



Sentidos de la educación superior y perspectivas críticas sobre el concepto de calidad

Aproximaciones al caso colombiano

Grupo de Investigación en Políticas Públicas
de Educación Superior

Andrés Felipe Mora Cortés
(Compilador)

*Vicedecanatura de Investigación y Extensión
Instituto de Investigación Sociojurídica "Gerardo Molina" - Unijus
Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales
Sede Bogotá*



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

Sentidos de la educación superior y perspectivas críticas sobre el concepto de calidad

Aproximaciones al caso colombiano



Sentidos de la educación superior y perspectivas críticas sobre el concepto de calidad

Aproximaciones al caso colombiano

**Grupo de Investigación en Políticas Públicas de Educación
Superior
Andrés Felipe Mora Cortés
Compilador**



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

Instituto de Investigación Sociojurídica
“Gerardo Molina” - Unijus
Bogotá D. C., 2022

Sentidos de la educación superior y perspectivas críticas sobre el concepto de calidad

Aproximaciones al caso colombiano

- © Universidad Nacional de Colombia - Sede Bogotá
- © Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales
- © Vicedecanatura de Investigación y Extensión
- © Instituto de Investigación Sociojurídica “Gerardo Molina” - Unijus
- © Grupo de Investigación en Políticas Públicas de Educación Superior
- © Andrés Felipe Mora Cortés (compilador)

Primera edición, 2022

ISBN (impreso): 978-958-794-978-0

ISBN (IBD): 978-958-794-979-7

ISBN (digital): 978-958-794-980-3

Dolly Montoya Castaño

Rectora Universidad Nacional de Colombia

Hernando Torres Corredor

Decano Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales

Alejo Vargas Velásquez

Vicedecano de Investigación y Extensión

Preparación editorial

Instituto de Investigación Sociojurídica “Gerardo Molina” - Unijus

Alejo Vargas Velásquez

Director Unijus

Hernando Sierra

Coordinador editorial

John Fredy Guzmán

Gestor editorial

Paola Andrea Castillo Rozo

Coordinadora académica

Luis Miguel Solórzano

Asesor administrativo y financiero

Sandra Milena Méndez Niño

Asistente administrativa en procesos editoriales

Juan Felipe Echeverry

Corrector de estilo

María Victoria Mora Hernández

Diagramadora

Untitled (Composition), Vasili Vassileevich Kandinsky, 1922 [obra de dominio público del Rijksmuseum, Ámsterdam, licencia CC0 1.0].

Imagen de portada

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Impreso y hecho en Bogotá, D. C., Colombia.

Catalogación en la publicación Universidad Nacional de Colombia

Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales. Grupo de Investigación en Políticas Públicas de Educación Superior

Sentidos de la educación superior y perspectivas críticas sobre el concepto de calidad : aproximaciones al caso colombiano / Grupo de Investigación en Políticas Públicas de Educación Superior ; Andrés Felipe Mora Cortés, compilador. -- Primera edición. -- Bogotá : Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales. Vicedecanatura de Investigación y Extensión. Instituto de Investigación Sociojurídica "Gerardo Molina" (Unijus). Grupo de Investigación en Políticas Públicas de Educación Superior, 2022.

294 páginas. -- (Serie de Investigaciones Jurídico-Políticas ; 31)

Incluye referencias bibliográficas al final de cada capítulo e índices analítico y onomástico.

ISBN 978-958-794-978-0 (impreso). -- ISBN 978-958-794-980-3 (epub). -- ISBN 978-958-794-979-7 (impresión bajo demanda).

1. Calidad de la educación -- Enseñanza superior -- Colombia 2. Política de educación superior -- Colombia 3. Pedagogía crítica -- Colombia 4. Interculturalidad 5. Educación para la paz -- Colombia 6. Colombia -- Política educativa I. Mora Cortés, Andrés Felipe, 1981-, compilador II. Título III. Serie

CDD-23 378.10709861 / 2022

Contenido

Prólogo

Andrés Felipe Mora Cortés

Parte I

DISCUSIONES GENERALES: POLÍTICA Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Las tiranías de la utilidad, del saber y del mérito: una crítica al modelo neoliberal de calidad en la educación superior

Andrés Felipe Mora Cortés

Defensa del concepto de calidad en el ámbito de la educación (superior): en búsqueda de una educación calidosa

Santiago Gómez Obando

Parte II

APROXIMACIONES AL CASO COLOMBIANO

Calidad en la educación superior de Colombia: sentidos y prácticas

Luis Alberto Pérez Bonfante, Michelle Castrillón Córdoba

El capital humano y el concepto de calidad en la educación superior: una crítica al Sistema Nacional de Educación Terciaria

Sergio Alejandro Lancheros Cely

El concepto de la calidad como dispositivo de control: una revisión del discurso de la calidad a partir de la Ley 30 de 1992 y la construcción del Acuerdo por lo Superior 2034

Salomé Burbano Delgadillo

Aportes de la internacionalización de las universidades a la política de calidad de la educación superior en Colombia

David Santiago López Pinzón

Parte III

PERSPECTIVAS CRÍTICAS DE LA CALIDAD I: INTERCULTURALIDAD Y RURALIDAD

Reconfigurando el debate sobre calidad en los sistemas de educación superior: entre el Estado multicultural e intercultural

Giacomo Finzi

¿Calidad o sentidos de la educación? Gobernanza global del Objetivo de Desarrollo Sostenible de Educación (ODS 4) y su relación con el proceso de formulación de la política pública del Sistema de Educación Indígena Propio (SEIP) en Colombia

Diana María Suaza Correa, Jhon Jairo Ocampo Cantillo

Pertinencia y calidad educativa en las ruralidades colombianas

Paulina Andrea Farfán Trujillo

Parte IV

PERSPECTIVAS CRÍTICAS DE LA CALIDAD II: CONSTRUCCIÓN DE PAZ, FORMACIÓN DOCENTE Y PEDAGOGÍA

Transiciones hacia la paz, lógicas de la inteligibilidad y calidad de la educación en Colombia

Angélica Franco Gamboa

La calidad en la formación de maestros: una perspectiva desde la antropología de la educación

Oscar G. Hernández

Calidad en la educación superior: aproximación pedagógica a los resultados de aprendizaje

David Andrés Rubio Gaviria

Índice analítico

Índice onomástico

Prólogo

Aunque las brechas en materia de acceso y permanencia se reproducen, es claro que la sociedad asiste a un proceso de masificación de la educación superior. La llegada de la denominada “sociedad del conocimiento”, así como la presión ejercida por las movilizaciones juveniles, estudiantiles y profesoras, han llevado a los distintos gobiernos del mundo a aumentar las posibilidades de ingreso a este nivel educativo. Actualmente es común hablar del “derecho a la educación superior” y proliferan las exigencias presupuestales para que este ideal se materialice de manera más o menos progresiva.

