





1. Globalización, capitalismo y universidad

Managerialismo y trivialización de la Universidad *

nomadas@ucentral.edu.co • PÁGS.: 8-21

Vicente Sisto **

Acudiendo al análisis del discurso, se analizan las estrategias retóricas mediante las cuales los discursos sobre políticas públicas en educación superior instalan la necesidad de transformar las universidades, siguiendo los modelos de gestión empresarial (managerialismo). Como contraparte de los procesos de naturalización de este tipo de demandas, se muestra cómo las denuncias que los docentes hacen de este proceso, adquieren la forma de trivialización de la Universidad.

Palabras clave: managerialismo, análisis del discurso, transformación de la Universidad, docencia universitaria, gestión universitaria.

Utilizando a Análise do Discurso, foram analisadas as estratégias retóricas mediante as quais os discursos de políticas públicas de Educação Superior instalam a necessidade de transformar as Universidades seguindo os modelos de gestão empresarial (managerialismo). Como contrapartida aos processos de naturalização deste tipo de demandas, mostra-se como as denúncias que os docentes fazem deste processo adquirem a forma de trivialização da Universidade.

Palavras-chaves: managerialismo, análise do discurso, transformação da universidade, docência universitária, gestão universitária.

Using discourse analysis, we analyze the rhetoric strategies that discourses on public policies in higher education use to install the need for the transformation of the Universities following the models of managerialism. As a counter part to the processes of naturalization of this kind of demand, we show how the denunciations that the teachers do of this process, become a trivialization of the University.

Key words: managerialism, discourse analysis, transformation of the university, university teaching, university management.

Andrés Posada Arango
(1839-1923) por RENDÓN

ORIGINAL RECIBIDO: 07-X-2007 – ACEPTADO: 20-X-2007

* Este texto se basa en datos producidos en la investigación “Gestación de la Universidad y precarización laboral de la docencia: un acercamiento a la subjetividad del trabajo docente en condiciones de precarización laboral”, realizada con el apoyo de la beca Clasco-ASDI.

** Doctor en Psicología Social. Académico de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. E-mail: vicente.sisto@ucv.cl

En el marco de las políticas públicas neoliberales, la educación superior ha emprendido una transformación que parece no tener marcha atrás, en la dirección que Slaughter y Leslie (1997 y 2001) han llamado capitalismo académico, obligando a las universidades a competir entre ellas en el mercado por fondos para investigación que ofrece el Estado en áreas consideradas estratégicas, por fondos para el desarrollo institucional, por estudiantes que matricular (y que puedan pagar sus estudios) y por alianzas con empresas privadas, en el contexto de la reducción radical del financiamiento estatal a la educación superior pública que empuja a las universidades a ser instituciones autofinanciadas.

Chile ha sido reconocido como un ejemplo de transformaciones ya ocurridas. En el contexto del programa de modernización nacional emprendido por Pinochet desde finales de la década de los setenta, la educación superior transformó radicalmente su organización, orientándose fuertemente a competir en el mercado buscando su autofinanciamiento y el logro de utilidades que le permitiesen el desarrollo institucional. Para ello, se adoptaron las estrategias de gestión que crecientemente por aquella época comenzaban a tomar el resto de empresas hacia la desregularización organizacional, flexibilizando con ello la vinculación laboral de sus trabajadores, principalmente los académicos.

El texto que aquí se presenta profundiza en la constitución de la disciplina administrativa como la principal protagonista de la vida de la Universidad, en tanto demanda de la política pública en Chile, y en los efectos de este fenómeno sobre el establecimiento de los académicos como actores de la institución. El caso de Chile, si bien comporta ciertas características his-

Chile, mostrando las estrategias argumentales mediante las cuales se ha trasladado un lenguaje construido en un campo específico de acciones, el de la gestión flexible de las empresas privadas (particularmente industriales de carácter transnacional), a otro campo de acción, el de la educación superior, reconstruyéndolo ahora bajo este nuevo lenguaje. De esta manera, se imponen las problematizaciones, objetivos e intereses que son constitutivos de las categorías empresariales, y se generan nuevas agencias, donde los sujetos deben ser calzados para tener una oportunidad en un campo académico reconstruido.

A partir de esta exploración, se profundizará en los efectos de la reconstrucción del académico como actor social de la Universidad bajo este nuevo marco, utilizando para ello el análisis de discurso en entrevistas a académicos¹. La trivialización de la Universidad como institución del saber, y también de los docentes como agentes en la construcción del mismo, parece emerger

como el principal efecto de este desplazamiento.

Del espacio para la reflexión de la sociedad a una empresa más de la sociedad de mercado

Durante el período de la Ilustración, y en particular, durante el



En el libro de Alexander von Humboldt *Plantes equinoxiales (1808)*, dedicado a Mutis y Bompland. Biblioteca Nacional de Colombia

tóricas particulares, bien puede servir para comprender cómo se instala la necesidad de transformación hacia una gestión neoliberal, en el contexto de las crecientes transformaciones que están ocurriendo en la Universidad en América Latina.

A la luz del concepto de *traducción* de Callon y Latour, se analizarán los discursos de las políticas públicas de educación superior en

siglo XIX, la Universidad se constituirá en *el* lugar de la razón, erigida en la modernidad como la rectora del devenir humano, lugar privilegiado para desarrollar la reflexión en torno al *sentido* del saber, de la técnica, de cada disciplina, de cada práctica (Derrida, 2002). Es en este contexto en el que adquiere sentido la noción de que la Universidad “es el concepto de una comunidad consagrada a la creación, el desarrollo y la transmisión del conocimiento” (Oyarzún, 2002: 26). Éste es el espacio para que la sociedad pueda autorreflexionarse y reflexionar el sentido de sus prácticas y haceres.

