

Estandarización del saber (a crédito) a propósito de la “calidad” universitaria

525

raúl rodríguez freire¹

1. En su diálogo con Miguel Mellino, a propósito del lugar que la cultura tiene en el capitalismo contemporáneo, Stuart Hall señalaba: “El capitalismo consumista postfordista debe operar necesariamente por medio de la cultura, debe volver sensible a sus mensajes la cultura popular del mundo entero, debe producir subjetividad para introducir en sus propios circuitos, en sus propias ‘estructuras del sentir’, a las personas” (2011, p. 39). Creo que este pequeño fragmento concentra algunas de las principales estrategias que el capitalismo en su versión neoliberal emplea para su mantención: cultura, subjetividad y globalidad. Si el mercado de la educación hoy es tan codiciado, se debe a que las reúne en una misma institución, la universidad, y ello, bajo condiciones pandémicas, no ha hecho sino radicalizarse, sobre

¹Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

todo hacia los sectores con menor capacidad económica adquisitiva. Tal escenario ha sido posible, en gran parte, gracias a la silenciosa, pero sostenida e imparabla inscripción, de un discurso, de un lenguaje propiamente neoliberal y del que no podemos despegarnos, pues nos ha constituido posiblemente a la mayoría de quienes habitamos la universidad, ya sea como investigadores, profesores o estudiantes. La relevancia de esta afirmación, quiero insistir, es clave: implica que el llamado “modelo” no nos es externo, pues no cuenta con un punto de vista no moldeado bajo su lógica, pues el “modelo” es algo que habitamos íntima y cotidianamente, que reproducimos incluso cuando, mediante nuestro “crítico” trabajo, intentamos contestarlo. Si el modelo llegase a derrumbarse, lo haríamos nosotros con él. Y con nosotros me refiero a una subjetividad configurada por su lógica, por lo que un mundo distinto debe ser producido por una subjetividad heterogénea a la que hoy nos constituye como empresarios de nosotros mismos. Debemos, si creemos que este mundo no puede continuar, inventar una lengua otra.

526

2. “El lenguaje que usamos”, señaló Doreen Massey, “tiene efectos en el modulado de nuestras identidades y en la caracterización de las relaciones sociales”, resultando, por tanto, “crucial para la formación del andamiaje ideológico del sentido común hegemónico” (2016, p. 29-30) requerido por el neoliberalismo, razón por la cual su desnaturalización se presenta como una tarea insoslayable. Si bien Massey se concentra en el lenguaje empleado para referirse a la economía misma, la universidad produce y moldea la subjetividad de quienes en ella se “forman”, a partir de un conjunto de términos que ya configuran *su* sentido común. Estos términos han sido constituidos en escenarios distintos y específicos, así como incorporados al mundo de la educación en momentos diferentes, pero su reunión les ha permitido operar de manera tal que se potencian en su fin. Mi impresión es que su rápida incorporación se debe a su supuesta capacidad innovadora, habilidad infinitamente deseada por países periféricos como los de América Latina. Innovación, por cierto, es uno de los conceptos pivotes del neoliberalismo, el ancla con el cual se inscribieron en el medio universitario nociones (dispositivos) como los de capital humano, emprendimiento,

crédito y calidad, llegando a operar en conjunto la transformación del saber en producto de consumo estandarizado. Insisto en la importancia de su historia, porque por lo general se les presenta como términos neutros que no tienen otro fin que la modernización de la enseñanza, como si la modernización por sí sola fuera un valor al que hay que ajustarse incondicionalmente. Por ejemplo, la noción de “crédito”, que veremos a continuación, hoy está en su mayor popularidad, gracias a la masificación del llamado “Sistema de créditos transferibles”, una unidad de medida que tiene (supuestamente) por objetivo facilitar el movimiento interuniversitario, a partir de su estandarización, razón por la cual debe medir el tiempo que un estudiante (y un profesor) gasta por curso, con el fin de permitir su equivalencia –equivalencia que es de cifra, no de letra–. Pero como tal, fue creada alrededor de 1870, y fortalecida en la Harvard University, en el paso del siglo XIX al XX, con el fin de gestionar de mejor manera los recursos y la población a la cual estos eran destinados, aunque ello implicara una merma en la “calidad”. Ya es tiempo de desconfiar de las políticas que se anuncian como una mejora (ahora además continua) de la enseñanza, sin presentar, como debiera ser precisamente en una institución del saber, un sustento anclado en el saber mismo.

3. “El giro hacia los cursos electivos [realizado alrededor de 1870], con la resultante introducción del sistema de crédito, marca la fase en la cual este pensamiento adquiere la forma técnica que le permitirá alcanzar su completa realización” (1955, p. 647), sentenció Dietrich Gerhard, al historiar un término que hoy es parte de la lengua común, pero que entraña la subsunción del saber al cálculo, obliterándolo. Cuando se revisa la historia de la emergencia del crédito académico, los paralelos con su actual proliferación no dejan de impresionarnos, porque en ambos momentos, separados por alrededor de un siglo, el objetivo ha sido prácticamente el mismo: rentabilizar. La diferencia es que, en sus inicios, se lo intentaba a través de la estandarización de un sistema nacional, el estadounidense, mientras que hoy se lo persigue mediante la estandarización global, aunque bajo el mismo principio. Como ha señalado Jessica M. Shedd en su pequeña arqueología: “Aunque los orígenes de la hora de crédito estudiantil estén

arraigados en acontecimientos que ocurrieron hace más de un siglo, los temas que rodean su creación y empleo fundamentalmente no han cambiado” (2003, p. 11). Esto indica que la unidad de crédito resultó ser un eficaz vehículo para la homogenización de un ente heterogéneo de colegios y universidades y sus respectivos programas, y sin el cual el capital no podría apropiárselo debidamente. Se han establecido los años que van entre 1873 y 1908 como el momento inicial del sistema de créditos, llamados originalmente “unidades” de medida. Su emergencia se debe fundamentalmente a dos procesos: la masificación de la matrícula y la flexibilización curricular (el paso de cursos obligatorios a electivos). Luego, entre 1908 y 1910, el sistema logró cubrir el conjunto de la educación secundaria y desde 1910, la universitaria, entrando a definirse los requisitos de graduación en términos de créditos. Hacia la mitad del siglo XIX la revolución industrial, ya afianzada en los países metropolitanos, forzaba una mayor división del trabajo, en ese entonces y de modo aprobatorio dividido entre material e intelectual. Por esos mismos años, la matrícula recién comenzaba a crecer, tanto en escuelas como en universidades, pero la posibilidad de seguir cursos libremente era reducida, a pesar de la demanda por una mayor preparación específica. Solo dos décadas más tarde el viejo sistema de cursos obligatorios, identificado con la tradición y la iglesia, comenzaba a ser derrocado, y la flexibilidad curricular hacía su magistral entrada, pero no iba sola, pues la acompañaba la medición cuantitativa de los cursos. La libre elección debía ser medida, con el fin de homologar y estandarizar un nuevo formato de enseñanza, el que también involucrará a las y los académicos encargados de poner en práctica el nuevo invento. “El profesor universitario debe asumir el hecho de que no es un individuo apartado, y que a la larga debe ser gobernado y medido por los mismos estándares generales que habitualmente se obtienen en las demás ocupaciones”, señaló Morris Llewellyn Cooke (1910) en un *Informe a la Fundación Carnegie para el avance de la enseñanza*, documento inscrito bajo la sentencia: “Academic and Industrial Efficiency”. Cooke –ingeniero recordado no solo por su amistad por Frederick W. Taylor, sino por llevar sus “principles of Scientific Management” hacia ámbitos no industriales, como el educativo–, lo señala, además, en un capítulo titulado “El profesor

universitario como productor” (1910, p. 21). Su preocupación, en este punto, se atiene a pensar en cómo incrementar la eficiencia del trabajo académico, en pos (supuestamente) de “mejorar” las remuneraciones, tema, por cierto, que tampoco ha perdido actualidad. Pero como ha señalado Jessica M. Shedd, su propósito no era otro que el de “desarrollar una fórmula para estimar el costo y la producción de la enseñanza y la investigación [...] ‘de manera similar a como se lo hace en las fábricas industriales’” (p. 8).