A lo largo de este proceso ha sido recurrente la pregunta sobre la calidad de la educación que se imparte. La presumible disyuntiva que puede presentarse entre la cobertura y la calidad reaparece no solo en los escenarios de estudio sobre las reconfiguraciones del campo de la educación superior, sino que marca los debates sobre el sentido (o los sentidos) de este nivel educativo en las sociedades contemporáneas. Como quedará demostrado a lo largo del presente libro, estos espacios de análisis y discusión no están exentos de relaciones de poder y de lógicas de resistencia. Las intenciones aparentemente neutrales de ampliar el acceso a la educación superior son valoradas de manera crítica cuando se comprende que dichas intenciones emergen también en el marco del denominado “capitalismo cognitivo” y que, por lo general, están condicionadas por los imperativos científicos, económicos, éticos, políticos, sociales y culturales de esta forma de acumulación capitalista.

El artículo de Andrés Felipe Mora Cortés profundiza en esta perspectiva y vincula los procesos de profesionalización, acreditación y clasificación que estructuran los sistemas de educación superior en la actualidad, con formas de conducción que en el marco de neoliberalismo apelan, respectivamente, a las tiranías de la utilidad, del saber y del mérito. En este contexto, argumenta el autor, prevalece un modelo educativo informativo y despolitizador conducente a entrenar personas para que ejerzan un trabajo especializado en cumplimiento de una función económica y social parcial. En el marco del capitalismo cognitivo y de estas lógicas de conducción de los sistemas de educación superior emergen los “asalariados cognitivos”, los “sujetos

globales/coloniales”, los “sujetos de crédito” y los “profesores proletarizados y precarizados”.

Sin embargo, los contenidos y alcances que el concepto de calidad adquiere son un asunto de poder y contrapoder. De ahí que, como lo argumenta Santiago Gómez Obando, la noción de calidad en la educación superior sea un campo en disputa en el que se definen prácticas pedagógicas, subjetividades y formas organizacionales y de gobierno que no responden linealmente a los imperativos de la dominación. La defensa de la educación superior como un derecho y un bien común contrapuesto a pretensiones de “excelencia” abre la posibilidad de visualizar formas contrahegemónicas de entender la calidad y los procesos educativos que de esta noción se desprenden.

En el caso colombiano, el campo de disputa de la calidad está marcado por un polo que, a partir de la promulgación de la Ley 30 de 1992 y la puesta en marcha del “Acuerdo por lo Superior 2034” en el 2014, ha encontrado en el discurso de la calidad un mecanismo para imponer los objetivos economicistas de la denominada *teoría del capital humano*, así como un dispositivo para ejercer el control gubernamental sobre las instituciones de educación superior. Aunque estos procesos han querido ocultarse detrás de instrumentos pretendidamente objetivos, cuantificables y universales, es claro también que entran en contradicción con las dinámicas de aseguramiento de la calidad que se producen en el interior de las instituciones de educación superior mismas y en los modelos de evaluación que se definen en las aulas. Estas tensiones se agudizan cuando se analizan los procesos de internacionalización que en muchas de sus apuestas intentan fijar estándares que responden a los imperativos derivados de la globalización neoliberal en términos de competencia, ampliación de mercados y diferenciación jerárquica.

Los artículos de Michelle Castrillón Córdoba, Luis Alberto Pérez Bonfante, Sergio Alejandro Lancheros Cely, Salomé Burbano Delgadillo y David Santiago López Pinzón ahondan en estos debates: presentan un panorama crítico sobre las tendencias y discusiones que rodean la definición de criterios de calidad en el marco de la estructuración del Sistema Nacional de Educación Terciaria y la adopción de políticas orientadas a formar mano de obra calificada para responder a las necesidades productivas de una economía capitalista periférica como la colombiana. La pérdida de

autonomía que este proceso representa para las universidades públicas y privadas en el cumplimiento de sus funciones misionales, la emulación de criterios de calidad y desempeño tomados de la administración de empresas e inspirados en modelos de insumo-producto y la estructuración de un sistema segmentado y piramidal en términos de reconocimiento económico y estatus social son asuntos que se abordan mostrando las implicaciones prácticas del modelo de calidad hegemónico.

Pero también existe un polo crítico que demanda contenidos *otros*, contrahegemónicos, para la calidad de la educación superior en Colombia. La heterogeneidad de fines y sentidos que se le adjudican a la educación superior sirve de indicador para ubicar las resistencias y los desafíos que emergen en el sistema educativo. La interculturalidad, las ruralidades, la construcción de paz, la formación docente y la pedagogía ofrecen coordenadas críticas que demandan la superación de la colonialidad del saber, que proponen vincular la calidad a un ejercicio continuo de contextualización territorial, que exigen avanzar en la cualificación de epistemes y sensibilidades, que muestran la necesidad de aproximarse a las prácticas cotidianas de los maestros en los procesos de enseñanza-aprendizaje y que evidencian la importancia de trascender las dimensión política de la discusión sobre autonomía universitaria para ubicar el debate también en el plano de las connotaciones pedagógicas de dicha autonomía.

Los artículos escritos por Giacomo Finzi, Diana María Suaza Correa, Jhon Jairo Ocampo Cantillo y Paulina Andrea Farfán Trujillo ofrecen valiosas pistas para reconocer esta diversidad de expectativas y aproximaciones críticas. En ellos se ubican pistas para problematizar el modelo vigente de calidad identificando el significado que asume la educación intercultural crítica, reconociendo las dimensiones políticas y epistemológicas que rodean la conformación de los sistemas educativos indígenas propios, y mostrando la manera como la calidad de la educación rural no solo remite a la necesidad de superar las brechas que se reproducen con respecto a la ciudad, sino también a la importancia de configurar un modelo pertinente en términos de la reproducción de las condiciones de existencia digna de las poblaciones. Siguiendo con estas coordenadas críticas, los aportes de Angélica Franco Gamboa, Oscar Gilberto Hernández Salamanca y David Andrés Rubio Gaviria insisten en la importancia de ajustar las nociones de calidad en la formación profesional a las exigencias

de la construcción de paz y la justicia transicional, identificando el vínculo entre las prácticas cotidianas docentes, sus procesos formativos previos y sus compromisos políticos, y mostrando cómo ciertos discursos que se pretenden liberadores con respecto a los imperativos del modelo hegemónico resultan ser más bien funcionales a la reproducción del orden educativo vigente.