Un espacio en el que la sociedad se representa, se refleja y se proyecta en el modo fundamental de la reflexión, del pensamiento. Por eso mismo, no puede estar nunca sometida al *tempo* y a la urgencia de la vida social. Su dimensión temporal propia es la de un diferimiento, menor o mayor, un cierto suspenso que es inherente al ejercicio de la reflexión. Ese espacio y este tiempo configuran lo que se denomina, desde el punto de vista jurisdiccional, la ‘autonomía’ universitaria, y, desde el punto de vista de la forma de existencia, el ‘claustro’ que no ha de entenderse como un lugar fuera de la sociedad, o como un reducto que le es interno, pero que sería inconmensurable con ella, sino como una ficción necesaria

para dar existencia concreta a la necesidad que la sociedad tiene de pensarse (Oyarzún, 2002: 26).

Sin embargo, esta visión de Universidad tiende crecientemente a perderse, en el contexto de la implantación de las políticas neoliberales en las distintas esferas de la vida social. Hoy, la Universidad está



Madre Francisca Josefa del Castillo. Grabado de Peregrino Rivera, 1890. Tomado de Colombia Ilustrada, No. 16, s. XIX

adquiriendo paulatinamente el estatuto propio de las empresas que prestan algún servicio a la sociedad, viviendo el proceso de dejar de ser una “institución” de la sociedad para pasar a ser tan sólo una “organización” del mercado (Ibarra, 2002). La reducción del Estado a la simple función de precario contralor y garante del libre funcionamiento del mercado deja a las universidades en una posición de fragilidad, y a la edu-

cación superior como una actividad económica rentable que puede y debe ser realizada por las organizaciones privadas en libre competencia incluso con las universidades públicas.

Si la Universidad había sido entendida como la fuente de los saberes racionales que sustentan el orden y el progreso social, en la actualidad se encuentra en el centro de un proceso de reordenamiento, coherente con los postulados liberales que ordenan orientar la lógica organizativa de la Universidad al autofinanciamiento, guiando la producción de saberes y técnicas según las demandas de una sociedad comprendida como capacidad de consumo.

Slaughter y Leslie (1997) en su influyente libro *Academic Capitalism*, señalan que a partir del crecimiento de los mercados globales, las políticas nacionales de educación superior se han orientado fundamentalmente a la investigación aplicada y a la innovación, reduciendo además los subsidios directos del Estado a la Universidad. Ésta debe resolver su subsistencia financiera mediante las tasas de matrícula que deben pagar sus alumnos, tasas que en los diversos países se han visto incrementadas por la vía del concurso de fondos públicos para la investigación aplicada, y a través de alianzas con empresas privadas.

La Universidad estaría refigurándose así en torno a una nueva

función, la de adaptar sus productos a las demandas del mercado. Hay potenciales postulantes a las universidades que demandan entrar a determinadas carreras, y a otras no, hay que ofertar lo que el mercado demanda. Las políticas gubernamentales, por otro lado, señalan ciertas áreas como prioritarias respecto de otras y de acuerdo con ello, generan concursos de fondos para investigación con el objeto de desarrollar productos (del saber) que satisfagan las demandas claramente definidas como prioritarias por el Estado. Por lo tanto, las universidades que quieran conseguir esos fondos de financiamiento, deberán desarrollar proyectos de investigación (y de formación) coherentes con los criterios claramente delimitados que se encuentran en las bases de los concursos y nuevamente ajustar sus productos a las demandas del mercado, en este caso el Estado se autodefine como un comprador de servicios.

Finalmente, las empresas también son visualizadas como fuentes de ingresos para las universidades, mediante alianzas estratégicas, en las cuales el saber desarrollado por la Universidad es una inversión con *copyright* para la empresa.

Los lineamientos del Banco Mundial son ilustrativos de esta

situación (Johnstone y Experton, 1998), ahí quedan planteadas las líneas de lo que serán las políticas de educación superior en los distintos países: a) la flexibilización de las plantas académicas, ya que ello estimula una mayor productividad, haciendo más eficiente la gestión de recursos humanos en el interior de la organización universitaria; junto con lo anterior y en consonancia, b) la reducción de los costos por estudiante, para aumentar la productividad de la



Celda de la Madre Francisca Josefa del Castillo en el Monasterio de Santa Clara, Tunja

formación y de los proyectos financiados.

Tal como lo ha entendido Germano (2001), en ninguna parte del recetario del Banco Mundial se observa algún tipo de preocupación en torno a la sociedad, sino más bien en torno al mercado. La sociedad a la que debe servir la Universidad queda definida como *mercado* cuyas demandas deben ser atendidas. Los ciudadanos son concebidos como clientes con poder de

compra (compra de estudios, de prestigio y de diplomas), el ciudadano al que sirve la Universidad queda así delimitado como consumidor. En síntesis, la Universidad se transforma en una empresa que debe crecer, autofinanciarse e incluso producir utilidades, en su relación con el mercado.

Este modelo de Universidad, aconsejado por el Banco Mundial (Johnstone y Experton, 1998), y que Slaughter y Leslie (1997) han denominado *capitalismo académico*, ha sido aplicado radicalmente en Chile. Como señala Moulian (1997), el modelo neoliberal impulsado por Milton Friedman (el economista más influyente de la segunda mitad del siglo XX, según *The Economist*), fue traído a Chile por algunos de sus principales discípulos en la década de los setenta, quienes, amparados en el

terrorismo de Estado del Gobierno de Pinochet, lo impusieron sin objeciones. El campo de la educación superior fue entonces reconocido, no sólo como un campo de intervención política (que era señalada como necesaria, ya que la Universidad era efectivamente un espacio de pensamiento crítico), sino como un área de negocios digna de ser explotada.

Hoy, Chile constituye un ejemplo de reformas neoliberales en la

educación superior *ya ocurridas* (Germano, 2001), por esta razón, Chile es considerado el paradigma por excelencia de un país que “abre la educación superior al libre mercado y a los procesos de privatización, con la explícita intención de convertir toda institución superior en una empresa privada y autofinanciada” (Austin, cit. Germano: 232). Es así como se han involucrado distintas transnacionales en el ahora denominado *negocio de la educación superior* tales como Sylvan International, Epson, Manpower, Crown, Gamma y Canon, quienes participan de la propiedad de las universidades privadas e institutos de formación técnico-profesional.