4. Gerhard, historiador alemán que escribió los primeros textos críticos sobre este proceso, lo describe de la siguiente manera:

Desde ahora dos fases del crecimiento del sistema de créditos pueden ser distinguidas: una primera, en que las universidades comienzan a medir la enseñanza de materias mediante unidades hora, y una segunda, donde el sistema de créditos es perfeccionado y consolidado; el valor de cada curso, ya sea de secundaria o universitario, es ahora listado en unidades de crédito, y se afirma definitivamente cuántas unidades de crédito se requieren para recibir el grado respectivo. (1955, p. 650)

529

La segunda se da a partir de la última década del siglo XIX, cuando Estados Unidos experimentó una inmensa demanda de educación secundaria (que ya venía creciendo sostenidamente desde 1850), lo que, a su vez, tuvo un enorme impacto en las universidades, que vieron aumentada su demanda sin estar preparadas para ello. La preocupación que apareció en ese entonces era obvia: “¿Cómo podría mantenerse algún estándar en medio de un número [creciente] de escuelas, planes de estudio y materias?” Algunas de las mejores universidades, señaló Gerhard, “trataron de asegurar una cierta calidad de los estudiantes que admitían. Sin embargo, lo más frecuente fue que los niveles de exigencia se redujeron” (p. 654), y siendo este el escenario, no faltó alguien sincero (Lucy Salmon) que señaló inmediatamente que “era virtualmente imposible comprobar apropiadamente” la calidad. Charles Eliot, presidente de Harvard entre 1869 y 1909, y un, si es que no el principal, ideólogo de esta matematización, fue más enfático: “Los certificados [es decir, el registro de los créditos aprobados requeridos para ingresar a la universidad] son aptos para aceptar

a un alumno, venga este de buenos o malos colegios, pues la ansiedad de asegurar estudiantes por parte de una universidad en apuros predomina sobre cualquier otra consideración” (apud GERHARD, 1955, p. 655). De nuevo: el paralelo con el presente se hace evidente, lo que da cuenta de un arco que se establece entre un sistema de creditaje nacional, modelado, si bien de manera indirecta, a partir del trabajo de Taylor, y uno global, este de la mano de Taiichi Ohno. Del fordismo al toyotismo, la universidad no ha estado ajena a las transformaciones de los sistemas de producción industriales, sino que ha seguido de cerca sus pasos.

5. Gerhard historiza detalladamente el movimiento que va desde un par de universidades y colegios, a un sistema nacional de estandarización integrado completamente a la contabilidad crediticia. Ello fue posible gracias a la Fundación Carnegie. El nuevo sistema requería de nuevos profesores, pero las universidades no contaban con los recursos necesarios para la jubilación de aquellos que no podrían o no estaban dispuestos a adaptarse a la “modernización” en curso. Amablemente el consejo directivo de esta fundación, consejo del cual Eliot era su figura más importante, se ofreció a facilitar el dinero necesario, aunque bajo ciertos requisitos: “tener (1) al menos seis profesores de tiempo completo... (2) tener un curso de cuatro años completos tanto en artes liberales, como en ciencias, y (3) requerir para su admisión estudiantes que no tengan menos de 4 años habituales de preparación universitaria” (SHEDD, 2003 p. 7). A cambio, la institución

debía aceptar el plan de unidad [de crédito] para la admisión, con una unidad siendo definida como cualesquiera de los cuatro cursos llevados durante cinco días por semana durante el año de escuela. En circunstancias ordinarias, esto implicó que el trabajo de un año satisfactorio en cualquier disciplina principal no puede ser logrado en menos de 120 horas de sesenta minutos o su equivalente. (p. 7)

En la Universidad de Michigan, el grado de Bachelor of Arts, por ejemplo, era conferido ya en 1892 a quien haya asegurado 120 horas de crédito, pero no todas las universidades y programas compartían la misma medida, lo que hacía urgente, a juicio del pensamiento ingenieril, una

estandarización nacional. La “unidad Carnegie” como se la llamó, vino a satisfacer esta necesidad, siendo definida y aceptada a lo largo de todo Estados Unidos en 1909. Ahora bien, qué implica este tipo de unidades es lo que nos interesa, aunque algo ya he adelantado. Es cierto que el Plan Bolonia, así como diversos documentos nacionales contemporáneos, señalan que su principal interés está en favorecer el intercambio estudiantil y, en verdad, algo de eso hay, pero lo cierto es que su naturaleza es netamente comercial. Podemos ver que el saber, que lo aprendido, es irrelevante para esta medida y siempre ha sido así. Fue la propia Fundación Carnegie, señala Gerhard, la que explícitamente afirmó que “en el recuento [de los créditos aprobados] el criterio fundamental es la cantidad de tiempo gastada sobre un sujeto, no los resultados logrados”, menos aún los contenidos tratados (1955, p. 658). Reitero: lo que se medía entonces y se mide ahora, no es el conocimiento, que resulta prácticamente irrelevante frente al tiempo para producir un sujeto que a fin de semestre apruebe no sus cursos sino sus créditos. Pero la supuesta centralidad en el tiempo también oblitera lo fundamental de esta tecnología crediticia. El acento está en establecer el “costo y la producción de la enseñanza y la investigación [...] ‘de manera similar a como se hace en las fábricas industriales’”, con el fin de optimizar los recursos, homologando, por ejemplo, un curso de poesía medieval a la silla que usa el estudiante cuando asiste a su clase. Otro ejemplo podrá señalarlo con mayor énfasis. Gracias al arraigado sistema de crédito, ya irrefutable para 1912, el superintendente de escuelas de Newton, Massachusetts, daba cuenta de sus preocupaciones:

El administrador de la escuela simplemente no puede evitar asignar valores educativos toda vez que tiene que determinar el gasto de un dólar... Este administrador ha determinado, sabiamente o imprudentemente, desconsiderada o inteligentemente, que en la secundaria de Newton, ahora, 5.9 recitaciones de griego tienen el mismo valor que 23.8 recitaciones de francés... La mayor sabiduría en estas asignaciones no estará referida a unos supuestos valores fijos e inherentes a estos mismos temas, sino de un estudio de las condiciones y necesidades locales. No sé nada sobre el valor absoluto de una recitación en griego comparada con una recitación en francés o en inglés. Pero estoy convencido, sin embargo, gracias a consideraciones muy concretas y

bastante locales, que cuando las obligaciones del presente año hayan concluido, ya no deberíamos comprar más clases de griego a razón de 5.9 recitaciones por dólar. El precio debe disminuir, o invertiremos en algo más. (apud GERHARD, 1955, p. 663)

El corolario de Gerhard es que la voz de quienes administran las instituciones educativas ahoga las voces de los profesores. Y esto en 1912, y sin ninguna diferencia con lo que vivimos hoy. “Así como la miseria vuelve inventivo, el crédito vuelve empresario”, al decir de Peter Sloterjijk (2014, p. 71).

532

6. Luego de conocer la forma en que una asignatura comenzó a ser medida, podemos detenernos en el dispositivo que la trata de facto como un producto, asegurando las condiciones de su venta. Excelencia, he ahí la palabra mágica o la consigna, como señaló Bill Readings, a la que recurre el marketing universitario con el fin de referir la “calidad” de lo que se ofrece, referencia que tiene por objetivo dar a conocer la “certificación” del producto. De ahí que la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) de cada país opere con el fin de entregar un logo (un signo de carácter netamente mercantil) que certifica la calidad de la docencia y la investigación ofertada en el mercado, pero también de los casinos, estacionamientos, bibliotecas, rendición de cuentas, etc. Pues en tanto dispositivo de gestión managerial, la acreditación se ha impuesto como el centro de la gravitación universitaria, constituyéndose quizás en la parte más importante de la estrategia discursiva mediante la cual se busca conquistar el deseo de quienes pretenden ingresar a la universidad: después de todo, ¿quién podría estar contra la excelencia, qué universidad que se precie de tal se restaría de enaltecerla? Cualquier universidad, desde la que cuenta con peores acreditaciones, hasta las de Oxford o Harvard centran su publicidad en ella. Mírese cualquier página web institucional, y ahí encontraremos, destacada, la reputada calidad que se vende.