En el transcurso de elaboración colectiva de este libro se quiso que el concepto de calidad en la educación superior fuera problematizado desde una perspectiva interdisciplinaria, coherente con las trayectorias académicas e investigativas de las y los integrantes del Grupo de Investigación en Políticas Públicas de Educación Superior, y posibilitadora de un diálogo plural con la ciencia política, la antropología, las ciencias económicas, la pedagogía y los estudios rurales.

Desde la diversidad, este libro constituye un aporte para debatir sobre los sentidos de la educación superior en el mundo contemporáneo. El conjunto de sus reflexiones ofrece una alternativa a aquellas apuestas que asumen la calidad como una cuestión susceptible de ser resuelta de manera objetiva, apelando de manera predominante a instrumentos cuantitativos tomados prestados de las ciencias contables y de la administración, y que activamente intentan “despolitizar” y “despedagogizar” la discusión. En contravía de estas apuestas dominantes, el libro toma como punto de partida, pero también como punto de llegada, las palabras de Brad Evans y Henry A. Giroux (2018):

La política no es ajena a la educación superior; por el contrario, resulta fundamental para comprender las fuerzas institucionales, económicas, ideológicas y sociales que le dan sentido y dirección. La política también hace referencia al resultado de los conflictos históricos que señalan la educación superior como un importante ámbito de lucha. Los comentaristas que proclaman que la política no tiene un lugar en el aula pueden, como señala Jacques Rancière, anhelar “el momento en que, acabada la política, podrán finalmente trabajar en calma los asuntos políticos”¹. (p. 100)

Andrés Felipe Mora Cortés

Director del Centro de Pensamiento en Políticas Públicas de Educación Superior
Profesor Asociado del Departamento de Ciencia Política
Universidad Nacional de Colombia

1 Evans, B. y Giroux, H. (2018). La violencia intelectual en la era de los intelectuales cerrados: la pedagogía crítica y el regreso de lo político. En H. Giroux, *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior* (pp. 81-103). Herder.

Parte I

*Discusiones generales: política y calidad de la
educación superior*

Las tiranías de la utilidad, del saber y del mérito: una crítica al modelo neoliberal de calidad en la educación superior

Andrés Felipe Mora Cortés¹

“Uno oye decir continuamente que la solución de los problemas de su país, que la solución de los problemas del mundo, está en la educación. La tesis parece evidente, pero ¿de qué educación hablamos? Hasta los funcionarios de la Santa Inquisición tenían métodos educativos, la Alemania nazi publicaba cartillas para enseñar el antisemitismo, hay escuelas de terroristas suicidas, hay modelos educativos hechos para perpetuar la discriminación racial, la exclusión social, hay academias que son reductos del espíritu aristocrático, semilleros de la repulsión y de la rigidez mental. ¿Qué pasaría si, aún admitiendo que la educación es la solución de muchos problemas, tuviéramos que aceptar que la educación, cierto tipo de educación, es también el problema?”.

WILLIAM OSPINA, *La escuela de la noche*

“Si dejamos morir lo gratuito, si renunciamos a la fuerza generadora de lo inútil, si escuchamos únicamente el mortífero canto de sirenas que nos impele a perseguir el beneficio, sólo seremos capaces de producir una colectividad enferma y sin memoria que, extraviada, acabará por perder el sentido de sí misma y de la vida. Y en ese momento, cuando la desertificación del espíritu nos haya ya agostado, será en verdad difícil imaginar que el ignorante Homo sapiens puede desempeñar todavía un papel en la tarea de hacer más humana la humanidad”.

NUCCIO ORDINE, *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*

“En suma, habéis perfeccionado de tal manera la educación que no tenéis sistema alguno”.

WILLIAM MORRIS, *Noticias de ninguna parte*

Introducción

La calidad de la educación es un concepto multidimensional, contextual y de poder. Multidimensional porque a lo largo del espectro de los atributos que

tradicionalmente se le exigen a la educación, es posible encontrar objetivos asociados a la generación de competencias básicas, la preparación para el mundo laboral, el impulso al desarrollo científico y tecnológico, la formación en valores democráticos y el fortalecimiento del pensamiento crítico. En el marco de horizontes educativos que defienden la necesidad de “formar para el trabajo productivo”, “estimular el progreso de la ciencia”, “educar para vivir”, “cultivar la humanidad”, “educar para pensar filosóficamente” o “crear condiciones para el pensamiento crítico y el compromiso democrático”, surgen diversas dimensiones de calidad, lo cual conlleva la búsqueda de salidas más o menos eclécticas y de “formación integral” que le apuestan de manera simultánea a propósitos variados y muchas veces en tensión.

Esta multiplicidad de apuestas tiende a ser matizada y ajustada de acuerdo con los contextos sociales, culturales, políticos y económicos en los que se discute la cuestión de la calidad. Se trata no únicamente de ofrecer una educación comprometida con la defensa y despliegue de distintos valores generales, sino de construir también conocimientos y formas de comprender el mundo que sean pertinentes para resolver los problemas que enfrentan las personas y las sociedades en sus variados espacios de existencia individual y colectiva.

Finalmente, la calidad también es un concepto asociado al poder. Las discusiones sobre la calidad educativa definen un campo de disputa en el que, a pesar de las salidas eclécticas y de integralidad que se proponen, ciertos sentidos, valores y objetivos se terminan imponiendo sobre otros. Son comunes los intentos de ocultar esta jerarquización de valores mediante el uso de instrumentos cuantitativos o cifrados propios de modelos de calidad que se pretenden objetivos y universales. Pero detrás de tales instrumentos siempre será fácil reconocer la escala de valores que les brinda significado y que permite ubicarlos contextualmente.

De hecho, tanto las dimensiones de la calidad que se hacen dominantes, como las posibilidades de contextualización que se les ofrece a los saberes producidos, están marcadas por la jerarquía de valores que se imponen en el marco de la disputa por el sentido de la educación. De esta manera, el poder configura y condiciona las dimensiones de lo educativo y su pertinencia. De allí se deduce que la cuestión de la calidad educativa es un asunto fundamentalmente político.