Traducir: la construcción del mundo de la Universidad bajo las ideologías manageriales

Sin embargo, la incorporación de estos discursos a la comprensión de la vida universitaria no será efectiva sin una traducción que permita que estos conceptos se hagan significativos para los actores de la educación superior. Tomamos la concepción de *traducción* del trabajo de Michel Callon y Bruno Latour (1983), en tanto proceso a través del cual son reenmarcados los intereses de los demás en el propio lenguaje. Así, se captan los intereses del campo de la educación superior a través de diversos desplazamientos y modificaciones: los marcos conceptuales propios de las ciencias administrativas son concretados en los problemas de la Universidad,

reconceptualizando éstos ahora bajo un nuevo lenguaje. Pero éste no es sólo un tema de lenguajes, como si se tratara de idiomas neutrales, todos intercambiables entre sí. Cada lenguaje incluye formas de codificación del mundo y marcos explicativos originados en contextos específicos que contienen determinadas demandas a la acción para los actores del campo de la educación superior, por ello traducir este mundo al lenguaje del *management* implica reconfigurarlo, reclasificarlo bajo estas nuevas categorías, que imponen problematizaciones, técnicas y teleologías explícitas que funcionan como prescripciones para el mundo de la educación superior, y para sus actores. Parafraseando a Latour (1983), con ello los nuevos intereses en el campo de la educación universitaria son más bien *una consecuencia y no una causa de los esfuerzos de la teoría administrativa por traducir lo que quieren o lo que ésta hace que quieran*. Tal como señala Latour “aquél que es capaz de traducir los intereses de los demás a su propio lenguaje lleva las de ganar” (1983: s/p).

A continuación se mostrarán algunas de las estrategias argumentativas a través de las cuales las políticas de educación superior en Chile han reconfigurado el mundo de la Universidad bajo el nuevo lenguaje de la gestión eficiente que imita las empresas privadas. A través de la revisión de once documentos representativos de las políticas de educación superior en Chile², analizados mediante la estrategia de análisis del discurso propuesta por Potter y Wetherell (1987), se pretende comprender cómo, mediante los

textos, se reconstruye la Universidad de un cierto modo, con una nueva teleología que se constituye como un deber tanto para la institución como para los sujetos que la componen.

1. La constitución de la sociedad del conocimiento como el mundo al que deben responder la Universidad y sus actores

Cuando se analizan los discursos bajo una mirada pragmática, un elemento fundamental por considerar es cómo aparece construido el mundo, ya que es frente a éste que los sujetos y las instituciones deben responder. Estas construcciones de mundo se basan en una retórica factual que cuenta cómo *son* las cosas. Se trata entonces de narraciones que no se presentan como visiones parciales, sino como relatos de un mundo objetivo, que está ahí, y ante el cual se debe responder.

Es en este contexto en el que aparece la *sociedad del conocimiento como el mundo ante el cual se debe responder*. Los siguientes dos fragmentos muestran esta instalación del mundo, como una demanda para los actores:

(...) los sistemas de educación superior están ante la necesidad de responder no sólo a un conjunto de nuevas demandas sino a cambios aún más radicales que están ocurriendo en su entorno. Me refiero a la emergencia a escala mundial de una forma de organización de las sociedades donde la productividad y la competitividad de las partes integrantes –trátese de naciones,

sistemas o empresas– dependen crecientemente de su capacidad para crear, procesar y aplicar eficientemente información basada en conocimientos. A esa nueva organización de las sociedades suele llamársele, indistintamente, economía basada en el conocimiento o sociedad de la información (T7).

(...) la globalización, la revolución tecnológica y la creciente importancia del conocimiento en todas las esferas de la vida amenazan con ampliar la brecha que existe entre las naciones. A la luz de este antecedente me propongo evaluar el estado de la educación superior; en particular de la universidad, la institución llamada a impulsar la inteligencia que las sociedades precisan para insertarse exitosamente en la arena global (T10).

Las descripciones del mundo no son neutrales, y tal como lo plantean Shotter (1993) y Billig (1987), funcionan como justificaciones de modos de acción específicos, por ello estas descripciones deben ser analizadas según sus efectos. El primer fragmento es muy claro en instalar una descripción del mundo (“una forma de organización de las sociedades donde la productividad y la competitividad de las partes integrantes dependen crecientemente de su capacidad para crear, procesar y aplicar eficientemente información basada en conocimientos”), ante la cual la educación superior debe responder. El segundo fragmento instala una “amenaza”, la de “ampliar la brecha que existe entre las naciones”, es ése el contexto en el

que se evalúa la Universidad, situándola como responsable de desarrollar aquello que requiere la sociedad para su éxito. ¿Qué efectos tiene plantear las descripciones del mundo de esta manera y no de otra? Fijémonos en cómo se construyen las funciones del conocimiento: no son funciones de reflexión y autoconocimiento, por ejemplo, sino de aumento de la productividad y la competitividad. Es decir, ése es el tipo de conocimiento que debe ser desarrollado por la Universidad, de lo contrario se ampliarán las brechas entre las naciones. ¿Y cómo puede ser hecho esto?

2. El nuevo *management* es la respuesta

Observemos los siguientes dos fragmentos.

Los más recientes estudios subrayan con fuerza esta lección: que sólo allí donde hay instituciones innovativas –un autor las identifica como aquellas poseedoras de una actitud emprendedora o empresarial– están produciéndose cambios que permiten abordar los retos del futuro. Esas instituciones han alterado sus comportamientos habituales, se han rodeado con un anillo de unidades que actúan flexiblemente frente a los nuevos contextos de generación y uso del conocimiento, han aprendido a constituir equipos de tarea que se organizan flexiblemente con propósitos específicos, han revitalizado sus programas académicos tradicionales, han aceptado competir y salir más allá de sus límites

físicos, han creado núcleos de liderazgo interno con un nítido perfil reformista y han diversificado sus fuentes de ingresos. De esa forma han empezado a cambiar; sobre la base de una tradición casi milenaria pero sin temor a re-inventarse en función del futuro (T7).

