

LA UNIVERSIDAD: ¿COMUNIDAD DE MERCADO O POSMODERNA?

University: market or postmodern community?

JOSÉ JOAQUÍN BRUNNER
Universidad Diego Portales, Chile

En la evolución de la idea de universidad, una de las dimensiones de mayor importancia dinámica y, por lo mismo, una de las principales causas de esta inaudita expansión de formas institucionales universitarias, es el tránsito desde la educación superior de élite a la educación terciaria masiva y, contemporáneamente, a su universalización. A partir de los efectos e impacto de la masificación y diferenciación de la educación terciaria, este artículo explora las transformaciones de la economía política de estos sistemas y su creciente privatismo. Sobre esta base, se formulan algunas consideraciones respecto del concepto de universidad como una comunidad de tipo *Gemeinschaft* y su gradual desmoronamiento a nivel global y se reflexiona sobre la narrativa y retórica que acompañan a dicho proceso. Se propone pensar la universidad en tiempos de educación de masas y en vías de universalizarse como una comunidad de tipo *Gesellschaft* y se rechaza la tesis de que ello equivaldría a reducir la universidad a una comunidad de mercado, como postulan ciertos proponentes de la posmodernidad. El peligro real es que la comunidad de lo verdadero, lo bueno y lo bello con sus fuertes identidades y límites, que sirvió de espejo a la universidad tradicional y de fuente a la narrativa romántica, se destruya de forma irremediable.

Palabras clave: *Educación superior o terciaria, Educación privada, Comunidad, Élite, Mercado, Capitalismo académico, Privatización.*

«Todo lo que las universidades han venido haciendo durante los últimos 900 años hacía sentido ya bien frente al horizonte de tiempo de la eternidad o del progreso. Pero la modernidad eliminó el primero, mientras la posmodernidad clausuró el segundo. Y el tiempo episódico que ahora aletea sobre la doble ruina de la eternidad y el progreso ha mostrado ser inhóspito para todo aquello que nos habíamos habituado a considerar como el sello de la universidad, ese reunirse en la búsqueda de una formación superior.»

Z. Bauman (1997: 21)

Introducción

Resulta difícil hablar de la universidad contemporánea como de una comunidad, en el sentido de Alfonso X El Sabio, con la connotación todavía bucólica, romántica, de un ayuntamiento de maestros y discípulos reunidos por una común voluntad y entendimiento de aprender los saberes en un entorno propicio, de modo que «en él puedan holgar y recibir placer a la tarde cuando se levanten cansados del estudio; y otrosí debe ser abundada de pan y de vino, y de buenas posadas en que puedan morar y pasar su tiempo sin gran costa» (Partida segunda, título XXXI).

El término comunidad aplicado a la institución en su origen —*universitas magistrorum et scholarium*— buscaba dar expresión a una asociación orgánica, a una forma de vida compartida, a una entidad moral a la vez cohesionada internamente y dotada de un grado de independencia externa (Verger, 1992). Prolongando esta tradición, el pensamiento comunitarista contemporáneo concibe a la universidad como una comunidad de lugar, de ideas y de la memoria; una república participativa del saber, entonces, basada en el diálogo continuo y en la deliberación racional.

Diversidad de formas institucionales universitarias

En la práctica sin embargo, ¿qué es la universidad contemporánea? Más bien, en promedio, una organización de conocimientos expertos con todas las peculiaridades descritas por Clark (1983); por ende, con sus propios rasgos burocráticos, oligarquías internas, múltiples jerarquías basadas en distintos criterios de supra y subordinación, con unas estructuras complejas de comunicación y administración, una gestión cada vez más racionalizada y empresarial, una división del trabajo altamente especializada y en constante flujo, con delimitaciones internas a veces fuertes y rígidas y a ratos líquidas y fluidas, autoridades carismáticas fundadas en dominios disciplinarios en tensión con autoridades posicionales surgidas de la propia estructura organizacional, siempre en vilo entre las tradiciones e ideología colegiales por un lado y, por el otro, los comandos y rutinas de la administración.