El objetivo de este capítulo consiste en exponer el carácter político del modelo neoliberal de calidad haciendo un balance crítico de sus apuestas en el marco de la reconfiguración de los sistemas de educación superior. Se quiere mostrar que el modelo de calidad neoliberal se asocia con mecanismos de *profesionalización, acreditación y clasificación* que son el reflejo de una disputa que tiende a resolverse a favor de formas de conducción de lo educativo inspiradas en *la tiranía de la utilidad, la tiranía del saber y la tiranía del mérito*, respectivamente. Bajo estas fórmulas de conducción de lo educativo será posible identificar valores defensores de la rentabilidad económica, el saber experto y la meritocracia como constitutivos del modelo neoliberal de calidad y evaluación de los sistemas de educación superior, los programas educativos y las prácticas pedagógicas.

El documento se compone de tres apartados. El primero de ellos centrará su atención en los condicionantes que el capitalismo cognitivo impone a los sistemas de educación superior en la perspectiva de producir conocimientos rentables que aseguren la reproducción del capital. En este contexto, la tiranía de la utilidad define la constitución de sistemas que empobrecen el sentido y los objetivos de la educación al reducirlos a simples procesos de profesionalización asociados al impulso de conocimientos masificables y sometidos a criterios de obsolescencia programada, en el marco de la división internacional del trabajo.

El segundo develará la impostura del “saber experto y despolitizado” al que se le debería confiar la definición de los criterios de calidad y acreditación de los sistemas de educación superior. Mostrando la disputa política que rodea la definición de los parámetros de calidad, se identificarán los roles que se les asignan a profesores, estudiantes y comunidades educativas en un modelo que emula los mecanismos de conducción de la empresa privada, proletariza la función docente y lleva a la pasividad al estudiantado. Todo ello en un contexto en el que se niega la autonomía y la democratización interna de las instituciones de educación superior.

Finalmente, se abordará la manera como la conducción neoliberal de los sistemas de educación superior reproduce las desigualdades mediante la implementación de sistemas piramidales de educación terciaria que masifican, a la vez que elitizan, el ingreso a la educación superior. La tiranía del mérito, en conjugación con los ideales de igualdad de oportunidades y movilidad social, servirá de fundamento para legitimar procesos de

clasificación en los que se enaltece la competencia como el mejor mecanismo de asignación de las posiciones de ventaja o desventaja educativa. Bajo este gobierno de la desigualdad, será la responsabilidad individual (y no las relaciones sociales de clase, género, pertenencia étnica, origen geográfico o discapacidad) el factor que explicará el acceso a los segmentos educativos de más alta calidad y, por consiguiente, de mayor reconocimiento económico y estatus social.

Durante este recorrido se presenta una crítica al modelo neoliberal de calidad en términos de los sentidos que se dejan de lado y los efectos que esto produce en los sistemas de educación superior. Entre estos aspectos se resaltarán el debilitamiento del pensamiento crítico y del compromiso democrático, el alejamiento de la educación de los objetivos de realización humana, el sometimiento de las prácticas educativas a procesos burocratizados que restringen la libertad académica y las posibilidades de pensamiento contextualizado, y la reproducción de criterios individualistas y reproductores de la desigualdad a nivel educativo y social. Será este el campo de emergencia de distintas subjetividades entre el estudiantado: los asalariados cognitivos, los sujetos globales/coloniales y los sujetos de crédito. Pero también será el campo de emergencia de los sujetos profesoriales proletarizados y precarizados. El capítulo concluye reiterando que la calidad es un concepto asociado al poder, y que las discusiones sobre la calidad educativa constituyen un campo de disputa en el que determinados sentidos, valores y objetivos se terminan imponiendo sobre otros.

La miseria de los “conocimientos rentables”: la profesionalización y la tiranía de la utilidad

El modelo neoliberal de calidad se relaciona con el interés de que los sistemas educativos respondan a un objetivo predominante: ajustarse a las demandas del aparato productivo y las necesidades de acumulación capitalista. En la actualidad, el trabajo intelectual y científico deviene fundamental para asegurar la valorización del capital y reproducir la estructura de intercambio desigual y dependencia internacional de las economías del Sur con respecto a las del Norte. Desde estos parámetros, es posible comprender la importancia que asumen las inversiones en “capital humano” como claves del desarrollo económico y la competitividad de los

países, y las recurrentes exigencias de ajuste y recomposición de los sistemas de educación superior en consonancia con las necesidades productivas del empresariado.

El denominado “capitalismo cognitivo” emerge entonces como “un sistema de acumulación en el que el valor productivo del trabajo intelectual y científico deviene dominante, mientras el elemento central de la valorización del capital pasa directamente a través del control y la transformación del conocimiento en una mercancía” (Edu-Factory y Universidad Nómada, 2010, p. 83). De acuerdo con Mora (2016), el capitalismo cognitivo comprende cuatro mecanismos de acumulación y valorización:

1. La privatización del conocimiento por medio del establecimiento de derechos de propiedad y la consecuente extracción de rentas (estímulos a inversiones en ciencia y tecnología mediante la introducción de patentes y derechos de propiedad intelectual).
2. La creación y expansión de un mercado de servicios educativos y académicos con fuerte presencia del sector privado y del empresariado (impulso a las transnacionales de la educación superior y estímulo a la demanda de servicios educativos a través del crédito educativo y el endeudamiento).
3. La rentabilización de los conocimientos y saberes adquiridos por las personas por medio de la formación de “asalariados cognitivos” (impulso a la masificación de la educación superior basada en criterios de segmentación y jerarquización de saberes y salarios).
4. La reproducción de relaciones internacionales de dependencia y desarrollo desigual basadas en términos de intercambio desfavorables para las economías poco industrializadas (especialización de los países industrializados en la producción de bienes de mayor contenido tecnológico y tendencias a la reprimarización de las economías del Sur).

En este sentido, el capitalismo cognitivo refiere a la importancia de producir *conocimientos útiles* que puedan ser empleados por cualquier país para avanzar de manera adecuada en los procesos de modernización capitalista. Alejarse de estas sendas del desarrollo económico y social constituiría una salida politizada e irracional. La pretendida objetividad del capitalismo cognitivo descansa en la racionalidad que implica el optar por conocimientos útiles, destinados a obtener ventajas individuales y colectivas en un orden social capitalista que se presenta como inevitable y portador de un encumbrado proyecto civilizatorio.