Como muestran recientes estudios internacionales, las universidades exitosas han adoptado nuevas formas de organizar su trabajo, sobre la base de responder a demandas; establecer proyectos y equipos que se congregan y disuelven con flexibilidad; emplear aproximaciones inter o transdisciplinarias; estimular la generación de patentes e, incluso, apoyar con capital de riesgo iniciativas que podrían generar un retorno comercial (T10).

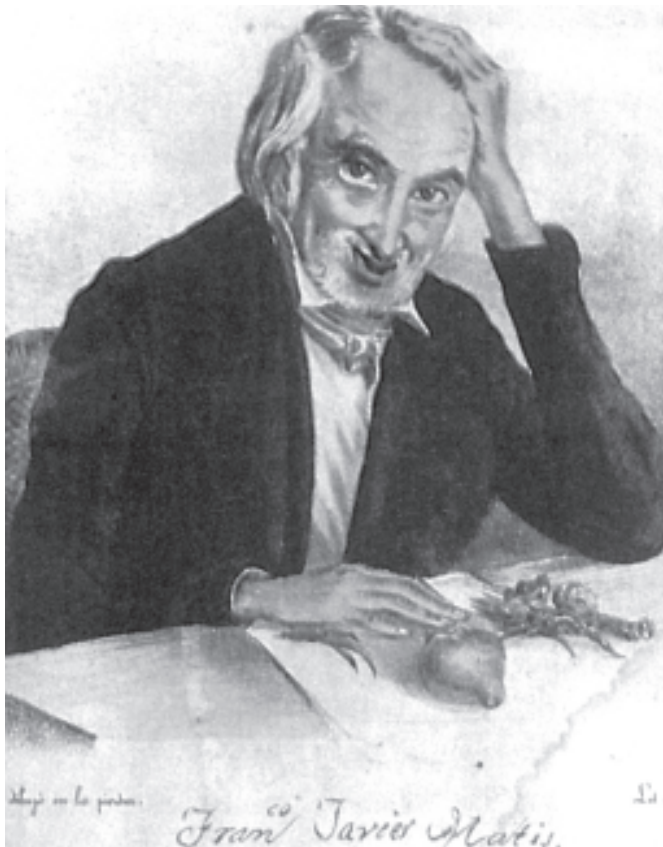
La dirección del cambio pasa por incorporar las líneas de la administración contemporánea, el llamado nuevo *management* que ofrece la flexibilización radical de la organización a través de la reinención discontinua de ésta como estrategia de eficiencia. Lo anterior es descrito como un hecho, es una lección acreditada por “los más recientes estudios”, este recurso da autoridad a la descripción que se constituye en una demanda. No hay apelación posible. Esta forma de organización es la que permitirá generar una respuesta correcta al entorno; la descripción factual anula la opinión, inhabilita el diálogo, obliga a la acción prescrita... el futuro depende de ello. En este contexto, la figura tradicional del docente queda profundamente cuestionada.

3. La desacreditación del docente y su re-acreditación como responsable del cambio

Las *construcciones de sujeto*, tal como son definidas por el análisis del discurso, son comprendidas como recursos para la acción, contribuyendo a estabilizar determinadas descripciones factuales incluyendo implicaciones de culpa, rechazo y defensa (Edwards y Potter, 1992). Efectivamente, la descripción del docente es realizada desacreditando al docente tradicional, culpándolo, para, en definitiva, rechazarlo en beneficio del docente flexible, como aquél que sí puede ser el centro de la constitución de una Universidad responsable socialmente, es decir, capaz de responder al contexto natural de la sociedad del conocimiento.

Los profesores integran un grupo de estatus y obtienen privilegios que pronto se tornan favores –ya en el siglo XIII un célebre jurista reclamó para los hijos de doctores un derecho preferencial en la sucesión de cátedras vacantes–, arrastrando consigo el desprestigio y, después, a una crisis de la institución. Los miembros de la academia, dice Le Goff, “convierten las vestimentas y los atributos de su función en símbolos de nobleza. La cátedra, que ahora aparece cada vez más frecuentemente coronada por un palio o bóveda de as-

pecto señorial, los aísla, los exalta, los magnifica. El anillo de oro y la toca, el birrete, que se les da en el día del *conventus publicus* –hoy hablamos de ‘incorporación’– son cada vez menos insignias de funciones y cada vez más emblemas de prestigio” (T10).



Francisco Javier Matís (1763-1851), pintor de la Expedición Botánica. Grabado sobre un dibujo de José María Espinosa. «El Mosaico», N° 6, 1860

Los docentes son constituidos como un grupo, o elite, que se ha dedicado a defender sus privilegios, fueros y favores. Es así que son señalados como responsables del “desprestigio” y la “crisis de la institución”. Además, la defensa de privilegios supone su oposición al cambio que, como veíamos, la Universidad *debe* hacer para lograr que la sociedad se inserte exitosamente en este complejo mundo que se ha descrito.

¿Cuál es la función de esta desacreditación del docente? Se desestabiliza una posición bajo los recursos de la retórica ofensiva irónica, desacreditando así su voz como contestador de las políticas de educación superior propuestas. Cualquier posibilidad de crítica o resistencia será consignada como defensa de privilegios que responden con ello a intereses propios. Lo anterior implica una demanda por un cambio de actitud.

Las comunidades académicas, por su parte, deben hacer también un esfuerzo propositivo capaz de animar al resto del país y no parecer instituciones a la defensiva (T3).

El esfuerzo propositivo demandado consiste en su articulación con el nuevo orden institucional ofrecido por el modelo de administración “emprendedora”.

Con esto cambian también algunos rasgos tradicionales de la corporación. Por ejemplo, se flexibiliza el mercado laboral de los académicos, las posiciones más altas de la jerarquía son sometidas a evaluación periódica y aumenta el número de profesores de media jornada o con contrato temporal, pues son ellos los más competentes para actuar en esos puntos de intersección. Aún quienes trabajan en las áreas más alejadas del ruido de la ciudad –como la filosofía y las humanidades– encuentran maneras interesantes de valorizar su producción

intelectual. La gestión institucional adquiere un carácter inconfundiblemente empresarial (T10).