En pocas palabras, se trata de una organización especial —de expertos, conocimiento, flujos de información y credenciales— que los poderes establecidos, la sociedad civil y la opinión pública conciben no como una comunidad de solidaridad moral y lazos fraternales, sino como parte de la función del estado y la gestión de la esfera pública. Como una palanca de la competitividad

de las naciones; como un canal formativo de élites y de movilidad social basada en credenciales obtenidas meritocráticamente. En fin, como un órgano de reproducción de las representaciones cognitivas de la cultura y un nodo en medio de las redes que se hallan a cargo de producir, transmitir y difundir el contenido intelectual de una época.

De hecho, esta organización posee en la actualidad una infinita variedad de expresiones institucionales. Considérese que solamente en Iberoamérica existen alrededor de 4.000 universidades (Brunner y Ferrada, 2011), las cuales no es posible siquiera clasificar ordenadamente (Brunner, 2011a). En efecto, según qué aspecto o dimensión de ellas se considere, aparecen de inmediato numerosas formas que la organización adopta en cada una de esas variables.

Según su naturaleza jurídico institucional, por ejemplo, la estadística internacional reconoce tres tipos distintos de universidades. Aquellas de carácter público, que son establecimientos controlados y gestionados por una autoridad pública o un organismo público (nacional/federal, estatal/provincial o local), con independencia del origen de sus recursos financieros; y universidades privadas, establecimientos que están generalmente controlados y son manejados por organizaciones no gubernamentales (iglesias, asociaciones sectoriales, fundaciones o empresas), sin importar si reciben o no soporte financiero de las autoridades públicas. Aquellas que obtienen apoyo fiscal de una manera regular suelen denominarse universidades privadas subsidiadas y las segundas, universidades privadas independientes (UIS, 2012).

Según su misión y funciones, existe una gran variedad de tipos institucionales dentro de cada uno de estos tres tipos fundamentales. Por ejemplo, entre las universidades privadas, Levy distinguió inicialmente universidades de oferta elitista, religiosa y de absorción de demanda (Levy, 1986) y, posteriormente, reconfiguró

esa tipología diferenciando entre universidades privadas de élite/semiélite, de identidad, y no de élite/ absorción de demanda (Levy, 2011).

A esto cabe agregar, además, la amplia proliferación de tipos funcionales de universidad, como se refleja en denominaciones del estilo «de la tercera edad», «de ciencias aplicadas», «a distancia», «abiertas», «populares», «tecnológicas», «multiculturales», «del trabajo», «de investigación», «docentes», etc, denominaciones a las cuales vienen a agregarse otras más literario-filosóficas, como «universidad empresarial», «metafísica», «burocrática», «líquida», «cosmopolita», «libidinal», «auténtica», «ecológica» y «terapéutica» (Webster, 2010).

Adicionalmente, según su trayectoria histórica, en cada país hay instituciones tradicionales o de larga data, cuyo origen puede rastrearse en algunos países europeos hasta los oscuros meandros del siglo XI, y a su lado universidades fundadas en sucesivos momentos posteriores, especialmente a partir del siglo XIX, que se entiende como la cuna de la universidad moderna en los países centrales; hasta llegar al siglo XX, donde se produce una auténtica eclosión de este tipo de instituciones, que hoy superan el número de 15.000 a nivel mundial (Hazelkorn, 2011).

De paso, ha ido dibujándose una nueva geopolítica global del fenómeno universitario, donde las universidades pueden ser ubicadas en diferentes segmentos —de poder, riqueza y prestigio— dentro del mercado mundial de la educación superior. Así, por ejemplo, Marginson (2007) identifica cinco segmentos jerárquicamente distribuidos de instituciones universitarias. En la cúspide del mercado mundial se sitúan las universidades de élite, conocidas como *world class universities* (Salmi, 2009), básicamente instituciones de investigación con sólidos programas de doctorado cuyas casas matrices se encuentran en Estados Unidos y, en unos pocos casos, en Inglaterra. Inmediatamente debajo aparecen las principales universidades

nacionales de investigación de países como Gran Bretaña, Canadá, Australia o Japón, que compiten con éxito en los márgenes del mercado mundial. En el tercer segmento se encuentran las universidades docentes de exportación que operan a nivel global mediante la venta de servicios educacionales dirigidos a atender una demanda masiva por credenciales en países con economías emergentes y una débil oferta interna. A continuación, en el piso inferior siguiente, afloran las universidades intensivas en investigación pero con escaso alcance transfronterizo de algunos países desarrollados y en desarrollo. Corriente abajo se llega a la planicie ocupada por el segmento mayoritario de instituciones puramente docentes, que compiten dentro de los límites de su mercado local.