7. No es difícil percibir entonces que excelencia y calidad son términos que se manejan arbitrariamente y para referir cosas a veces muy distintas. Sin embargo, pueden ser homogenizadas en una misma y comprensible lengua

(managerial), sin tener la necesidad de definir la cualidad o las características que hacen excelente o de calidad a una carrera, a sus docentes, al casino donde comen sus estudiantes o el estacionamiento donde guardan sus medios de transporte. De manera que el dispositivo de la calidad da cuenta de que la universidad opera como una empresa y que incluso en algunos aspectos, como señaló Readings, puede no diferenciarse de una, es decir, que lo puede ser completamente: “La invocación de la ‘calidad’ es el medio para lograr esa transformación, puesto que la ‘calidad’ puede hacer referencia a ‘todas las áreas de vida del campus’ indistintamente, y puede ponerlas juntas en una misma escala de evaluación” (2012, p. 31). Al hacerlo, la noción de calidad elimina todo atributo, vaciando de contenido y singularidad cualquier proyecto académico, drásticamente homogenizado bajo la lógica de las competencias, la estandarización y el sistema de créditos. De ahí que, agrega Readings, “la aplicabilidad general de la noción es directamente proporcional a su vacuidad” (p. 35). De ahí que resulte entonces esclarecedor revisar la publicidad que la generaliza y comprobar que ni los institutos, ni las universidades, ni las comisiones o agencias acreditadoras se arriesgan siquiera con una mínima definición, como tampoco lo hace, por cierto, para el caso de Chile, la Ley 20.129, aquella que le permitió a Ricardo Lagos establecer un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, dado que ningún artículo indica cómo se entenderá aquello que precisamente se pretende asegurar. Mención aparte debe hacerse al hecho de que se pretenda acreditar universidades y programas que, como indica la mencionada ley, cumplan “al menos” (artículo 16) o como “mínimo” (artículo 28) con determinados requisitos. Pablo Oyarzun informó hace ya unos años sobre esta ausencia “de una noción explícitamente y articulada del contenido de aquello que denominamos ‘calidad académica’”, problema que, paradójicamente, se redoblababa dado que “el conjunto de prácticas de planificación, evaluación y calificación de la actividad académica promueve, a través de sus criterios, usos y efectos, un concepto implícito de conocimiento” (2008, p. 48). Es decir, por una parte, la noción de calidad se encuentra vacía, pero, por otra, se cuenta con un supuesto respecto de lo que es aquello que se acredita y se certifica. A juicio de

Oyarzun, el primer problema “no se debe a la simple negligencia, sino que responde a una crisis histórica de determinación del conocimiento mismo” (p. 49). Se requiere obviamente ahondar en ello, pero, señala, prefiere encargarse del segundo de los problemas que ha detectado. La de Oyarzun es una lectura muy lúcida respecto del estatuto que el conocimiento adquiere en un modelo universitario dominado por la lógica de la acreditación, pero no creo que sea desidia o pereza lo que oblitera el contenido de la calidad académica, como tampoco la indeterminación estructural del saber. En lo ya señalado, junto a lo que sigue, mostraré por qué.

534

8. Siguiendo con las sintomáticas obliteraciones, María José Lamaitre, la experta que contribuyó en Chile a la instalación del actual sistema de acreditación, y, por tanto, quién debiera ofrecer algún contenido, tampoco lo hizo, pues en este punto parece que todo el mundo se ha puesto de acuerdo. En un texto sobre redes de agencias aseguradoras, Lamaitre rechaza (acertadamente, por cierto) un intento intuitivo, que dice: “no me pidan que explique lo que es calidad, mas puedo asegurarles que la reconozco cuando la veo” (2004, p. 77). Pero frente a la necesidad de indicar qué es la calidad, señala que la respuesta se encuentra en los mecanismos de su aseguramiento, cuestión que le permite librarse de reconocer que tampoco sabe cómo o no se interesa por definir calidad, pues una cosa es velar por mantenerla y otra es saber concretamente qué es lo que se debe mantener o asegurar. Tal proceder es posible dado que los énfasis de la idea mercantil de calidad, que es la que opera hoy en la universidad, radican en cuestiones procedimentales, como podemos ver al revisar qué dice uno de los principales manuales de normalización respecto a acreditación: “Procedimiento por medio del cual una institución autorizada [como la Comisión Nacional de Acreditación Universitaria de cada país] reconoce de manera formal que un organismo o persona es competente para llevar a cabo ciertas tareas”. En cuanto a la certificación, se la entiende como el “procedimiento por medio del cual una tercera parte garantiza por escrito que un producto, proceso o servicio cumple con determinados requisitos” (PEACH, 1999, p. 19). Si la noción de crédito ya había transformado el

saber en mercancía, la acreditación certifica su calidad, avalando a su productor, esto es, certificando su estatuto de vendedor confiable.

9. La acreditación refiere entonces a la universidad en tanto organización competente, mientras la certificación indica que sus productos (por ejemplo, carreras como medicina o agronomía, una pedagogía o un doctorado en bioquímica) cumplen con lo que publicitariamente se ofrece, por lo que el cliente podrá tener la certeza de que no ha sido timado. Pero esos procedimientos de verificación estriban exclusivamente en criterios cuantitativos y administrativos, pues la medición “rigurosa” se da cuando las cifras con que se responden a un conjunto de indicadores de desempeño son “adecuadas” (“al menos” o como “mínimo”), indicadores tales como los que se encuentran en *cualquier* Plan de Mejoramiento Institucional de *cualquier* Universidad: “**Número de componentes** de la estructura por unidad a intervenir”, “**Número de funciones** por componente intervenido”, “**Número de Facultades estandarizadas** en la difusión de actividades en organismos”, y “**Número de procesos/subprocesos** por función intervenida” son algunos de los indicadores principales. Otros son: “**Porcentaje** de encuestas respondidas por curso en relación al total de alumnos”, “**Número** de Facultades estandarizadas”, “**Horas Hombre promedio** en resolver una solicitud”, “**Volumen** de información académica”, “**Número** de carreras de pregrado [que] utilicen herramientas web de apoyo a la cátedra presencial”, “**Cantidad** de visitas a informarse sobre actividades de extensión”, “**Datos** operativos sumariados”, “**Nivel** de uso de información cuantitativa por los diferentes directivos de la comunidad universitaria”, etc. Números y números, junto a volúmenes, promedios, cantidades, datos, niveles, es decir, reducción radical de la cualidad, del carácter distintivo, a mera cifra, una vez más. El promedio, por ejemplo, es, según nos indica la RAE, el “punto en que algo se divide por la mitad o casi por la mitad”, mientras el volumen, por el contrario, es “la extensión de un cuerpo”. Podemos preguntarnos con todo derecho cómo es que *de esta manera* podemos reconocer la calidad. Efectivamente no la encontraremos, porque lo que su aseguramiento certifica es algo distinto a ella.

10. En el preámbulo de cualquier Plan de Mejoramiento Institucional, lo que se pretende es la capacidad para mejorar la gestión y la “calidad” institucional a través de su periódica medición, a la vez que favorecer la rendición de las cuentas públicas y la transparencia de los resultados académicos, es decir, si se me permite, pura contabilidad promedial que obstruye todo atributo singular. Quisiera entonces llamar la atención sobre lo que en esta forma de operar sorprende: que el acento en la supuesta mejora de la enseñanza terciaria estriba principalmente en el modo de la gestión, con lo que se homologa operativamente (en algunos casos, no solo eso) la universidad a una empresa, y se obliteran, por tanto, totalmente las propiedades cualitativas efectivas que porta el saber, pues más que el saber, lo que resulta relevante ahora es su gestión, reducida esta, insisto, a mera cuantificación, como cualquier producto mercantil: uso de TICs en el aula, uso de plataformas virtuales, estandarización de programas, porcentaje de retención, de titulación, número de libros por alumno, etc. Pero con ello, con la estandarización de la enseñanza, la irreductible heterogeneidad del saber es anulada, así como también su potencia crítica. De ahí que el acento en la gestión de la calidad esté dando lugar, no a estudiantes mejor formados, sino, “paradójicamente”, a su *descualificación*, un objetivo no tan velado de estas transformaciones, pues ¿qué se puede esperar de la articulación entre saber, investigación y mercado? Desde que apareció la noción de crédito que se han venido señalando los problemas que arroja una forma de gestión que podrá funcionar en el ámbito industrial, *pero no en el académico*. La supuesta necesidad de acortar carreras y postgrados y de reducir bibliografías, bajo la excusa, de ninguna manera comprobada, de que nuestros estudiantes están sobre cualificados responde más a una forma mercantil de pensar la universidad, que a una necesidad real, pues cualquier profesor “mínimamente” preocupado de su trabajo podrá señalar lo contrario. Cualquier profesor que se tome “al menos” con algo de rigurosidad la enseñanza sabe que no es así. Es más, conoce perfectamente los problemas de lectoescritura y comprensión que afectan a los estudiantes de los primeros años (esto a nivel país y para todas las universidades), problemas que investigaciones nacionales e internacionales están mostrando

públicamente, por lo que la reducción académica no estriba en ninguna sobrecualificación, más bien, lo contrario.