Sin embargo, los límites de este proyecto parecen evidentes desde el punto de vista de los procesos formativos orientados por criterios de simple “profesionalización” en un contexto de acelerado cambio económico y tecnológico:

Perseguir la quimera del mercado es mera ilusión. Así lo confirman los datos cada día más alarmantes de paro juvenil. La rapidez de las mutaciones que hoy afectan al complejo mecanismo de los intercambios económicos es tanta que no es posible adaptar con la misma rapidez los currículos escolares. La formación requiere plazos largos. Orientarla exclusivamente por las presuntas ofertas del mundo laboral es perder de antemano la partida. (Ordine, 2017b, p. 17)

La respuesta que se ha ofrecido a esta situación consiste en apostarle a la expansión de procesos de formación de corta duración y fundamentados en “conocimientos operativos”. Estos conocimientos, que se destinan a la solución de problemas concretos por medio de procedimientos estandarizados y bien delimitados, buscan desplazar a los denominados “conocimientos sistémicos” que se orientan a la comprensión exhaustiva de la realidad y a la generación de nuevos conocimientos y acciones para transformar la sociedad. De acuerdo con Vega (2015), los conocimientos operativos se caracterizan por ser menos profundos y por poseer una mayor posibilidad de transmisión y difusión a bajo costo (incluso a través de medios virtuales o de educación a distancia). Dichas características resultan claves en un contexto de masificación de la educación superior, y se correlacionan con el proceso de expansión de estudios de corta duración vinculados a las necesidades de la coyuntura económica y sometidos a lógicas de “obsolescencia programada” del conocimiento. Recientemente, el Banco Mundial ha mostrado la importancia de las carreras de corta duración como salida para asegurar una correspondencia más clara y flexible entre las cualificaciones impartidas por el sistema educativo y las necesidades (y crisis) de los aparatos productivos (Ferreyra *et al.*, 2021).

Emergen entonces los “asalariados cognitivos”: el paso por los sistemas de educación superior adquiere sentido si la formación se asume como un proceso de adquisición de cualificaciones bien definidas que serán transadas en los mercados laborales respondiendo a la división del trabajo intensificada por el capitalismo y a las cambiantes necesidades productivas de la economía. La selección de las carreras por parte del estudiantado se

somete a la expectativa sobre la sanción social que se manifestará en los procesos de compra y venta de fuerza de trabajo educada por medio de diferencias salariales y diversos grados de estabilidad socioeconómica.

La racionalidad instrumental se impone como fundamento de las decisiones para la elección de los estudios superiores: el mercado laboral despreciará aquellos saberes que resulten inútiles para la valorización del capital y el mantenimiento de las posibilidades de acumulación, pero también fijará los contornos de las metodologías de enseñanza y el sentido político de la formación. En este sentido, las relaciones sociales capitalistas definen no únicamente qué conocimientos producir (aquellos que sean rentables para la valorización del capital), sino las formas en que dichos conocimientos se transmiten (de manera segmentada, delimitada y con objetivos instrumentales) y los alcances políticos de estos últimos (neutralizando las potencialidades críticas del conocimiento por medio de su descontextualización e impidiendo su diálogo con otras formas de saber) (Zuleta, 2020b).

El asalariado cognitivo se traslapa así con la figura del “sujeto global/colonial”, obligado a la adquisición de saberes estandarizados, funcionales, fácilmente transables en el mercado globalizado, y despojados de la capacidad de dialogar con otras disciplinas y con formas otras de saber. Las humanidades, la historia, la filosofía, la ética y el arte pierden posibilidades de despliegue y fortalecimiento ante disciplinas rentables susceptibles de ser masificadas, o ante campos de investigación atractivos para el interés lucrativo de la industria privada (Eagleton, 2015). De esta manera, se niega la posibilidad de avanzar en procesos transculturales y transdisciplinarios de construcción de pensamiento crítico, imaginación empática y compromiso democrático. El epistemicidio se fortalece como una práctica propia de los sistemas educativos: “Las tareas de democratización del acceso [a la educación superior] son particularmente exigentes porque cuestionan la universidad en conjunto; no solamente sobre quien la frecuenta sino también sobre los conocimientos que le son transmitidos a quien la frecuenta” (Santos, 2007, p. 65).

La estrechez y peligrosidad de esta tendencia es notable también desde el punto de vista del fortalecimiento y despliegue del pensamiento contextualizado y autónomo:

Privilegiar de manera exclusiva la profesionalización de los estudiantes significa perder de vista la dimensión universal de la función educativa de la enseñanza: ningún oficio puede ejercerse de manera consciente si las competencias técnicas que exige no se subordinan a una formación cultural más amplia, capaz de animar a los alumnos a cultivar su espíritu con autonomía y dar libre curso a su *curiositas*. Identificar al ser humano con una mera profesión constituye un error gravísimo: en cualquier hombre hay algo esencial que va mucho más allá del *oficio* que ejerce. Sin esta dimensión pedagógica, completamente ajena a toda forma de utilitarismo, sería muy difícil, ante el futuro, continuar imaginando ciudadanos responsables, capaces de abandonar los propios egoísmos para abrazar el bien común, para expresar solidaridad, para defender la tolerancia, para reivindicar la libertad, para proteger la naturaleza, para apoyar la justicia. (Ordine, 2017a, p. 82; cursivas originales)

También resultan ser insuficientes en una perspectiva de profundización democrática, pues apuntan a un modelo educativo orientado por la formación de sujetos “dóciles-capacitados”:

En la época en que las personas comenzaron a demandar el autogobierno democrático, todos los países del mundo cambiaron sus modelos de educación para generar alumnos que pudieran funcionar sin problemas en esta forma de gobierno tan exigente. No se aspiraba a formar caballeros cultos, cargados de sabiduría inmemorial, sino personas activas, críticas, reflexivas y empáticas capaces de vivir en una comunidad de iguales y de intercambiar ideas sobre la base del respeto y la comprensión con otras personas de orígenes muy variados. [...] Hoy distraídos por la búsqueda de riqueza, nos inclinamos cada vez más por esperar de nuestras escuelas que formen personas aptas para generar renta en lugar de ciudadanos reflexivos. [...] ¿Con qué nos encontraremos en el futuro si estas tendencias se prolongan? Pues tendremos naciones enteras compuestas con formación técnica, pero sin la menor capacidad para criticar a la autoridad, es decir, naciones enteras de generadores de renta con la imaginación atrofiada. [...] Las democracias cuentan con un gran poder de imaginación y raciocinio, pero también son propensas a las falacias, al chovinismo, a la prisa, a la dejadez, el egocentrismo y a la estrechez de espíritu. La educación orientada principalmente a la obtención de renta en el mercado global magnifica estas fallas y produce semejante grado de codicia obtusa y de docilidad capacitada que pone en riesgo la vida misma de la democracia, además de impedir la creación de una cultura mundial digna. (Nussbaum, 2014, pp. 187-188)

