés, M. (2013). *Los rankings universitarios, mitos y realidades*. Técnos.

- Cohn, E., Cohn, S., Balch, D. C., & Bradley, J. (2004). Determinants of undergraduate GPAs: SAT scores, high-school GPA and high-school rank. *Economics of Education Review*, 23(6), 577–586. doi:10.1016/j.econedurev.2004.01.001
- Collins, R. (1979). *La sociedad credencialista: sociología histórica de la educación y de la estratificación*. Madrid: Akal.
- Coriat, B. (1993). *El taller y el cronómetro. Ensayo sobre el taylorismo, el fordismo y la población en masa*. España: Siglo XXI.
- Dale, R. (2005). *The Potentialities of “La mesure en éducation”: the European Union’s Open Method of Coordination and the Construction of a European Education Space* (No. 1).
- De Angelis, M., & Harvie, D. (2009). “Cognitive capitalism” and the rat race: how capital measures immaterial labour in British universities, 17(April 2006), 3–30. doi:10.1163/146544609X12469428108420
- Deming, W. E. (2000). *Out of the crisis*. Cambridge: MIT Press.
- Didou, S. (2007). Evaluación de la productividad científica y reestructuración de los sistemas universitarios de investigación en América Latina. *Educación Superior Y Sociedad*, 1(1), 3–18.
- Drucker, P. F. (2012). *La administración en una época de grandes cambios*. Buenos Aires: Debolsillo.
- Duarte, J., Bos, M. S., & Moreno, M. (2010). *¿Enseñan mejor las escuelas privadas en América Latina?*
- Durkheim, E. (1982). *The rules of sociological method*. University of Chicago Press (Vol. 38).
- Esping-Andersen, G. (1993). *Los tres mundos del Estado de bienestar*. Valencia: Alfons el Magnani.
- EUA. (2007). *Embedding quality culture in higher education. A selection of papers from the 1st european forum for quality assurance*. Bruselas.
- FMI. (2004). *Public-Private Partnerships*.
- Friedman, M. (1955). The Role of Government in Education. *Economics and the Public Interest*, 2(2), 85–107. doi:10.1007/BF02856577
- Garretón, M. A., & Martínez, J. (1985). *Universidades chilenas: historia, reforma e intervención. Tomo I*. (SUR, Ed.). Santiago.
- Gentili, P., Frigotto, G., Leher, R., & Stubrin, F. (2009). *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*. Rosario: CLACSO - Homo Sapiens.

- Gibbons, M. (1998). *Higher Education Relevance in the 21st Century*. World Bank. Post/Basic Education and Training Team, Human Development Network/Education, The World Bank, 1818 H Street, NW, Washington, DC.
- Goldthorpe, J. H. (1992). Sobre la clase de servicio, su formación y su futuro. *Zona abierta*. Fundación Pablo Iglesias. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=44949>
- Goldthorpe, J. H., & Erikson, R. (1992). *The constant flux: a study of class mobility in industrial societies*. Oxford: Clarendon Press.
- González, L. E., & Ayarza, H. (1997). Calidad, evaluación institucional y acreditación de la educación superior en la región Latinoamericana y del Caribe. In *La educación superior en el siglo XXI: Visión de América Latina y el Caribe*. Caracas: CRESALC-UNESCO.
- Gouldner, A. W. (1980). *El futuro de los intelectuales y el ascenso de la nueva clase*. Madrid: Alianza.
- Gramsci, A. (1980). *Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el Estado Moderno*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Gramsci, A. (2006). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. (I. Valdez Jiménez, Ed.). [www.gramsci.org.ar](http://www.gramsci.org.ar).
- Gramsci, A. (2013). *Antología. Selección, traducción y notas de Manuel Sacristán*. (M. Sacristán, Ed.). Madrid: Akal.
- Gumport, P. J. (2007a). Reflections on a Hybrid Field. Growth and prospects for the sociology of higher education. In *Sociology of higher education. Contributions and their contexts* (pp. 325–361). Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Gumport, P. J. (2007b). Sociology of higher education. An evolving field. In *Sociology of higher education. Contributions and their contexts* (pp. 17–52). Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Gumport, P. J., & Sporn, B. (1999). Institutional adaptation: Demands for management reform and university administration. In J. C. Smart & W. G. Tierney (Eds.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research, Volume XIV. Bronx* (pp. 103–145). Springer Netherlands.
- Habermas, J. (1986). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.
- Habermas, J. (1999a). *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Madrid: Cátedra. Retrieved from <http://www.bioeticanet.info/habermas/prolegcata.pdf>
- Habermas, J. (1999b). *Teoría de la acción comunicativa. Vol. I: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.



- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9–34.
- Hochschild, A. R. (2003). *The managed heart. Comercialization of human feeling*. Los Angeles: University of California Press.
- Hurtado, S., Griffin, K. A., Arellano, L., & Cuellar, M. (2008). Assessing the value of climate assessments: Progress and future directions. *Journal of Diversity in Higher Education*, 1(4), 204–221. doi:10.1037/a0014009
- Jara, A., & Contardo, H. (1983). *La reforma educacional neo-liberal: cambios en la oferta de servicios educativos*. Santiago.
- Kant, I. (1979). *Filosofía de la historia*. México D.F.: FCE.
- Kells, H. R. (1992). *Performance indicators for higher education: a critical review with policy recommendations* (No. Document No. PHREE/92/56).
- Kremerman, M. (2007). *Radiografía del Financiamiento de la Educación Chilena : Diagnóstico, Análisis y Propuestas*. Santiago.
- Leithwood, K., Harris, A., & Strauss, T. (2010). *Leading school turnaround*. (Jossey-Bass, Ed.). San Francisco.
- Lemaitre, M. J. (n.d.). *Una mirada actual al desarrollo de procesos de aseguramiento de la calidad*.
- Lemaitre, M. J. (1990). *La educación superior en Chile: un sistema en transición*. (CPU & FES, Eds.). Santiago: CPU.
- Lemaitre, M. J. (2004). Mecanismos de aseguramiento de la calidad: respuesta a los desafíos del cambio en la educación superior. *Revista Calidad En La Educación*, 21, 87–106.
- Lessig, L. (2004). *Cultura Libre*. Antonio Córdoba / Elástico. Retrieved from [http://www.derechosdigitales.org/culturalibre/cultura\\_libre.pdf](http://www.derechosdigitales.org/culturalibre/cultura_libre.pdf) \n <http://www.free-culture.cc/freeculture.pdf> \n <http://www.free-culture.cc/freecontent/>
- Levy, D. C. (2011). *The Decline of Private Higher Education* (No. 16). Albany.
- Lising Antonio, A., & Muñiz, M. M. (2007). The sociology of diversity. In P. J. Gumport (Ed.), *Sociology of higher education. Contributions and their contexts* (pp. 266–294). Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Lynne Macdonald, C., & Sirianni, C. (1996). *Working in the service society*. New York: Temple.

- Marx, K. (n.d.-a). *El Capital. Tomo III. El proceso global de la producción capitalista*. Siglo XXI.
- Marx, K. (n.d.-b). Tesis sobre Feuerbach. Retrieved from <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/45-feuer.htm>
- Marx, K. (1968). *Manuscritos económico-filosóficos de 1844*. México D.F.: Grijalbo.
- Marx, K. (1983). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858. Volumen 2*. México: Siglo XXI.
- Merton, R. K. (1942). La estructura normativa de la ciencia. In A. Editorial (Ed.), *La sociología de la ciencia*, 2 (pp. 355–368).
- Merton, R. K. (1968). The Matthew Effect in Science: The reward and communication systems of science are considered. *Science (New York, N.Y.)*, 159(3810), 56–63.
- Mollis, M. (2010). Las transformaciones de la Educación Superior en América Latina: Identidades en construcción. *Educación Superior Y Sociedad*, 15(1), 11–24.
- Mönckeberg, M. O. (2007). *El Negocio De Las Universidades En Chile*. Santiago: Debate.
- Morales, V. (1996). La experiencia internacional sobre evaluación y acreditación de la educación superior y de postgrado: una visión panorámica. *Educación Superior Y Sociedad*, 7(1), 59–72.
- Negri, A., & Hardt, M. (2004). *Multitud. Guerra y democracia en la era del imperio*. Barcelona: Debate.
- Negri, A., & Hardt, M. (2012). *Commonwealth*. London: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Negri, A., & Lazzarato, M. (2001). Trabajo inmaterial y subjetividad. In M. Lazzarato (Ed.), *Trabajo inmaterial. Formas de vida y producción de subjetividad*. Río de Janeiro: DP&A. Retrieved from <http://www.rebelion.org/docs/121986.pdf>
- OCDE, & BANCO MUNDIAL. (2009). *La Educación Superior en Chile*.
- OECD. (2009). *Higher Education to 2030. Higher Education (Vol. 2)*. doi:10.1787/9789264075375-en
- Orellana, V. (2011). Nuevos estudiantes y tendencias emergentes en educación superior. Una mirada al Chile del mañana. In M. Jiménez & F. Lagos (Eds.), *Nueva geografía de la educación superior*. Santiago: Foro Aequalis - Universidad San Sebastián.
- Orellana, V., & Bellei, C. (2012). *Treinta años de debate académico sobre educación superior pública en Chile (1980-2010)*. Santiago.