11. Por otra parte, las lamentables actuaciones de quienes en Chile se han debido encargar de la calidad y su aseguramiento, nos permitirían reescribir la intuición arriba señalada: “no me pidan que explique lo que es calidad, mas puedo asegurarles que la certifico aún cuando (no) la veo”. Ello porque, como ya se señaló, hoy por hoy la universidad no tiene como objetivo la formación intelectual, sino la formación de subjetividades serviciales al proceso de acumulación del capital global. Para que tal operación sea posible, lo que debe primar y lo que se debe asegurar no es la calidad efectiva, sino la reproducción de lo que Bernard Stiegler llama proletarianización afectivo-cognitiva (2016, p. 43), a pesar de que se insista precisamente en lo contrario. Como advirtió Stiegler, la articulación entre saber y mercado responde a la necesidad de re-conducir las conductas de la población en función de los requerimientos de la industria y el mercado, razón por la cual se requiere del control de la escuela y la universidad, puesto que “son ante todo lugares de adquisición y de interiorización de los dispositivos calendarios y cardinales” que orientan nuestro futuro, así como también nuestros imaginarios. En Chile, los históricos resultados de la prueba INICIA, acaecidos en universidades acreditadas y con financiamiento asegurado por el Estado, así nos lo indican. Que tales resultados hayan preocupado a uno que otro ministro de turno, a uno que otro rector, no implica que la descualificación será remediada, implica que la proletarianización deberá ser afinada; porque lo que el mercado requiere de las universidades es un tipo de profesional formado con las competencias mínimas requeridas para asegurar su puesto en la cadena de mando. La crisis estructural del trabajo (JAPPE, 2016) y el auge imparable de la precarización cultural (rodríguez freire, 2018) dan cuenta de la senda que habrán de recorrer nuestros estudiantes supuestamente “sobre” cualificados. Estudiantes a los que se les ha reemplazado el conocimiento por las llamadas competencias flexibles inscritas en el código del crédito, arrojándonos a un escenario, como agudamente entrevió Massimo Recalcati, en el que

la formación queda reducida a mera potenciación del principio de rendimiento que debe ser capaz de preparar a nuestros hijos para la implacable competición de la vida. El fracaso no viene tolerado, al igual que no se tolera el pensamiento crítico. La asimilación al sistema no se produce ya a fuerza de golpes autoritarios sino con el apagamiento del deseo y de su vocación subversiva. (2017, p. 35)

El deseo, por cierto, no lo ve Recalcati de la misma manera que el marketing, que precisamente reduce la excitación que el saber debiera potenciar, apelando a la fantasía y la imaginación radical. Ello quizá explique la famosa sentencia jamesoniana: es más fácil imaginar el fin del mundo que algo más modesto como un cambio de modelo económico.

538

12. Retomemos. La evasiva definicional es posible porque tanto excelencia como calidad son conceptos (significantes) vacíos, sin referencia externa, sin contenidos ni atributos, aunque se los ha venido presentando como si fueran el resultado de un proceso riguroso y objetivo de certificación. Es más, si no hay nadie que pueda estar en contra de la calidad, se debe a que también se la presenta como un término, políticamente hablando, puro, exento de ideología y como tal constituye “el arma retórica que más posibilidades tiene de recibir aprobación general”, al decir de Readings (2012, p. 34). Y a ello no se responde con la perfección de la Comisión Nacional de Acreditación, ni siquiera con el fin del lucro o con la exigencia de una efectiva calidad, como erróneamente vocifera el movimiento estudiantil chileno año a año. Eso lo saben muy bien los lingüistas del *management*, que la entienden como “una característica intrínseca que acompaña al modo de *gestionar* la elaboración de un producto o a la prestación de un servicio por parte de una organización”. De ahí que pueda ser empleada “en cualquiera de los ámbitos de nuestra sociedad” (ÁLVAREZ, 2006, p. 1), pues es indiferente a los contenidos: *los atributos le resultan completamente prescindibles*, igual que a la noción de crédito, que (por ello) avala. Para el medio empresarial, que opera con menos eufemismos que el educacional, la calidad no se encuentra en la cosa en sí, sino en su administración, en el proceso de su gestión, cuya meta es alcanzar

la satisfacción del cliente, *i.e.*, del estudiante. En cuanto al “aseguramiento de calidad”, un experto señala lo siguiente:

Desde la década de los ochenta hasta la actualidad, los trabajos desarrollados por autores como Deming, Juran o Ishikawa [tres expertos mundiales en calidad] han posibilitado la creación de la nueva cultura empresarial. La aparición del concepto “aseguramiento de calidad” pretende dar confianza a los clientes respecto al producto final y a la manera en que éste ha sido elaborado. (ÁLVAREZ, 2006, p. 4)

539

13. De manera que hablar de calidad es hacer referencia a la satisfacción que un producto logra por parte del cliente que lo adquiere y consume. Ahora bien, cuando reparamos en que calidad refiere, para la RAE, la “propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor” (primera acepción) o “adecuación de un producto o servicio a las características especificadas” (tercera acepción), nos vamos dando cuenta que calidad, tal como viene siendo considerada por el mercado, no tiene que ver con la superioridad de un producto (segunda acepción), sino con su coherencia, esto es, con su adecuación a las características que se le adscriben en su etiquetado, y que en cuanto tal constituyen el o los motivos que nos llevan a comprar un determinado producto. Por otra parte, velará por esa coherencia un control fijo, el llamado *control de calidad* o, en el mundo universitario, el *aseguramiento de la calidad*, un control que deberá certificar que el producto o bien que se está adquiriendo cumple con lo ofertado. Así, el paso lógico que sigue al aseguramiento de la calidad, es el de la conformidad, razón por la cual hoy estamos asediados por las encuestas de satisfacción, tanto en el comercio en general como en la universidad en particular. Como señalé en otro ensayo (2018), la evaluación estudiantil tiene su antecedente en las evaluaciones del producto implementadas por la Toyota con el fin de mejorar lo que tempranamente Taiichi Ohno (2000 [1991]) llamó “control total”. De ahí que la gestión tal vez sea el dispositivo mayor, pues es el que debe rentabilizar al máximo todo lo que pueda ser rentabilizable y deshacerse de lo que le resulte desafiante y desechable, incluyendo seres humanos. Todo lo que logre ser subsumido bajo la lógica de la cuantificación, hablará exclusivamente el

lenguaje de los datos y las cifras, lo que vuelve imprescindibles los sistemas de referencia, monitoreo y la evaluación, esperando así garantizar “calidad” y “excelencia”; mientras los contenidos, las ideas y la crítica pueden ser y, de hecho, lo son, cada vez más prescindibles, por no decir innecesarios por subjetivistas.

14. Pero este “control” cumple, a la vez, con otra certificación, que también tiene que ver con un tipo de coherencia. Me refiero a la estandarización en sí, pues *la calidad no ofrece cualidad, sino normalización de la producción*. Quizá unos ejemplos muy básicos nos puedan ayudar a ser más claros. Actualmente, las tapas del inodoro son mayoritariamente de plástico (y hechas en China, el principal socio comercial de Chile), así como antes eran de madera, pero ambas se venden con su respectivo sello o logo de control de calidad. Lo importante es que las dos puedan instalarse sin problemas en cualquier inodoro, independiente de su material y su valor (su cualidad), pues el control no tiene que ver con que una sea más cómoda o duradera que la otra; su fin estriba en asegurar, primero, su *intercambiabilidad*, es decir, que puedan instalarse en cualquier inodoro vendido en Chile –pues otro país podría emplear un tamaño distinto, lo que obligaría a adoptar otras medidas sujetas a certificación. Es segundo lugar, la calidad no se considera en relación a que una es de madera y la otra de plástico, sino que radica en la certificación de su producción, para que así el cliente conozca lo que está comprando. Si bien se trata de un ejemplo banal, permite enfatizar que el objetivo principal de la normalización es facilitar una producción que se da por y para un mercado amplio, global, con independencia de los atributos que cada una de las tapas pueda tener. Hoy en día, un producto tan simple como una botella de agua o tan complejo como un computador, es elaborado a partir de varias empresas que operan en red. Doite, por ejemplo, vende en Chile botellas cuyos embaces se fabrican en Taiwán, mientras las tapas se elaboran en EEUU. Imagínense la heterogeneidad de empresas que median en la fabricación de un auto o de un notebook.