Como es evidente, la nueva organización de la Universidad, defendida como necesaria, describe con claridad a los docentes “de media jornada o con contrato temporal” como “los más competentes para actuar” en aquella Universidad que es capaz de responder a las demandas de la sociedad, estimulándolos a valorizar su producción intelectual según los nuevos cánones empresariales de la gestión universitaria.

Se ha desacreditado la postura de defensa de las tradicionales formas de vinculación laboral para enarbolar, bajo una descripción factual, el nuevo tipo de orden en el que los docentes deben calzar si es que quieren ser tomados como responsables socialmente.

El último fragmento es explícito en posicionar en el centro de la vida universitaria la gestión, en particular, aquélla de carácter empresarial, desplazando al docente como un prestador de servicios que debe articularse con las demandas de productividad y competitividad.

El Gobierno, estimados académicos, los invita a iniciar una nueva etapa de las relaciones entre el Estado y la universidad, pero en el fondo queremos invitarlos a que juntos construyamos un nuevo diálogo de la universidad con la sociedad.

Veo un futuro más dinámico y promisorio.

La comunidad académica chilena ha pasado y vencido pruebas mucho mayores que éstas. He conversado en estos días con muchos académicos y he apreciado su enorme compromiso y convicción respecto de lo que hacen; al mismo tiempo, me ha impresionado como esta actitud convive con cierto escepticismo de poder transformar las estructuras que los rodean y condicionan. Siento que la comunidad académica está académicamente motivada y corporativamente escéptica. Esa es nuestra tarea: que la identidad de las corporaciones se funde en el entusiasmo de sus académicos.

Estimados amigos y amigas: las universidades en nuestra historia han encarnado la memoria y la esperanza. En nombre de ambas, los invito a este nuevo diálogo para crear y creer en ellas (T3).

El fragmento anterior es esclarecedor. Se trata de un discurso dirigido a académicos por un Ministro de Educación. Los docentes sí pueden producir y desean el cambio hacia una Universidad responsable con la naturaleza de la sociedad contemporánea, sin embargo, están corporativamente escépticos, es decir, continúan con una actitud de defensa de sus privilegios. La invitación es a dejar la defensa de los privilegios para entrar en el diálogo al que invita el gobierno. Los docentes son desacreditados como defensores de privilegios, y motivados a tomar acciones responsables, si es que efectivamente están preocupados por la sociedad, como dicen. La definición de acción responsable está clara.

He aquí la voz de las políticas de educación superior que bajo la construcción de un mundo investido de una serie de atributos, produce la necesidad de un tipo de Universidad que puede permitir a las naciones saltar brechas e insertarse exitosamente en este mundo. Es un asunto de responsabilidad con la sociedad. El protagonismo en el logro de esta empresa es la *gestión*, no la producción de conocimientos como tal, ámbito de acción propio de la docencia, sino la gestión, ámbito de acción propio de las gerencias. En este contexto, el deber del docente, tal como es instalado, es dejar de defender sus privilegios y aceptar su propia flexibilización laboral, subordinando su acción a la de la gestión.

La voz de los docentes y la trivialización de la docencia

Siendo los docentes en condiciones de flexibilización laboral los que quedan posicionados como el ideal normativo de la docencia, se entrevistaron a siete de ellos, cada uno de los cuales trabaja en al menos tres universidades a la vez. Se realizaron entrevistas activas semi-estructuradas (Holstein y Gubrium, 1995) que fueron analizadas mediante análisis de discurso (Potter y Weatherell, 1987), con el fin de comprender cómo, en estas condiciones de flexibilización laboral, construyen su identidad como docentes. Para este artículo destacaré la noción de *trivialización*, pues muestra la voz del docente ante esta demanda que hoy aparece como natural para la mayoría de los operadores políticos, así como para otros actores sociales.

La *trivialización* emerge bajo el formato de una descripción factual evaluadora de la situación en la cual se produce la experiencia del docente en condiciones de precariedad. Esta descripción da cuenta del mundo en el cual se constituye el docente. Si bien se trata de una descripción factual, es una descripción con agencia: son las políticas de educación superior las causantes de una situación, de la cual no son responsables los docentes aunque sí son sus habitantes, reproduciendo en parte ese orden.

Efectivamente, el sistema de educación superior ha sido *trivializado*:

La escolarización de la universidad ha alargado los estudios universitarios, en vez de acortarlos, en tanto se trivializan, se reducen los pregrados, y de esa manera se obliga doblemente a la gente a consumir, posgrados; por eso una carrera que se dicta en cinco años, ahora se dicta en cuatro, de hecho se está alargando a siete, porque primero tienes que hacer el pregrado y luego el posgrado, entonces estaban alargando el estudio, no?

A: Alargando el negocio también...

B: Claro, justamente (0.3) claro por que los estudiantes tienen que consumir universidad. (S6: 5).

Trivialización apela a la acción de hacer insignificante algo, de restarle importancia, de banalizarlo. La noción de *trivialización* aparece con la función de denuncia de una acción, junto con la desacreditación de la misma acción. Y la trivializa-

ción se produce al transformar la educación superior en un negocio; es eso lo que se está denunciando, y se denuncia concretando sus efectos. Como veremos, la noción de *trivialización* aparece con distintas dimensiones; la primera de ellas se especifica en la misma *formación universitaria*:

finalmente con esto de la mercantilización de la universidad, no sólo hay inestabilidad laboral, sino que hay precariedad (0.4) epistemológica conceptual, o precariedad, eso, en la formación de los estudiantes universitarios, ya no hay nada de la universidad tradicional, nada de la universidad tradicional, bueno aquí entra el que tiene plata, y el que tiene plata reivindica sus derechos, de rebeldía y eso radical, y es tan radical que se ha incorporado como una reivindicación de los derechos del cliente, el reivindicar la ignorancia (0.3) y (0.2) podemos decir que no se puede hacer nada en contra de eso, si es que alguien no está dispuesto a (0.3) trabajar sobre sí mismo en eso que sería todo lo fascista que es (.) todo, o clientelista que es, todo lo infantil que es (0.2) (S4: 7).