- Orellana, V., & Guajardo, F. (2014). La gran confusión sobre lo público y lo privado en educación. El riesgo entre los falsos consensos y los falsos disensos. *Cuadernos de Coyuntura Fundación Nodo XXI*, 2(5), 25–35.
- Osorio, F. (2005). Calidad en la educación superior. *Pensando Psicología*, 1(1), 70–83.
- Peterson, M. W. (2007). The study of colleges and universities as organizations. In P. J. Gumport (Ed.), *Sociology of higher education. Contributions and their contexts* (pp. 147–186). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Polanyi, K. (1992). *La gran transformación. Los orígenes políticos y económicos de nuestro tiempo*. México D.F.: FCE.
- Quintela Dávila, G. E. (2007). *Trayectorias Académicas Y Origen Social Una Aproximación Sociológica a Las Decisiones Educativas De Los Estudiantes Universitarios*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Raferty, A., & Hout, M. (1993). Maximally maintained inequality: expansion, reform and opportunity in Irish Education. *Sociology of Education*, 75, 41–62.
- Rama, C. (2005). La política de educación superior en América Latina y el Caribe. *Revista de La Educación Superior*, XXXIV (2)(134), 47–62.
- Redondo, J. (2005). El experimento chileno en educación: ¿conduce a mayor equidad y calidad en la educación? *Última Década*, 22, 95–110.
- Rhoades, G. (2007). The study of the academic profession. In P. J. Gumport (Ed.), *Sociology of higher education. Contributions and their contexts* (pp. 113–146). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Robertson, S. L., & Dale, R. (2013). The social justice implications of privatisation in education governance frameworks: a relational account. *Oxford Review of Education*, 39(4), 426–445. doi:10.1080/03054985.2013.820465
- Rodríguez, R., & Tello, A. (2012). *Descampado. Ensayos sobre las contiendas universitarias*. Santiago: Sangría.
- Rodríguez Espinar, S. (2013). *Panorama internacional de la evaluación de la calidad en la educación superior*. Madrid: Síntesis.
- Roemer, J. E. (1989). *Valor, explotación y clase*. México: FCE.
- Romero, N. (2013). Modernización tecnocrática en la educación terciaria. *Derecho Y Humanidades*, 21, 207–225.

- Ruiz Encina, C., & Boccardo, G. (2014). *Los chilenos bajo el neoliberalismo. Clases y conflictos sociales*. Santiago: El Desconcierto - Fundación Nodo XXI.
- Ruiz Schneider, C. (2010). *De La República Al Mercado: Ideas Educativas Y Política En Chile*. Santiago: LOM.
- Salazar, J. M. (2012). Modelos de aseguramiento de la calidad en la Educación Superior. In J. M. Salazar & A. Caillón (Eds.), *Modelos de aseguramiento de la calidad en la Educación Superior. El aseguramiento externo de la calidad en la Educación Superior*. Santiago: CINDA - RIL.
- Salmi, J. (2009). *The Challenge of Establishing World-Class Universities*. Washington, D.C.: BANCO MUNDIAL.
- Sammons, P. (2007). *School Effectiveness and Equity: Making Connections. A review of school effectiveness and improvement research - its implications for practitioners and policy makers*.
- Schultz, T. W. (1999). La inversión en capital humano. In M. F. Enguita (Ed.), *Sociología de la educación* (pp. 85–96). Barcelona: Ariel.
- Scott, P. (2013). Ranking higher education institutions: a critical perspective. In UNESCO (Ed.), *Rankings and Accountability in Higher Education. Uses and Misuses* (pp. 113–128). Paris: UNESCO.
- Seymour, D. (1995). *Once Upon a Campus: Lessons for Improving Quality and Productivity in Higher Education*. Greenwood Publishing Group.
- Shaikh, A. (1977). Marx's theory of value and the "transformation problem." In J. Schwartz (Ed.), *The subtle anatomy of capitalism* (pp. 106–139). Santa Mónica, California: Goodyear Publishing Company.
- Shaikh, A. (1990). *Valor, acumulación y crisis. Ensayos de economía política*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Shavit, Y., & Blossfeld, H.-P. (1993). *Persistent inequality: changing educational attainment in thirteen countries. Social inequality series*. Westview Press.
- Shore, C. (2010). Beyond the multiversity: Neoliberalism and the rise of the schizophrenic university. *Social Anthropology*, 18(1), 15–29.
- Slaughter, S., & Leslie, L. L. (1997). *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Slaughter, S., & Rhoades, G. (2004). Academic Capitalism in the New Economy: Challenges and Choices. *American Academic*, 1(1), 37–60.