15. A esta altura ya se va haciendo más claro qué implica gestionar el saber tal como se gestiona la producción de cualquier (otra) mercancía. Concluido

este punto, espero que no queden dudas. La intercambiabilidad es vigilada por las famosas Normas ISO 9000, puesto que, de acuerdo con el experto Roberto W. Peach, “facilitan el uso de un lenguaje internacional común en la industria, ofrecen confianza al consumidor y promueven la seguridad del producto” que se compra (PEACH, 1999, p. 4). Estas normas son las encargadas de monitorear los necesarios procesos de *estandarización* de lo que se llama aseguramiento de la calidad; su objetivo es velar por la generación, difusión y cumplimiento de estándares que permitan el ajuste preciso de piezas provenientes de distintos países con el fin de “facilitar el comercio internacional” (p. 4). Son promocionadas por la Organización Internacional para la Estandarización, conocida como ISO, siguiendo su sigla en inglés, lo que además da cuenta, para sus cultores, de un “feliz” encuentro etimológico: “isos es también la raíz del prefijo iso, como en la palabra isométrico (de igual medida o dimensión) y de isonomía (igualdad de las leyes o de la gente ante éstas). La elección se basó en la ruta conceptual que lleva de la palabra ‘igual’ a ‘uniforme’ y a ‘norma’” (PEACH, 1999, p., 4). ¿Qué diferencia se espera entonces de las universidades? Según leemos en la página de la organización,

las normas ISO son un conjunto de normas orientadas a ordenar la gestión de una empresa en sus distintos ámbitos. La alta competencia internacional acentuada por los procesos globalizadores de la economía y el mercado y el poder e importancia que ha ido tomando la figura y la opinión de los consumidores, ha propiciado que dichas normas, pese a su carácter voluntario, hayan ido ganando un gran reconocimiento y aceptación internacional.²

Hoy son cada vez más las universidades que exhiben el logo de esta organización (certificación, a su vez, bajo la norma ISO 9001), que constituye, a juicio de sus promotores, “un actor fundamental en el avance de la industrialización, así como en la conformación de patrones [globales] de producción y consumo”. Sin embargo, se trata de una institución, según algunos de sus estudiosos, “relativamente oculta” (YATES y MURPHY, 2009, p. 20), y ello coincide con su desconocida historia, por lo que vale la pena recordarla.

² <https://iso14000site.wordpress.com/2017/08/09/normas-iso/>

16. La idea de calidad en la industria y su correspondiente estandarización ha estado dominada por los militares: surge con la primera guerra mundial (que introduce a la industria y al mercado en la producción bélica), a partir de la urgencia de estandarizar la producción de armamento. Fue en plena guerra cuando surgieron en Francia (1918) e Inglaterra (1919) las primeras organizaciones nacionales de normalización, y solo unos años más tarde (1926) aparecerá la primera organización internacional, con sede en Londres. Se trata de la International Federation of the National Standardizing Associations (ISA), organización que se cerrará en medio de la segunda gran guerra (1942). La desaparición de este cuerpo internacional de estandarización, han señalado Yates y Murphy, “se produjo en un momento en el cual la normalización internacional –por lo menos la estandarización entre las fuerzas aliadas– era más importante que nunca” (2007, p. 21). Pero muy pronto le sucederá en su cometido la Organización Internacional de Estandarización (o Normalización), levantada apenas terminada la guerra (1946). El primer objetivo de estas organizaciones se debió a la necesidad de reducir la diversidad en la manufactura de balas, pues como el conflicto bélico ralentizó su trabajo, se requerían medios para uniformizar ágilmente su comercialización y fomentar su producción en serie, para que así no hubiera escasez de municiones, una forma de trabajar que muy pronto dejará de operar únicamente en la industria armamentista para “proporcionar la infraestructura necesaria que catalice la economía industrial global” (YATES y MURPHY, 2009, p. 1). Este tipo de agencias tendrá como objetivo asegurar por parte de los proveedores la conformidad del producto, más que su mejora efectiva. (De ahí que no podamos hacer mucho ante las mercancías casi desechables que hoy se ofertan en el *retail*). Y esta fue la intención declarada de las normas operadas bajo el programa de especificaciones militares “Quality Program Requirements” MIL-Q-9858, el primer sistema de normalización bélico estadounidense, adoptado luego por la OTAN y que para algunos representa la base de las actuales normas ISO 9001. Sin embargo, a pesar de este bélico origen, todos los esfuerzos por la normalización, según sus promotores, “siempre se han visto a sí mismos como servidores del más alto bien público”, “un proceso de

consenso voluntario deseable porque crea ‘mejores’ estándares (en el sentido utilitarista) que otros métodos” (p. 1). De la guerra a la industria y de ahí a la educación, este es el trayecto de la tan promocionada calidad, que busca proporcionar la infraestructura necesaria para catalizar el mercado académico global.

543

17. De manera que el aseguramiento de la calidad es el aseguramiento de la soberanía del consumidor: la finalidad de la acreditación no es otra que la de velar por el cumplimiento de la satisfacción del cliente, y retirar o aminorar las trabas que puedan impedirlo, incluyendo a los profesores que se toman en serio la enseñanza. El aseguramiento de la calidad en la educación, por tanto, es un rodeo que se da para no referir directamente la palabra control y seguir actuando *como si* la educación fuera algo distinto de un producto de consumo. En Chile, desde que la educación fue transformada, gracias al dispositivo del capital humano que la Ley General de Universidades de 1981, sin nombrarlo siquiera, inoculó en el sistema universitario chileno, es literalmente tratado como un bien que se transa como cualquier otro en el mercado. Adelanto que no es un bien como cualquier otro, porque por más que se lo intente, no se lo puede medir: el saber es del orden de lo inconmensurable, productivamente improductivo, como diría Oyarzun³. Así que es una ficción económica lo que se ha venido acreditando, aunque ello no es óbice para que se la haga operar. Esta transformación no ocurrió de manera precipitada ni fue una reforma más en la historia de las políticas universitarias. La Ley del 81 fue en verdad una contrarreforma, cuyo objetivo era minar la potencia política que habita ese lugar que todavía llamamos universidad. Esto, por supuesto, a nivel mundial (RUSSO, 2009, p. 51-85.), como muestran las múltiples arremetidas contra la universidad que se realizaron entre fines de los 70 y comienzos de los 80 en Estados Unidos, México, Chile, Francia y China, por nombrar solo las más emblemáticas. En “Notas sobre la inteligencia precaria” (2012) he trabajado

³ Vale la pena citarlo: “saber improductivo es aquel que puede mantener en vilo –esto es, que puede *diferir*– su instrumentalización sin dejar en ningún momento de *referirse* a ella, y que por eso mismo la mantiene *abierta* y, en esa apertura, siempre interrogable. Llamemos a esa dilación y a esa apertura, en honor a viejas usanzas, con una palabra que evoqué hace un momento: la palabra reflexión”. (OYARZUN, 2008, p. 53)

con mayor detalle lo que es el capital humano, así que ahora solo quisiera reiterar que tal dispositivo conllevó el intento de transformar no solo la fuerza de trabajo o del saber, sino de la vida misma en mercancía de una manera distinta a como ya se había hecho al despegar el capitalismo, con lo cual se pretende hacer de la distinción entre tiempo de trabajo y de ocio algo del pasado, algo que correspondió a la época fordista, aquella que magistralmente figura Chaplin al inicio de *Tiempos modernos* (1936). El capital humano es así una nueva fuente para el capital y, como tal, ha permitido, en palabras de Theodore W. Schultz, uno de sus ideólogos, “que los trabajadores se transformen en capitalistas” (1960, p. 573); con ello, por cierto, se destraba el conflicto inherente a la lógica acumulativa y se acentúa el crecimiento económico (no el desarrollo) como máxima del modelo, una máxima que lo abarca todo, desde nuestras inteligencias a nuestros genes, pasando por nuestros cuerpos. Para decirlo de otra manera, el capital humano es el dispositivo que considera al saber como una inversión, puesto que el dinero que invierto hoy en educación arrojará, supuestamente, cuantiosos réditos mañana. Y si ello no se lograra concretar, el mercado será el encargado de indicar que la inversión fue errada y que, por lo tanto, debo volver a invertir en algo más apropiado y rentable.

18. Desde esta lógica, no somos más que una cifra. Que hoy “expertos” como J.J. Brunner hablen de stock de capital humano lo ratifica. Se nos promedia al igual que el depósito de computadoras o de iPads que produce Mac. De ahí que, según se puede leer en la ley 20.129, para la CNA de Chile la “acreditación de carreras y programas certifica la calidad *en función de* sus propósitos declarados [de la institución o programa] y de los criterios establecidos por las respectivas comunidades académicas y profesionales”. Resalto *en función de*, pues ello nos permite comprender que el aseguramiento de la calidad se encarga finalmente de afirmar (o negar) que lo que se le ofreció al estudiante-cliente se cumpla. De ello da cuenta el artículo 15 de la ley mencionada, cuando en un lenguaje toyotista, afirma que “los procesos de acreditación Institucional... tendrán por objeto evaluar el cumplimiento de su proyecto institucional y verificar la existencia de mecanismos eficaces de autorregulación y de aseguramiento de la calidad al

interior de las instituciones de educación superior, y propender al fortalecimiento de su capacidad de autorregulación y al mejoramiento continuo de su calidad”. Esto es lo mismo que hacen las empresas modeladas bajo los principios ideados por Taiichi Ohno, sin ninguna, pero ninguna diferencia, de manera que asustarse o enojarse porque Sebastián Piñera –que, recordemos, hizo su tesis doctoral sobre Capital Humano– señale que la educación es un bien de consumo, o porque Matko Koljatic, ex presidente de la CNA de Chile, haya afirmado que las universidades sí son empresas, es no percatarse que la universidad ha visto mermada su capacidad para favorecer el bien común y público. Es, en última instancia, no comprender la profundidad de la crisis universitaria y reemplazar una necesaria crítica efectiva, materialista, por una incomodidad moral. Porque cuando lo que importa no es la calidad, sino su aseguramiento, lo que se desplaza es la calidad misma, que debe subsumirse en “*función de sus propósitos declarados*”, y si estos son básicos, ello no resulta problemático si su operacionalización da cuenta de una buena autorregulación, así como de una coherencia con los criterios que se han declarado. No es difícil percibir la recursividad de esta lógica procedimental: *se asegura la calidad asegurando su asegurabilidad. ¿Y quién asegura a los aseguradores? Otros aseguradores, de ahí que la CNA también sea “reconocida nacional e internacionalmente por la excelencia y transparencia del servicio que presta a la sociedad”*.