Al mercantilizarse, el estudiante debilita su propia formación, rebajándola a un servicio clientelar.

La trivialización de la Universidad se transforma, también, en *trivialización de la docencia*: frente a una institución poco relevante y mercantilista, los sujetos que la practican serán obviamente importantes sólo en cuanto produzcan beneficios tangibles.

al desaparecer las jornadas académicas, al pagarse directamente en la docencia, la gente se encontró que, y al trivializarse la docencia, no hay ninguna, no hay ninguna función docente que sea lo suficientemente valiosa por sí misma (.) como para pagarla mas allá de las clases directas [...] cuando uno mira los argumentos para darles jornadas a los profesores, son todos argumentos administrativos y burocráticos, para que tenga tiempo para corregir las pruebas, para que tenga tiempo de atender a los alumnos (0.2) pero, porque ya estamos acostumbrados a esa mentalidad, a todo el mundo parecería absurdo, incluso abusivo, pagarle a alguien para que piense, estamos acostumbrados que la función docente es de una trivialidad tal que decir, le pagan para que piensen seguramente es una mentira, una hipocresía, por que ya todo el mundo asumió que los profesores universitarios no están para pensar, están para dar clases, incluso en investigación (S6: 6-7).

Los docentes describen la *trivialización* de la Universidad como un fenómeno reproducido en la misma acción docente que *los trivializa*:

B: Ser profesor universitario es muy fácil.

A: Muy fácil, necesitas, simplemente pararte como me decía uno, otra persona, pararte y decir lo que te dijo a ti tu profesor.

B: Lo sé por mis alumnos, por mis alumnos que ahora son profesores universitarios...

A: Claro, claro y tú tienes...

B: O sea hay alumnos que son profesores universitarios y me dicen (.) de una manera muy inocente de manera muy cándida, el cuaderno de tu curso me ha servido mucho ahora que estoy haciendo clases (0.3) entonces ((Ríe)) yo les digo qué lamentable, qué lamentable, por que significa que está haciendo las clases que yo hacia (S6:9).

Si pensamos que los enunciadores son docentes en condiciones de precariedad que están hablando de docentes en la misma condición laboral, podemos darnos cuenta de que, realizando estas afirmaciones, se instala una clasificación, ya que se cita a terceras personas denunciadas por los hablantes. Es decir, habría un docente trivial, reconocido como tal, que es distanciado del docente enunciator/denunciador. Sin embargo, la retórica ofensiva, si bien se dirige a los docentes, en tanto irresponsables frente a su acción formativa, tiene la función de des-

taçar los efectos de la trivialización universitaria. Si la Universidad trivial sólo necesita prestadores de servicios, eso es lo que puede tener, sólo eso, prestadores de servicios a los cuales no se les puede exigir ningún interés más allá de esa condición.

Una cuarta dimensión de la trivialización de la Universidad se constituye al describir la *gestión administrativa universitaria* como trivializada, y se trivializa al subjetivarse, al no depender ya de la calidad académica de la acción del docente, sino más bien de su afinidad y relaciones personales con quienes ocupan la dirección:

B: La precarización en el régimen salarial, implica (.) una subjetivación de los derechos, en vez de haber contratos formales impersonales, hay contratos que son fuertemente subjetivos, que dependen fuertemente de relaciones interpersonales, y entonces en los contratos objetivos tú puedes exigir derechos, en los contratos precarios, tú tie-

nes que trabajar privilegios, y cuando pierdes los privilegios no puedes exigir, sí? Entonces el régimen contractual (.) está sostenido, en una, una, manera de ir llenando los cargos fuertemente subjetiva, fuertemente interpersonal, que pasa por las relaciones interpersonales, debido a los cual cuestiones exclusivamente extra académicas [...] en buenas cuentas nunca te evalúan por la actividad académica, eso hace que los mejores profesores, no en el sentido pedagógico, sino en el sentido de producir conocimiento, si son conflictivos van a perder su pega independiente que los contenido que aportan, y al revés, que los profesores relativamente mediocres, que muestran una relación interpersonal adecuada pueden vivir eternamente, si, un profesor que tienen lealtad, con la institución académica inmediata, por que se puede mostrar que el poder está muy, es muy directo, o sea los profesores no dependen del Decano o el Director, dependen directamente del Director de su departamen-



Francisco José Caldas

to, un profesor leal a esa autoridad inmediata, leal en sentido subjetivo, sí? puede sobrevivir a las críticas de los alumnos a las malas clases, a, puede sobreherir a llegar atrasado, puede sobrevivir a todo un orden de contingencias afirmado en esa relación subjetiva, esa subjetivación se cruza con las realidades académicas, como las rivalidades académicas se pueden resolver de manera subjetiva, el que participó o no participó en determinado grupo, intersubjetivo, no académico, (.) pero que en el fondo no están participando ahí por una razón académica (0.2) eso hace que de un punto de vista académico, tengan a homogeneizar a los profesores, y eso en una determinada línea, y eso produce que cuando cambia la dirección de una unidad académica, de una escuela de una facultad, cambia toda una línea [...], y entonces el derecho de los académicos a desarrollar líneas propias (.) es de hecho diluido, diluido por un estilo contractual que favorece la relación interpersonal, por sobre los derechos objetivos por decirlo así (S6:15).

El texto anterior es iluminador. Utilizando la descripción, da cuenta de un mundo con demandas a la acción, pero además da cuenta de un sujeto capaz de análisis: el sujeto enunciador. Destaco esto porque si el repertorio interpretativo refiere a la trivialización, los sujetos se posicionan señalando un orden académico no trivial, ante el cual, se puede describir, clasificar, evaluar el estado de las cosas como trivial. Ese orden no trivial es la acción académica, y la ges-

tión de las descripciones que reúne este repertorio tiende a denotar la misma acción académica en tanto analítica-reflexiva: aplicando análisis y reflexión sobre la propia experiencia, realiza una indicación, mediante su acción, de lo que debiera ser el mundo académico. Menciono este fenómeno aquí, pero solicito al lector mantenerse atento a cómo aparece la acción descriptiva analítica como forma de gestionar las propias descripciones. Me parece relevante ya que, si el mundo universitario es descrito como trivializado, la gestión de las descripciones intenta actuar en el polo opuesto: lo no trivializado.