Por lo tanto, los “conocimientos útiles” no son solo fundamentales para la acumulación capitalista, sino que además son valiosos para evitar o minimizar las críticas al poder. El estudiantado se ve limitado para que, por medio de sus reflexiones y movilizaciones, “sean capaces de hacer que la autoridad y el poder asuman su responsabilidad política y moral” (Giroux, 2018, p. 262). Eagleton (2015) lo afirma con claridad:

La educación debe responder a las necesidades de la sociedad. Pero esto no es lo mismo que considerarse a sí mismo como una estación de servicio para el neocapitalismo. De hecho, abordaría las necesidades de la sociedad de manera mucho más efectiva si desafiara todo este modelo alienado de aprendizaje.

Finalmente, someter el sentido de la ciencia a propósitos estrictamente utilitarios acaba con la “libertad espiritual e intelectual” que permite establecer un vínculo profundo entre la construcción del saber, el desarrollo científico y la realización humana. Vínculo que por sí mismo bastaría para justificar la existencia de los sistemas educativos más allá de su pretendida utilidad:

Las consideraciones a las que he aludido [asociadas a una crítica contundente del sentido utilitario de la ciencia y la educación] hacen hincapié en la abrumadora importancia de la libertad espiritual e intelectual. He hablado de ciencia experimental; he hablado de matemáticas; pero lo que afirmo es igualmente cierto con respecto a la música, el arte y cualquier otra expresión del ilimitado espíritu humano. Ninguna de estas actividades necesita otra justificación que el simple hecho de que sean satisfactorias para el alma individual que persigue una vida más pura y elevada. Y al justificarlas sin referencia alguna, implícita o explícita a la utilidad justificamos las escuelas, las universidades y los institutos de investigación. Una institución que libera a generaciones sucesivas de almas humanas está ampliamente justificada al margen de que tal o cual graduado haga una contribución de las llamadas útiles al conocimiento humano. Un poema, una sinfonía, una pintura, una verdad matemática, un nuevo hecho científico, todos ellos constituyen en sí mismos la única justificación que universidades, escuelas e institutos de investigación necesitan o requieren. (Flexner, 2017, p. 167)

La miseria de la utilidad, que es compatible con el aumento de las rentas económicas y la valorización del capital, se manifiesta en el predominio de lógicas de simple profesionalización que empobrecen las connotaciones críticas, democráticas, científicas y de realización humana que desde otros sentidos se le atribuyen a la educación. De acuerdo con Morin (2015), este tipo de educación enseña a “subvivir”, pues “la educación para vivir” implica el fortalecimiento y conjugación de la *comprensión intelectual* (explicativa, científica y que puede derivar en competencias profesionales) y la *comprensión humana* (empática, solidaria y que ofrece competencias existenciales) en la perspectiva de brindar herramientas para habitar y transformar un mundo complejo y contradictorio.

La impostura del “experto despolitizado”: la acreditación y tiranía del saber

La definición de la calidad en la educación y la puesta en marcha de los dispositivos de evaluación que de ella se desprenden constituyen ejercicios de poder. Esto es así porque la discusión sobre la calidad es la manifestación de una disputa más profunda sobre el sentido (o los sentidos) de la educación. Estos sentidos implican valores que, en convergencia o antagonismo con otros, buscan hacerse hegemónicos en la conducción del campo educativo. Lo que se comprende como calidad es, entonces, el resultado de la resolución de esta disputa de sentidos por medio de la instauración de una *escala de valores*. La calidad es la supremacía de unos sentidos sobre otros: fija *qué vale y qué no*. Esta escala supone una jerarquización de propiedades o atributos sobre el objeto que se quiere valorar y, por lo tanto, la pretendida objetividad y neutralidad del concepto queda desestimada. Desde este punto de vista, si la evaluación se comprende como el conjunto de instituciones, instrumentos y prácticas que permiten confrontar los procesos educativos con esa escala de valores, resulta igualmente evidente su connotación política y su vínculo con el poder (Zarka, 2019a, 2019b).

El discurso neoliberal ha buscado desconocer la dimensión política de la calidad y ha constituido sistemas de evaluación que se pretenden objetivos. La impostura es evidente: el neoliberalismo impone un sentido de lo educativo y conforma una escala de valores que dice renunciar a sus dimensiones subjetivas y políticas. El predominio de los indicadores cuantitativos de desempeño, tanto como la proliferación de ránkines, parámetros y pruebas estandarizadas, constituyen un arsenal de instrumentos que, en su interés por *describir* qué es la calidad, pretenden omitir las preguntas fundamentales sobre el sentido y los valores que les ofrecen significado y contexto. Parafraseando a Jacques Rancière, los expertos neoliberales pretenden *despolitizar* el concepto de calidad con el fin de esquivar las disputas de sentido que le subyacen y ocuparse, tranquilamente, del concepto *político* de calidad. En otras palabras, el modelo neoliberal de calidad educativa es la manifestación de un proyecto político orientado a despolitizar (Evans y Giroux, 2018).

El proyecto despolitizador del concepto de calidad ha llevado al neoliberalismo a establecer esquemas de insumo-producto cuantificables para medir el desempeño de los sistemas educativos, las instituciones educativas, los maestros y los estudiantes. Esto implica la adopción de modelos de gestión empresarial que, aunque surgidos en la década de 1930, se han emulado y ajustado en el presente. Se trata de métodos de control estadístico propios de la fabricación industrial que, ante la imposibilidad de “medir” las ciencias y el conocimiento, han propuesto formular y establecer indicadores de “gestión y producción” asociados al número de profesores, el número de laboratorios, la cantidad de artículos publicados en determinadas revistas, el volumen de patentes producidas, el número de citas de los artículos redactados o los resultados de aprendizaje en pruebas estandarizadas de “excelencia” (Aflalo, 2019; Araneda, 2016; Zambrano, 2005).