19. En su *Introducción a la calidad* (2006), Ignacio Álvarez señala que esta “representa un proceso de mejora continua, en el cual todas las áreas de la empresa buscan satisfacer las necesidades del cliente o anticiparse a ellas, participando activamente en el desarrollo de productos o en la prestación de servicios” (2006, p. 5). Para poder responder a la calidad que aquí se persigue, la valoración es un requisito fundamental, y es ella la que ha producido la actual fiebre evaluativa que invade a las universidades, donde los estudiantes-clientes también deben ser parte del mejoramiento del producto que están comprando. Como si fueran una conciencia plena, sin inconsciente, las y los estudiantes ahora deben participar activamente en el desarrollo del producto en el que están invirtiendo, pero, ¿qué los capacita

para ello? La contienda universitaria es más ardua de lo que pensamos. Prueba de este escenario es que las universidades se han convertido en verdaderas empresas reproductoras de capital humano (subjetividades emprendedoras y competitivas), y el saber que transmiten se ha reducido a la venta de las competencias necesarias para surfear en el “libremercado”. La universidad se ha descualificado radicalmente, paradójicamente, acreditándose, y se ha volcado de lleno a las necesidades del mercado en desmedro del pensamiento y las necesidades sociales. El que la retención y la titulación oportuna sean dos de los principales indicadores de una universidad de calidad no hace sino explicitar la subsunción del saber al mercado, puesto que dichos indicadores son la traducción de lo que Ohno llamó la producción “justo a tiempo”. El método “JIT” (traducción del inglés *Just in Time*, también llamado método Toyota) contempla, entre otras cosas, la reducción o eliminación de todo lo que no contribuya directamente al producto final. Ohno señala que se trata de “la posibilidad de adquirir productos en el momento y en la cantidad necesaria, eliminando los desperdicios, las desigualdades y la irracionalidad, con lo cual se mejora la eficiencia” (2000, p. 171). ¿Dónde se podrían localizar los desperdicios, las desigualdades y la irracionalidad en una carrera como ingeniera en informática o como Derecho? En todos los cursos que no contribuyan *directamente* al grado respecto. Cooke, cuyo informe mencioné más arriba, ya indicaba en 1910 que los cursos electivos, propios de la educación liberal estadounidense –que, en sus inicios, recuérdese, se habían ideado para modernizar una educación clásica y conservadora–, estaban afectando la enseñanza de la física, cada vez más embargada con el aumento de los descubrimientos propios de la disciplina (1910, p. 22). Pero ¿porqué un alumno que demora 4 años en terminar un doctorado en física, puede ser considerado, académicamente hablando, mejor que uno que tarda de 6 o 7? La respuesta está en el supuesto costo de su permanencia (o de su inversión), que no contempla más que un criterio economicista, puesto que, si se pensara en el resultado de una investigación de esa envergadura, el criterio para hablar de calidad sería otro. De ahí también la necesidad de reducir las carreras y flexibilizar las mallas, dado que el conocimiento ya no es lo central de la enseñanza. En Chile, dos ejemplos brutales de ello se

“encarna” en el Crédito con Aval de Estado (CAE) y en las agencias de acreditación. El CAE tuvo siempre por meta aumentar la capacidad de pago de los sectores más pobres, eufemismo que terminó encubriendo el hecho de que el capital requiere más consumidores que ciudadanos; y para ello los bancos necesitan carreras más cortas y alumnos que se titulen pronto, como mostró espléndidamente una conocida investigación de CIPER sobre el CAE (GUZMÁN y RIQUELME, 2012⁴), publicada a fines de 2011. En cuanto a las agencias acreditadoras existentes ese mismo año, se contaban, entre otras, Acredita CI, del Colegio de Ingenieros (que también “se caracteriza por la excelencia”, según su página web); Akredita, de los ex rectores Luis Riveros (U. de Chile) y Manfred Max-Neef (U. Austral), que el 2015 la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) resolvió, por unanimidad, no renovar la autorización para continuar acreditando; Qualitas, de la Universidad Católica y la Fundación DuocUC; AADSA, del Colegio de Arquitectos (que el 2016 la CNA le retiró la autorización para operar); Apice, vinculada al Colegio Médico; Agencia Acreditadora de Chile, dirigida por Álvaro Vial Gaete, ex rector de la U. Finis Terrae. Como vemos, el negocio de la acreditación sale de las mismas universidades (públicas y privadas) (ver Carmona, 2011) y se estructura en un círculo cerrado, cuestión que debiera preocupar tanto o más que el lucro, pues este podrá sancionarse, limitarse o anularse, pero la universidad de la calidad continuará produciendo consumidores y no estudiantes, haciendo de la deuda y el crédito literalmente una pedagogía (WILLIAMS, 2010, p. 71-82). “En esta situación irregular parece estarse expresando uno de los mayores problemas en el diseño del CAE”, señalaron Guzmán y Gregorio Riquelme en CIPER.

⁴ Este reportaje da cuenta de los pormenores de un modelo de financiamiento que tuvo como eje la extracción de dinero del Estado, a costa del endeudamiento de miles de estudiantes. Al respecto, los autores señalan: “Mucho antes de que el Crédito con Aval del Estado, el famoso CAE, haya producido una sola camada completa de jóvenes egresados de la educación superior, los siete bancos que han participado como intermediarios en su financiamiento ya han obtenido una ganancia de \$150 mil millones entre 2006 y 2011 [...] los bancos le prestan a los 350.000 estudiantes que hoy financian su educación superior desde 2006 usando CAE, a cambio de que luego el Fisco compre algunos de esos créditos con un sobreprecio. Es decir, si un banco le da a un estudiante un crédito por \$1.000.000, esa institución tiene derecho, unos meses después, a vender ese crédito al Fisco por \$1.200.000 [...]”. (GUZMÁN y RIQUELME, p. 87)

Quienes lo pensaron creían que con facilitar los recursos financieros se abría la puerta a la inclusión social de los más pobres. Pero hoy son muchos los que opinan que eso no es suficiente. Al grueso de los alumnos que estudian con el CAE no les faltan solo los recursos para entrar a la educación superior. Les faltan los conocimientos, pues su formación básica y media fue muy deficitaria. El CAE los transformó en clientes habilitados –gracias a su endeudamiento–, pero no los hizo estudiantes universitarios. (2012, s/p)

Pero, aunque con planes remediales se le entreguen los recursos necesarios, ello tampoco los transformará en estudiantes, porque es el “mercado de la educación superior” el que ya no los considera otra cosa que clientes. Mientras el Estado siga apoyando la demanda (lo que equivale a despreocuparse de una efectiva calidad, la eliminación del CAE, junto a la promulgación de nuevas leyes y el aumento de las exigencias para acreditarse), podrán eliminar la corrupción y/o perfeccionar el mentado “mercado”, pero tales acciones no modificarán la concepción del saber que se tiene, ni la de los estudiantes que lo compran, así sea a crédito, con o sin aval del Estado.