- Sotomayor, C., & Gysling, J. (2011). Estándares y regulación de calidad de la formación de profesores: discusión del caso chileno desde una perspectiva comparada. *Calidad de La Educación*, 35, 99–129.
- Stallman, R. M. (2010). *Free software, free society: selected essays of Richard M. Stallman*. World Wide Web Internet And Web Information Systems (2nd ed.). Boston: Free Software Foundation. Retrieved from <http://shop.fsf.org/product/free-software-free-society-2/>
- Surridge, P. (2008). *The National Student Survey 2005–2007: Findings and Trends*. Bristol.
- Touraine, A. (1971). *La sociedad post-industrial*. Barcelona: Ariel.
- UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*.
- UNESCO. (2013). *Rankings and Accountability in Higher Education: Uses and Misuses*. (P. T. M. Marope, P. J. Wells, & E. Hazelkorn, Eds.). Paris: UNESCO.
- UNESCO-EPT. (2012). *Los jóvenes y las competencias. Trabajar con la educación*. Paris.
- Van Gucht, F. A., & Westerheijden, D. F. (1993). *Quality management and quality assurance in European higher education. Methods and mechanisms* (No. 1). Luxemburg.
- Van Kemenade, E., Pupius, M., & Hardjono, T. W. (2008). More Value to Defining Quality. *Quality in Higher Education*, 14(2), 175–185. doi:10.1080/13538320802278461
- Vasconi, T. A., & Reza, I. (1971). *Modernización y crisis en la Universidad Latinoamericana. Cuadernos de estudios socio económicos* (Vol. 14). Santiago: CESO - Universidad de Chile.
- Vercellone, C. (2005). *The hypothesis of cognitive capitalism*. Londres.
- Vercellone, C. (2007). From Formal Subsumption to General Intellect: Elements for a Marxist Reading of the Thesis of Cognitive Capitalism. *Historical Materialism*, 15, 13–36. doi:10.1163/156920607X171681
- Verger, A. (2008). *Cuando la educación superior se convierte en mercadería. Hacia una explicación del fenómeno de la mercantilización en las universidades*.
- Verger, A. (2010). *WTO/GATS and the global politics of higher education. Globalisation, Societies and Education*. London-New York: Routledge. doi:10.1080/14767724.2010.538179
- Virno, P. (2001). *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*. Madrid: Traficante de sueños.
- Virno, P. (2013). *Y así sucesivamente, al infinito. Lógica y antropología*. Buenos Aires: FCE.

- Vroeijenstijn, A. I. (1995). *Improvement and Accountability: Navigating between Scylla and Caribdis*. London: Jessica Kingsley.
- Walford, G. (2011). *Privatization and Privilege in Education*. New York: Routledge.
- Weber, M. (2003). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. México: FCE.
- Weber, M. (2005). *El político y el científico*. Madrid: Alianza. Retrieved from <http://www.hacer.org/pdf/WEBER.pdf>
- Williams, J., & Kane, D. (2008). *Exploring the National Student Survey. Assessment and feedback issues*. Retrieved from [http://www.islamicstudiesnetwork.ac.uk/assets/was York - delete this soon/documents/ourwork/research/NSS\\_Assessment\\_and\\_Feedback\\_FullReport\\_06.05.08.pdf](http://www.islamicstudiesnetwork.ac.uk/assets/was York - delete this soon/documents/ourwork/research/NSS_Assessment_and_Feedback_FullReport_06.05.08.pdf)
- Wright, E. O. (1981). *The value controversy and social research*. New York: Verso. Retrieved from <http://www.ssc.wisc.edu/~wright/selected-published-writings.htm#the value controversy>
- Wright, E. O. (1985). *Classes*. Londres: Verso.
- Zenteno, M. E. (2013). *What do we mean when we talk about quality. Discursive construction of quality policy in the chilean higher education system*. University of London.