Siguiendo con la trivialización de la gestión universitaria, que señala cómo el orden institucional ya no queda formalizado, hecho tangible, sino que es volatilizado, quedando determinado por las fluctuantes relaciones subjetivas; este orden social impone demandas claras a la acción:

Hay que hacerle el coloquio amoroso, al director, que hay que ser del séquito, (0.2) del feudo, yo creo que estas escuelas son verdaderos feudos, en todas las Universidades, en todas, bueno, digamos en todas las privadas, son feudos (S1:8).

Las direcciones son meros gerentes de producciones de saber, (0.1) al la dirección no le interesa saber, o no le interesa generar un espacio de análisis o de perfeccionamiento docente o ni siquiera de perfeccionamiento para los alumnos, lo que le interesa es que funcione, que si tu vas faltar avisar con anticipa-

ción, que si vas a hacer esto, o sea que todas las cosas que se están haciendo sean informadas desde la logística, nada mas. Un profesor bueno para un secretario docente, es un profesor que no da problemas, no falta entrega las pruebas a la hora, no tiene problemas con los alumnos, los alumnos lo quieren, no hay problemas, no tienen que preocuparse de ese curso (S7:7).

Si los académicos señalan criterios académicos como los relevantes para evaluar la acción del docente, las direcciones universitarias son descritas como actuando a través de criterios meramente administrativos (el cumplimiento de las tareas), y/o afectivos... El orden institucional, por lo tanto, es señalado como variable y flotante, constituido por requisitos administrativos mínimos de cumplimiento, pero sobre todo, sometido a un régimen organizativo ajeno a lo que es la propia función universitaria, lo docente queda sometido así al movimiento de las relaciones afectivas entre sujetos particulares, siendo la socialidad fluctuante el verdadero sustrato material, duro, de esta forma organizativa. ¿Dónde quedó la definición tradicional de institución que indicaba la dureza y trascendencia de su orden frente a las fluctuaciones de la vida social?

Estas descripciones muestran las demandas a la acción en la cual construyen su devenir cotidiano. Si la gestión se ha trivializado, *los docentes contratados establemente*, también. Si bien esta última posición laboral aparece como deseada, es también fuertemente desacreditada, lo que se observa en los fragmentos que siguen:

B: (...) yo traté en algún momento, ingenuamente, de ser como un profesor, y consolidarme, pero nunca he podido.

A: Como es eso (.) de profesor.

B: De ser un académico, reconocido por alguna Universidad y que me den una jornada completa, y hacer solamente (clases:::), o alguna cosa de investigación, y cosas de investigación (S1:1-2).

Yo creo que el tema, *pituteo*. Yo no entiendo (.) montón de gente que está apornada en cargos, no entiendo como están en esos cargos, pero sí entiendo como permanecen, (se:::) codean entre ellos, se camuflan entre ellos, un poco como la ley de la guerra, se hacen narcisistas y paranoicos, (.) (se camuflan:::) y golpean para fuera, se ayudan así como a fraternidad (S1:9).

A: ¿Qué es lo que importa?

B: Que la máquina funcione, y que el funcionario que tiene jornada completa, media jornada, la tenga, y la (retenga:::), y esa media jornada, o esa jornada, le sirva para que su nombre, que su nombre figure en algo, una página, en una publicación, en un *pituteo* en otro lado, pero el sistema educacional en sí, yo no creo que a nadie que le interese, no conozco a personas que estén realmente interesados, hay algunos, más encima algunos, pero están perdidos en oficinas así (S1:15).

Los fragmentos anteriores pueden parecer contradictorios, incluso se podría pensar que los últimos dan cuenta de una frustración. Sin embargo, esa lectura no está en este análisis. El primer fragmento no sólo da cuenta de un deseo, sino que constituye el lugar deseado como aquél donde se hacen clases y se investiga. Los fragmentos precedentes señalan a personas que se defienden entre sí, en “una ley de guerra” y/o perdidos en oficinas. Estos fragmentos constituyen un do-

una parte, de desacreditar el orden actual de la Universidad, mostrando sus consecuencias, y por otra, de dar voz a una experiencia de subordinación frente al poder. Siguiendo a Parker (1992), estos discursos intentan promover al sujeto, defendiendo, mediante la denuncia, la situación de los docentes, constituidos como enunciadores, como forma de sanción de la opresión.

Conclusiones

En este texto exploramos algunos de los recursos retóricos a través de los cuales se instala el lenguaje del *management* en la vida de la Universidad, desplazando al docente a una posición subordinada frente al *manager*, aquél que puede desarrollar la gestión que permite a la Universidad responder a los desafíos de la sociedad del conocimiento. La demanda es generar un conocimiento en pro de la productividad y la competitividad, para lo cual debe adoptarse una gestión empresarial en la cual los docentes quedan

subordinados a disponerse en las articulaciones flexibles que se diseñen en función de esta tarea, donde el protagonismo está puesto en la gestión. El proceso de traducción del mundo de la educación al lenguaje del *management*, efectivamente implica reconfigurar este mundo, comprendiéndolo no sólo bajo las categorías del *management* mismo, sino también según sus problematizaciones y teleologías, imponiendo así una normatividad que debe



Billete de 2.000 pesos de la República de Colombia

cente contratado establemente, pero que lo está en otras condiciones precarias también. La Universidad contemporánea, en definitiva, no da lugar seguro a nadie, y las relaciones por establecer son de competencia y de ejecución de labores técnico-administrativas, no propiamente académicas.

Siguiendo a Gergen (cit. Potter y Weatherell, 1987), la narrativa de la *trivialización* tiene la función, por

ser seguida por todas las instituciones de educación superior en todos los lugares.