548

20. Agrego otro punto para dramatizar todavía más la situación: al igual que la mayoría de las universidades privadas (a cuya saga van las universidades públicas), estas agencias cuentan con un exiguo personal de planta, el estrictamente necesario para operar, ya que los pares evaluadores, que son quienes realizan en terreno las correspondientes evaluaciones, son contratados a honorarios, lo que permite aumentar, así sea por un mes, sus ingresos. Pero para que continúen siendo llamados o contratados, deben hacer evaluaciones positivas, dado que las agencias no se arriesgan con aquellos evaluadores “problemáticos”. Así lo declaró anónimamente un evaluador a *El Mercurio* (2-12-2012, B4) (recordemos que las instituciones evaluadas pueden vetar a un par que no les satisfaga). A ello habría que agregar que, en el pequeño mundo académico nacional, gran parte de los pares conocen en diverso grado a las y los colegas que están evaluando, para bien y para mal, cuestión, por cierto, que no va en mejora de la calidad. Lo insólito de este sistema evaluativo es que también se da en el sistema de educación superior (CFT, institutos y universidades), dado que, para

mantener sus cursos, es necesario que los profesores a honorarios (part-time, por cátedra, contingent teacher, etc.) sean bien evaluados, por lo que tiende a producirse un extraño fenómeno: las evaluaciones del profesor se corresponden con las de sus estudiantes. Por supuesto que se trata de una exageración, pero no tanto. Según datos revisados en la página del Consejo Nacional de Educación de Chile (CNED), para el año 2011, el año del movimiento estudiantil, el año en que el lucro fue condenado y, en su lugar, se exigió calidad, vemos que un dato no menor pasó desapercibido: las universidades privadas promediaron más de un 80% de los llamados profesores taxi, y algunas del *retail*, como La República, alcanzaban casi un 95% de su planta docente flexibilizada. En cuanto a las universidades pertenecientes al Consejo de Rectores, estas promediaron el mismo año una cifra bastante alta, un 46% de profesores hora, aunque esta aumenta al 53% cuando consideramos no solo la docencia, sino también las especialidades médicas u odontológicas, así como los trabajos profesionales y técnicos. La situación es preocupante, porque se trata de una forma laboral que aumenta, y no de manera lenta (pero que la recomienda la OCDE para América Latina). Y si consideramos a los institutos profesionales y centros de formación técnica, los resultados son todavía más preocupantes, aunque representan un porcentaje bastante menor del universo docente, dado que es la universidad la que concentra el 71% del trabajo académico total. Pero en conjunto, *alrededor del 70% de los profesores de la educación superior en Chile son docentes que realizan un trabajo flexibilizado, precario* y que posiblemente, en un porcentaje no menor, se trate además de un trabajo informal, dado que carecen de protección social. No obstante este escenario, que no es para nada nuevo, sería un equívoco culpar únicamente a las universidades y sus unidades, pues se trata de un modelo de gestión o de gubernamentalidad, que ha liquidado lo público, subsumiéndolo en un mercado totalizante del cual todas y todos diferencialmente participamos, querámoslo o no.

21. La pregunta que surge entonces es cómo hablar de calidad, cuando la consideración de la docencia ha llegado a estos niveles, cuando un profesor no tiene tiempo para preparar sus cursos, cuando no tiene salud, cuando

atraviesa la ciudad pasando de una cátedra a otra, de una universidad a otra, y entra obligadamente en el juego febril de las evaluaciones. El trabajo estable, por su parte, está cada vez más subsumido a una lógica evaluativa que hace que un tiempo importante y creciente lo dediquemos a llenar formularios, en lugar de preparar clases. Si de verdad nos interesa la calidad, entonces debemos preguntarnos por qué las condiciones de la docencia no figuran como un indicador sustantivo de la acreditación. Se trata del terreno más delicado de la tan manoseada calidad, pero la introyección del modelo neoliberal en las universidades, que han hecho suya la gestión propia del *New Public Management*, no permiten cambios cualitativos efectivos y terminan acentuando, como he venido insistiendo a lo largo de este ensayo, precisamente aquello que se combate: la descualificación. Como ya se mencionó, la acreditación tiene como uno de sus principales indicadores el número de titulaciones y egresos, por lo que una universidad o un programa que tenga un alto porcentaje de reprobaciones o de largos tiempos de tesis (como ocurre, sobre todo, a nivel de postgrado), no será bien evaluada, ni podrá, consiguientemente, recibir estudiantes becados o con créditos avalados estatalmente, traspasando así la responsabilidad de los estudiantes a las y los académicos y directivos, que deben transformarse de profesores en facilitadores de competencias. Para qué hablar del tiempo que se debe gastar en la acreditación, realizándose actividades completamente alejadas del conocimiento y su circulación, o de la nueva forma de los sueldos, por productividad, tal como se cancelan en el *retail*: mientras más publicaciones indexadas, proyectos adjudicados o convenios con empresas (ya no con universidades, centros sociales, colegios, a menos que se generen entradas de dinero), más dinero (sueldo) recibiremos. De cada uno depende lo mucho o poco que se gane.

22. De manera que la fiebre de la evaluación, de una evaluación propia de empresas como la Toyota o la Xerox, es una de las peores estrategias para una universidad que todavía se preocupa o dice preocuparse por la calidad, que entiendo como enseñanza rigurosa y efectiva del saber y de la crítica, con libertad y apertura a lo desconocido, y que transmite no competencias, sino el deseo por el saber. Lo señalo remitiéndome a la etimología de

educar, cuya acepción es doble: por un lado, refiere guiar o conducir (*dūcĕre*), y, por otro, una experiencia bien distinta, porque tiene que ver con “llevar al margen, sacar fuera” (*edūcĕre*), el punto, señala Recalcati, “donde la educación confluye con la seducción” (2017, p. 69). De manera que educar no significa formar en lo conocido, repitiéndolo, sino experimentar, por lo que vale la pena citar la denominación que entrega Riccardo Massa (que confirmé revisando el diccionario de Corominas), y que Recalcati hace suya: “Llevar al margen, conducir lejos, a otro lugar, colocar frente a lo nuevo, a lo inaudito, a lo inesperado, a lo inusual, a lo raro, a lo diferente, a lo monstruoso, ensombrecer e iluminar, ocultar, revelar, secuestrar y liberar, sustraer y proteger, desviar, desplazar, descentrar, dislocar. La dinámica formativa que está en juego es la de apertura, la de hacer descubrir, la de hacer brotar, pero también la de retirar, la de apartar y la de encerrar” (2017, p. 70). El encuentro con un profesor, señala Recalcati, puede llegar a cambiar una vida, hasta el punto de llevarme a escribir *esta* reflexión, porque si no hubiese sido por algunas y algunos profesores que tuve la fortuna de conocer, mi vida habría tenido otro derrotero, otro camino, no este que asumí como una forma de vida. Y me aventuro hoy, aquí, mediante estas líneas, porque lo que actualmente se vende como certificación de la calidad se dirige raudamente hacia la clausura de la posibilidad de experimentar la universidad como aquel espacio donde nos confrontamos a lo nuevo, a lo inaudito, a lo inesperado, a lo inusual, a lo raro, a lo diferente, a lo monstruoso, a todo aquello que nos hace salir “de todo camino ya trazado” y asumir la vida bajo una figura que de ninguna manera coincide con la de cliente, sino con la del sujeto reflexivo, al decir de Oyarzun. Se necesita, con urgencia, trabajar para que la universidad vuelva a asumir su labor, transformándola (*dūcĕre*) en una verdadera máquina educadora (*edūcĕre*). Es esta la única calidad que podemos y debemos defender, reinscribiendo la reflexión en lugar de la producción.

23. Adenda. Una anterior versión de este ensayo se escribió para un número especial que una revista chilena indexada en Arts and Humanities preparaba sobre la cuestión universitaria. Una de las personas que estaba detrás de la organización del volumen era una amiga cercana, razón por la que decidí

enviar una colaboración; no porque ello me permitiera una mayor facilidad para publicar, sino porque implicaba suspender mis aprensiones con lo que significa hoy una revista indexada y su vigilancia para con la escritura, además de la ruina que ha traído para el pensamiento. Y como la revista en cuestión además hace gala de difundir la reflexión crítica, decidí entonces apostar por colaborar con un volumen que pretendía considerar abiertamente distintos tipos de reflexiones y escrituras sobre el problema propuesto. Mal que mal, llevo varios años preocupándome por las transformaciones universitarias, por lo que un número dedicado exclusivamente a ello me parecía una instancia propicia para la crítica y el diálogo. El texto fue evaluado por pares ciegos durante un tiempo prudente (algunos pocos meses), luego de lo cual se me remitió una carta en la que se indicaba que el texto se aceptaba para publicarse sin enmiendas. Otros tantos meses más tarde recibí un correo en el que se señalaba que el número especial ya no sería tal, sino que el texto se publicaría como parte de un número regular, aunque manteniéndose la convocatoria inicial. Tenía entendido que el número, ya retrasado, debía aparecer iniciando el primer semestre de 2020, pero dejé de tener noticias al respecto. Hasta que el 10 de agosto de ese mismo año recibí una carta, ahora de la directora de la revista, en la que, después de todo el proceso realizado, se me solicitaba “acoger” algunas “marcas de edición”, lo que en concreto no era sino la supresión de algunos párrafos. Solicité inmediatamente el retiro de mi ensayo. Había pasado por un proceso de arbitraje, luego una nueva revisión por parte del comité editorial, para que, finalmente, “institucionalmente” se hiciera caso omiso de todo el trabajo realizado y se me pidiera, en nombre “de [la] amistad y de[l] diálogo entre académicos/as, disciplinas y casas de estudio” eliminar parte de lo escrito. El texto en cuestión fue ampliado y publicado recientemente en el libro *La universidad sin atributos*. Parte de la presente versión, revisada, pero también reducida, fue expuesta en el encuentro que dio origen al libro que hoy nos da su hospitalidad, e incluye la carta que censuró su primera versión, y que se encuentra en la página siguiente. Le agradezco a la directora de aquella revista que se atrevió a pasar por alto los protocolos que supuestamente organizan la rigurosidad de las revistas indexadas. Ello solo muestra que la indexación no contribuye

necesariamente al trabajo académico, sino al mercado editorial y sus creyentes, pues es con su ayuda que aquel se apropia de nuestra colectiva producción intelectual. La “calidad” del saber no se mide, ni se vende.