La acción privatizadora del Estado no constituye entonces una paradoja. La privatización es una herramienta utilizada deliberadamente por el gobierno para enfrentar determinadas problemáticas políticas. En el campo de la calidad de la educación, la privatización es el Estado en acción. Esta acción no se reduce a impulsar el fortalecimiento de la educación privada en el marco del marchitamiento de las instituciones de educación superior públicas; se asocia también con la adopción de lenguajes, procesos y modelos de gestión provenientes de la administración empresarial a nivel sistémico, institucional y de aula, y con el impulso a dinámicas de mercantilización del conocimiento en clave de acumulación capitalista y lucro económico.

El fetichismo cuantitativo del saber experto conlleva también impulsar aquellas áreas del conocimiento que tienen “un impacto medible” sobre la sociedad. Como es lógico, este impacto es considerablemente más fácil de cuantificar cuando se habla de ingenierías y ciencias aplicadas. Para el caso de las humanidades, las artes y las ciencias sociales, tales impactos o resultados son difíciles de determinar y, en sociedades democráticas, están sometidos siempre a discusión y debate. La opción que se les ofrece a estas áreas del conocimiento es sobrevivir si se someten a la idea de que las universidades deben convertirse en “organizaciones de consultoría”. Se desconoce que, históricamente, y desde el punto de vista de dichas áreas, las universidades (particularmente las públicas) han sido comprendidas como

uno de los pocos ámbitos de la sociedad moderna en el que las ideologías predominantes pueden ser sometidas a un escrutinio riguroso, labor honorable que es difícil de medir o cuantificar (Eagleton, 2015).

Es claro entonces que “el experto es un individuo que dispone por virtud del poder un saber que se supone es más amplio, más pertinente, más válido que aquel que tal experto juzga” (Zarka, 2019a, p. 122). El ejercicio del poder es indiscutible: distintos dispositivos de inspección, vigilancia y control gubernamental tienen como propósito asegurar que el saber experto se imponga a los saberes y las prácticas de profesores, estudiantes y autoridades de gobierno de las instituciones de educación superior. En este sentido, señala Zarka (2019b):

La inversión ideológica consiste en hacer pasar por una medida objetiva, factual, cifrada, aquello que es un ejercicio de poder: la evaluación es un modo por el cual un poder (político o administrativo, general o local) ejerce su imperio sobre los saberes o sobre el saber-hacer de las diferentes actividades pretendiendo proporcionar la norma de verdad. La evaluación se coloca ella misma como sobre-saber, un saber sobre el saber. [...] El poder no es, y jamás ha sido, indiferente al saber, pero ha encontrado en la evaluación un instrumento para asegurar una dominación universal sobre todos los sectores de actividad, sobre todos los órdenes de la sociedad. (p. 4)

Muchos de estos dispositivos se materializan en los procesos de acreditación de alta calidad. Es usual que estos procesos entren en contradicción con los criterios de calidad y los mecanismos de evaluación definidos por las comunidades académicas, que conlleven la configuración de sistemas heterónomos que niegan la autodeterminación de las instituciones de educación superior, y que impidan responder a las demandas de grupos sociales tradicionalmente marginados que no pueden influenciar las agendas de producción de conocimiento y que no logran establecer tampoco una relación orgánica con el sistema de educación superior (Pérez, 2018; Mora, 2016).

Asimismo, es común que estos modelos de acreditación aspiren a conformar sistemas educativos homogéneos que toman como referente modelos ajenos y descontextualizados que desconocen las trayectorias históricas de las instituciones de educación superior. ¿Cómo conciliar estos modelos de acreditación con los condicionantes históricos, sociales y científicos que han llevado a ciertas instituciones a priorizar una función

misional (docencia, investigación o diálogo con la sociedad) sobre otras? ¿Deberían descalificarse estas trayectorias históricas en virtud de un modelo importando de “universidad de talla mundial” o “universidad emprendedora”? Como lo afirman Inciarte, Bozo y Parra (2005):

El problema radica en que, aunque la acreditación se cumple generalmente por parte de agencias ubicadas en cada país, los estándares e indicadores utilizados por dichas agencias responden a la lógica y las exigencias de las universidades del mundo desarrollado, e ignoran condiciones definitorias de las universidades en el sur que resultan imprescindibles para calificar la calidad de esas instituciones en el mundo subdesarrollado. (p. 637)

Bajo la tiranía del saber experto, la calidad termina reduciéndose simplemente al “grado en el que un conjunto de rasgos diferenciadores inherentes a la educación superior cumple con una necesidad o expectativa establecida por una agencia u organismos de acreditación” (Inciarte *et al.*, 2005, p. 648). Si se tiene en cuenta que en estas agencias u organismos es permanente y determinante la influencia de los gobiernos de turno, resulta evidente que este modelo educativo que se dice objetivo y despolitizado se conjuga con un claro dirigismo de Estado (Pérez, 2018; Mora, 2016).

Como lo argumenta Ryan (2015), este proceso no está exento de tensiones, pues ciertamente es amplia la brecha existente entre las concepciones que poseen los “profesionales en aseguramiento de la calidad” y los criterios que defienden las comunidades universitarias (particularmente cuerpos docentes y estudiantiles). Esta situación se agrava cuando los procesos de internacionalización exigen armonizar estándares locales e internacionales bajo un marco común. El resultado es que, formalmente, en la mayor parte de los países los procesos de acreditación de la calidad se asumen como “compromisos voluntarios con el mejoramiento continuo” de las instituciones de educación superior. Sin embargo, paulatinamente el carácter voluntario del proceso se diluye debido a que desde los gobiernos se establece la acreditación como una condición para recibir ayudas presupuestales o formar parte de las políticas y los programas que impulsan las autoridades estatales.

Este proceso tiene implicaciones fundamentales sobre la práctica educativa del profesorado. Por una parte, rompe con la idea de la pedagogía como “práctica ética y política que proporciona condiciones para el pensamiento crítico y los modos comprometidos de acción democrática”

(Giroux, 2018, p. 157). Por otra, profundiza las lógicas de “proletarización” a las que son sometidos los profesores, por cuanto se les despoja del control intelectual sobre su propio trabajo, haciéndolo ajeno y sometiéndolo a criterios de productividad, repetición y estandarización que niegan la autonomía y la especificidad de la labor docente (Vega, 2015; Zuleta, 2020a). Existen dos manifestaciones de este proceso de proletarización: en primer lugar, es común que las instituciones de educación superior separen de manera tajante el acto de enseñar del acto de investigar; en segundo lugar, es igualmente recurrente que el acto de investigar se aleje del acto de pensar, pues se asume que la única finalidad del proceso investigativo es acumular conocimientos sin contextualizarlos ni ubicarlos en el complejo de fenómenos económicos, sociales y políticos que caracterizan su entorno. De esta manera, se ignora la necesidad de “construir un conocimiento que tenga sentido no solamente para los códigos teóricos, sino para el momento histórico donde ese código disciplinario se pretende utilizar” (Zemelman, 2012, p. 46).