Los procesos de naturalización que sustentan estas demandas a la acción deben ser observados cuidadosamente, pues, a través de la desacreditación de la voz del docente, se imposibilita el rechazo de estas descripciones naturalizadas del deber ser de la Universidad, decretando como única acción responsable para el docente la de articularse con ellas.

Este texto ha pretendido desestabilizar estas naturalizaciones que dan solidez al planteamiento managerial de la Universidad, intentando dar lugar a otras voces, con la intención de facilitar la posibilidad de un diálogo en el que la voz del docente no quede reducida a la mera modulación del deber ser que se impone desde el ordenamiento neoliberal de la sociedad.

En efecto, es necesario cuestionar la centralidad tanto del *management* como del *manager* en la vida contemporánea, y en la Universidad en particular. Según Townley (2002), el *management* se ha transformado en la disciplina central que gobierna lo social; ya no hay utopías que guíen, o modelos de sociedad. El *manager*, disfrazado con su atuendo de neutralidad y racionalidad técnica, impone su orden individualizador, desarticulador y funcionalista sobre las distintas esferas de la vida social. “Casi todos los sentidos del *management* son limitantes y peligrosos (...) el managerialismo es una forma de pensamiento y actividad que úl-

timamente está siendo usado para justificar una considerable crueldad e inequidad” (Parker, 2002: 9).

El trabajo hecho aquí intenta participar de este proyecto de desestabilización de los discursos administrativos. “Yo quiero alentar las llamas del descontento (...) yo quiero animarte a cuestionar el sentido común que nos habla de que necesitamos *management*, *managers* y escuelas de *management*” (Parker, 2002: 9). La desestabilización de la primacía del *management* puede habilitarnos a nosotros, docentes, y a muchas otras comunidades, a gestar diálogos críticos que estén más allá de la lógica emprendedora corporativa.

Citas

- 1 En el presente artículo se incluyen apartes de las entrevistas con sus correspondientes nomenclaturas.
- 2 Los textos analizados fueron: T1: Comisión de Estudio de la Educación Superior 1990 “Una política para el desarrollo de la educación superior en los 90”, Santiago, Ministerio de Educación. T2: Ministerio de Educación 1994, “Desafíos de la educación superior chilena y políticas para su modernización. Informe a su Excelencia el Presidente de la República”, Santiago, Ministerio de Educación. T3: Arellano, J. P. 1997: “Políticas para la educación superior”, Santiago, Ministerio de Educación. T4: Arellano, J. P. 2000. “Reforma educacional. prioridad que se consolida”, Santiago, Los Andes. T5: Aylwin, M. 2002: “Desafíos para la educación superior”, Santiago, Ministerio de Educación. T6: Ministerio de Educación 2003, “Ejes orientadores de la política de educación superior”, Santiago, Ministerio de Educación. Disponible en <www.mineduc.cl>. T7: Brunner, J. J. 1999: “La educación superior frente a los desafíos del futuro”, Discurso de Inauguración del Año Académico. Valparaíso,

Universidad de Valparaíso. T8: Brunner, J. J. 1999, “El sistema universitario chileno”. Presentación ante la Honorable Cámara de Diputados. 9 de Junio de 1999. T9: Brunner, J. J. 1999, “La educación superior en Chile: tendencias y perspectivas”. Conferencia Organizada por el Ministerio de Educación y el Banco Mundial. Montevideo. T10: Brunner, J. J. 2000, “La educación superior: desafíos y tareas”, Discurso de Incorporación a la Academia de Ciencias Sociales, Políticas y Morales. Santiago de Chile. T11: Lemaitre, M. J. 2001, “Responsabilidades públicas y privadas en el desarrollo de la educación superior”, Santiago, Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado.

Bibliografía

- BILLIG, M., 1987, *Arguing and Thinking: A Rhetorical Approach to Social Psychology*, Cambridge, Cambridge University Press, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- DERRIDA, J., 2002, “Globalización del mercado universitario, traducción y restos”, en: *Revista de Crítica Cultural*, No. 23, pp. 23-25.
- EDWARDS, D. y J. Potter, 1992, *Discursive Psychology*, Londres, Sage.
- GERMANO, J., 2001, “Mercado, Universidad, Instrumentalidad”, en: C. Torres (comp.), *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*, Buenos Aires, Clacso.
- HOLSTEIN, J. y J. Gubrium, 1995, *The Active Interview*, Londres, Sage
- IBARRA, E., 2002, “La ‘nueva universidad’ en México: transformaciones recientes y perspectivas”, en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-abril, vol. 7, No. 14, pp. 75-105.
- JOHNSTONE, D.; A. Arora, y W. Experton, 1998, *The Financing and Management of Higher Education: A Status Report on Worldwide Reforms*, Nueva York, World Bank.
- LATOUR, B., 1983, “Give me a Laboratory and I Will Raise the World”, en: K. Knorr-Cetina y M. Mulkey (eds.), *Science Observed*, Londres, Sage.

- MOULIAN, T., 1997, *Chile actual anatomía de un mito*, Santiago, Arcis-LOM.
- OYARZÚN, P., 2002, "Consideraciones sobre el tema de la misión de la Universidad de Chile", en: *Revista de Crítica Cultural*, No. 23, pp. 23-25.
- PARKER, I., 1992, *Discourse Dynamics*, Londres, Routledge.
- PARKER, M., 2002, *Against Management*, Cambridge, Polity.
- POTTER, J., 1996, *La representación de la realidad: discurso retórica y construcción social*, Barcelona, Paidós.
- POTTER, J. y M. Weatherell, 1987, *Discourse and Social Psychology*, Londres, Sage.
- SHOTTER J., 1993, *Conversational realities*, Londres, Sage.
- SLAUGHTER, S. y L. Leslie, 1997, *Academic Capitalism: Politics, Policies, & the Entrepreneurial University*, Baltimore, The Johns Hopkins University Press.
- TOWNLEY, B., 2002, "Managing With Modernity", en: *Organization* 9 (4), pp. 549-575.



José María Espinosa (1796-1883).
Dibujo de A. Urdaneta
(Album de dibujos. Personajes Nacionales. Banco Popular, 1975)