[Redacted signature]

[Redacted] 10 de agosto de 2020

Estimado Dr. Rodríguez Freire:

En relación a su artículo “La universidad sin atributos. A propósito de la ‘calidad’ universitaria”, propuesto para formar parte del número especial de revista [Redacted] dedicado al tema “Universidad”, y cuyo objetivo es aportar a la reflexión académica sobre la educación superior en el marco del centenario de la Universidad de [Redacted], le comunicamos que, a nuestro juicio, este presenta problemas para su publicación en su versión actual, los que pueden sintetizarse de la siguiente manera: el estilo de escritura es más propio de una columna de opinión que de un artículo de investigación académica, debido fundamentalmente al uso de la ironía y de expresiones peyorativas respecto de las universidades chilenas, en general, y de algunas en particular, las que son individualizadas a través de sus nombres.

553

Como [Redacted] nos resulta gravoso incurrir en prácticas discursivas que consideramos irrespetuosas con entidades de educación superior, que, aunque distantes, en cierto modo, a nuestra identidad institucional, se constituyen también en ciertas circunstancias como pares en el marco de la legalidad e institucionalidad que nos rige. [Redacted] tiene como uno de sus objetivos tender puentes de amistad y de diálogo entre académicos/as, disciplinas y casas de estudio, y nos preocupa que su artículo no favorezca dicho objetivo. Sobre todo, no podemos comprometer a la Universidad de [Redacted] con una publicación que sea ofensiva con otras universidades.

Por lo anteriormente expuesto, solicitamos a usted que nos remita una nueva versión de su artículo que, a nuestro entender, lo mejorará, si se omiten algunos párrafos y/o se matizan juicios e individualizaciones innecesarias en un artículo cuya dimensión política no lo necesita.

En adjunto, le remitimos su artículo con las marcas de edición correspondientes a lo que le hemos señalado y que esperamos que usted acoja. Su artículo tiene 7726 y las normas de la revista permiten 6.500 como máximo. Con las eliminaciones que se le proponen, el artículo quedaría en 6850 palabras aproximadamente.

[Redacted signature]

Fig. 1. Carta (10 de agosto de 2020)

REFERENCIAS

ÁLVAREZ, Ignacio. *Introducción a la calidad*. España: Ideaspropias Editorial S.L., 2006.

CARMONA LÓPEZ, Alejandra. “Los conflictos de interés tras el negocio de las agencias acreditadoras de universidades”, *El Mostrador*, 26 octubre, 2011. Disponible en: <https://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2011/10/26/los-conflictos-de-interes-tras-el-negocio-de-las-agencias-acreditadoras-de-universidades/>. Acceso: 03-02-2021.

COOKE, Morris Llewellyn. *Academic and Industrial Efficiency: a Report to the Carnegie Foundation for the Advancement to Teaching*. Boston: Merrymount Press, 1910.

GERHARD, Dietrich. “The Emergence of the credit System”, *Bulletin of the American Association of University Professors*, vol. 41, n.4, p. 647-668, 1955.

GUZMÁN, Juan y RIQUELME, Gregorio. “CAE: Cómo se creó y opera el crédito que le deja a los bancos millonarias ganancias”. In: VVAA. *Lo mejor de CIPER 2*. Santiago: Catalonia/UDP, 2012, p. 75-103.

HALL, Stuart y MELLINO, Miguel. *La cultura y el poder. Conversaciones sobre los Cultural Studies*. Traducción de Luciano Padilla. Buenos Aires: Amorrortu, 2011.

554

JAPPE, Alselm. *Las aventuras de la mercancía*. Traducción de Diego Luis Sanromán. Logroño: Pepitas de calabaza, 2016.

LEMAITRE, María José. “Redes de Agencias de Aseguramiento de la calidad de la educación superior a nivel internacional”, *Revista Iberoamericana de Educación*, n.45, p. 73-87, 2004.

MASSEY, Doreen. “El lenguaje de la economía”. In: ESTUPIÑÁN, Mary Luz (Ed.). *El abc del neoliberalismo*. Viña del Mar: communes, 2016. p. 29-30.

OHNO, Taiichi. *El sistema de producción Toyota*. Barcelona: Gestión, 2000 [1991].

OYARZUN, Pablo. “Sobre el concepto de calidad académica”. In: GRAU, Olga y BONZI, Patricia (Eds.). *Grafías filosóficas. Problemas actuales de la filosofía y su enseñanza*. Santiago: Universidad de Chile, 2008, p. 47-58.

PEACH, Robert W. *Manual de ISO 9000*. México, D.F.: McGraw-Hill, 1999.

READINGS, Bill. “La idea de excelencia”. In: rodríguez freire raúl y TELLO, Andrés Maximiliano (Eds.). *Descampado. Ensayos sobre las contiendas universitarias*. Santiago: Sangría, 2012. p. 29-78.

RECALCATI, Massimo. *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Traducción de Carlos Gumpert. Barcelona: Anagrama, 2017.
rodríguez freire, raúl. *La condición intelectual. informe para una academia*. Santiago: mimesis, 2018.

RUSSO, Alessandro. “Destinies of the University”, *Polygraph*, n.21, p. 51-85, 2009.

SCHULTZ, Theodore “Capital Formation by Education”, *Journal of Political Economy*, n.68.6, p. 571-583, 1960.

SHEDD, Jessica M. “The History of the Student Credit Hour”, *New Directions for Higher Education*, n.122 (2003), 11.

SLOTERRIDK, Peter. *En el mundo interior del capital*. Traducción de Isidoro Reguera. Madrid: Siruela, 2014.

STIEGLER, Bernard *Para una nueva crítica de la economía política*. Traducción de M. Martínez Buenos Aires: Capital intelectual, 2016.

STIEGLER, Bernard. *La técnica y el tiempo 3*. Traducción de B. Morales. Hondarribia: Hiru, 2004 [2001].

WILLIAMS, Jeffrey. “La pedagogía de la deuda”. In: VVAA. *La universidad en conflicto: capturas y fugas en el mercado global del saber*. Madrid: Traficantes de sueños, 2010. p. 71-82.

YATES JoAnne y MURPHY, Craig N. “Coordinating International Standards: The Formation of the ISO”, *MIT Sloan Research Paper*, n.4638-07, 2007. Disponible en: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=962455. Acceso: 03-02-2020.

555

YATES JoAnne y MURPHY, Craig N. *The International Organization for Standardization (ISO): Global Governance through Voluntary Consensus*. New York: Routledge, 2009.

Resumen: El presente ensayo interroga el modo en que en el medio universitario se viene aplicando una lógica de la cuantificación que desplaza la centralidad del saber y su transmisión, a pesar de señalar que se busca su asegurabilidad. La noción de crédito, primero, y la de calidad, después, no han hecho más que vaciar de enseñanza universitaria, transformándola en un producto de consumo. De ahí que se haya buscado conocer la historia de “crédito” y “calidad”, mostrando de qué manera responden a una necesidad mercantil antes que académica.

Palabras clave: Universidad; neoliberalismo; humanidades; educación.

Abstract: This essay questions the way in which a logic of quantification has been applied in the university environment. This logic displaces the centrality of knowledge and its transmission, although it seeks to ensure it. The notion of credit, first, and that of quality, later, have only emptied university education, transforming it into a consumer product. Hence, we have sought to know the history of "credit" and "quality", showing how they respond to a commercial need rather than an academic one.

Keywords: university; neoliberalism; humanities; education.

Recibido em: 11/08/2020

Accito em: 24/02/2021