Los modelos de gestión que regulan estas dinámicas imitan estructuras empresariales en las que se aumenta el poder de los administradores a expensas de la libertad de los profesores, que en su mayor parte quedan reducidos a una fuerza de trabajo temporal y con sueldos bajos, al tiempo que los estudiantes se ven limitados a la condición de clientes dispuestos a recibir una capacitación para empleos de baja cualificación mediante el acceso a algún tipo de crédito educativo.

La tiranía del saber es una impostura que, bajo lógicas heterónomas de acreditación, intenta despolitizar el campo de la educación impulsando un proyecto político que gravita alrededor de las figuras del estudiante-cliente y el profesor-burócrata. Eagleton (2015) muestra cómo la “muerte de la universidad” como espacio de pensamiento crítico se corresponde con la instauración de formas de administración centralizadas, desconfiadas de las formas de autogobierno académico, profesoral y estudiantil, y apegadas a mecanismos de control inspirados en modelos de “auditoría” emulados de la empresa privada. Zemelman (2012) resalta la manera como el intelecto se burocratiza mediante la imposición de parámetros de especialización, estandarización, evaluación y acreditación que, en última instancia, sirven para que el profesorado “no moleste ni interroge” al sistema. Así, la “lógica del poder se impone administrando la inteligencia” (p. 41).

La figura del docente como “opresor oprimido” asume, por lo tanto, plena actualidad. ¿Cómo podrá el profesor como ser dual (oprimido y opresor) participar de un proceso educativo orientado hacia la transformación social y la liberación? ¿Qué espacios deja la tiranía del saber para que el profesor y el estudiante se eduquen entre sí? ¿Cómo asegurar que los saberes de quienes comprenden desde su experiencia y reflexiones el significado de la opresión circulen y dialoguen con los saberes expertos que los descalifican argumentando su inferioridad? El proyecto despolitizador del modelo neoliberal de la calidad educativa muestra así su rostro político y autoritario. Siguiendo a Freire (2013), podría afirmarse que un cuerpo profesoral más oprimido termina amplificando su rol opresor en el marco de una “educación bancaria” orientada a depositar en la mente pasiva de los estudiantes un conjunto de conocimientos, y que convierte a los educadores en simples mensajeros del saber experto.

El gobierno de la desigualdad: la clasificación y la tiranía del mérito

El enfoque empresarial de la gestión educativa, conjugado con el imperativo de adaptar los sistemas educativos a las demandas del aparato productivo y las necesidades de acumulación capitalista, sirven de base para clasificar y jerarquizar sistemas, instituciones, saberes y estudiantes. En este contexto, los sistemas de educación superior se asumen como pirámides compartimentadas que dicen responder a las múltiples necesidades de la sociedad (necesidad de profesionales, técnicos y tecnólogos) en un contexto en el que se intentan relajar las barreras que dificultan el tránsito desde los segmentos menos aventajados del sistema (carreras técnicas), hacia los de mayor reconocimiento económico y estatus social (estudios universitarios acreditados de alta calidad). Es este el origen de los denominados “sistemas de educación terciaria”, que buscan que el acceso a los estudios universitarios sea cada vez más selectivo, y que el ingreso a los segmentos de la denominada “educación para el trabajo y el desarrollo humano” se masifique (Mora, 2016).

Estas clasificaciones, además de estar validadas por un saber experto, se legitiman en tanto se asumen como el resultado de una competencia libre y abierta para alcanzar y ocupar los lugares más ventajosos de las pirámides instauradas. En este sentido, bajo el criterio de “igualdad de oportunidades”,

los incrementos jerarquizados de cobertura en la educación superior son concebidos como procesos justos, por cuanto se asumen como el producto de dinámicas de “competencia equitativa” que abren la posibilidad de que las posiciones alcanzadas sean el reflejo del mérito individual y no de condiciones sociales heredadas. La competencia equitativa y la movilidad social en el interior de las jerarquías son el propósito fundamental de la igualdad de oportunidades y de los denominados “ciclos propedéuticos” en los sistemas de educación terciaria². En este contexto, la desigualdad se legitima y se naturaliza.

La estructura piramidal del sistema educativo es consistente con un proceso de masificación que, sin embargo, no rompe con las desigualdades sociales: al contrario, las reproduce en la medida en que define criterios de inclusión segmentados que terminan descalificando saberes por medio de salarios precarios o altamente diferenciados entre quienes accedieron y culminaron sus estudios superiores. Se produce así una “división cognitiva del trabajo”:

Son las diferencias —no la diferencia— las que constituyen la fuerza de trabajo cognitiva en la actual fase capitalista y es precisamente la explotación de tales diferencias y su declinación material la que define la nueva forma de vinculación capital-trabajo. La *governance* contemporánea es, por lo tanto, una *governance* de las diferencias, que da lugar a lo que se conoce como inclusión diferencial. Con este término se indica una gradación de los derechos, una continua hipersegmentación con distintas franjas de población, diferentemente incluidas. La *governance* de hoy toma esa heterogeneidad como punto de partida y se apoya en las diferencias que la habitan como elemento de gobernabilidad. (Edu-Factory y Universidad Nómada, 2010, p. 152)

El argumento esgrimido por los hacedores de política es que los sistemas de educación superior deben responder a las múltiples necesidades que expresan los sistemas sociales y económicos, así como a la diversidad de expectativas y preferencias que proyecta la juventud con respecto a los estudios terciarios. Sin embargo, aunque este argumento puede ser válido, oculta la realidad antidemocrática del ordenamiento piramidal que se impone, a la vez elitista y masificado, y que sirve de soporte a la tiranía de la utilidad y a las lógicas de profesionalización que le son inherentes:

Los críticos de este proceso de diversificación institucional señalan que la supuesta “democratización” de la educación superior se realiza mediante la expansión de nuevas