En medio de esta proliferación multidimensional de formas institucionales a nivel global, cabe preguntarse si las organizaciones llamadas contemporáneamente universidades responden todavía a una idea rectora o diseño esencial, o si acaso puede hablarse aún de ellas en ese solemne lenguaje heredado de la filosofía alemana del siglo XIX (MacIntyre, 2009; Pelikan, 1992; Oakeshott, 1989). Si uno se atiene a la literatura más conceptual sobre la universidad, particularmente en el terreno de la historia de las ideas, se encuentra con una amplia y confusa vitrina de referencias: hay universidades napoleónicas, humboldtianas, formadoras de *gentleman* a lo Cardenal Newman, multiuniversidades kerrkianas, emprendedoras a lo Clark, o bien inspiradas en París, Bolonia u Oxford, etc. Por su lado, al calor de los sucesos históricos del siglo XX, en América Latina se han identificado universidades aristocratizantes, burguesas, torres de marfil, de abogados, profesionalizantes, dependientes, comprometidas, militantes, intervenidas o vigiladas, confesionales y republicanas (Mollis, 2003; Arocena y Sutz, 2001).

Podrían distinguirse otras múltiples formas institucionales de la universidad —diversas encarnaciones de su idea para usar el lenguaje del

pasado— según su régimen de gobierno, estilo de gestión, nivel de selectividad, composición social del estudiantado, modalidad del financiamiento, tecnología docente utilizada, vinculación con la empresa y el sector productivo, carácter de las relaciones con el entorno, ubicación geográfica, públicos de referencia y grados de internacionalización.

La comunidad pública transformada por la economía política de los sistemas

Sin duda, una de las dimensiones de mayor importancia dinámica y, por lo mismo, una de las principales causas de esta inaudita expansión de formas institucionales universitarias, es el tránsito desde la educación superior de élite a la educación terciaria masiva y, contemporáneamente, a su universalización, según los estadios alcanzados durante un proceso de creciente inclusión de la cohorte de edad respectiva en los estudios terciarios. Debemos al sociólogo Martin Trow la determinación de los umbrales que marcan el paso de un estadio al siguiente. Fijó el primer umbral, inicio del proceso de masificación, en alrededor de un 15% del grupo de edad correspondiente, argumentando que aquel no podría sostenerse ya con el tipo de universidades característico del estadio anterior de élite y que, para poder avanzar, necesitaba la aparición de universidades no-selectivas. Propuso enseguida un umbral de 50% del grupo de edad respectivo para marcar el ingreso a la fase de universalización de la educación superior, fase en que esta ya no se concibe como un privilegio de élite ni como un derecho social masivo, sino como una cuasi-obligación y pasa a ser provista por un amplio y diversificado abanico de muy distintos tipos de instituciones (Trow, 1974).

En su clásico artículo presentado durante una conferencia de la OCDE, y publicado en 1974, Trow anticipó que, en adelante, los problemas de la educación superior estarían estrechamente asociados a su crecimiento; es decir, a su masificación y posterior universalización. Y agregó enseguida

que estos problemas surgirían en cada aspecto de la educación superior: «en sus finanzas; gobierno y administración; reclutamiento y selección de estudiantes; currículos y formas de instrucción; reclutamiento, entrenamiento y socialización del personal académico; determinación y mantenimiento de estándares; exámenes que aplicar y naturaleza de los certificados que se otorgan; vivienda y acceso al empleo de graduados; motivación y moral; relación de investigación y docencia, y en cuanto al vínculo entre la educación superior y secundaria por un lado y con la educación de adultos por el otro» (Trow, 1974: 88-89).

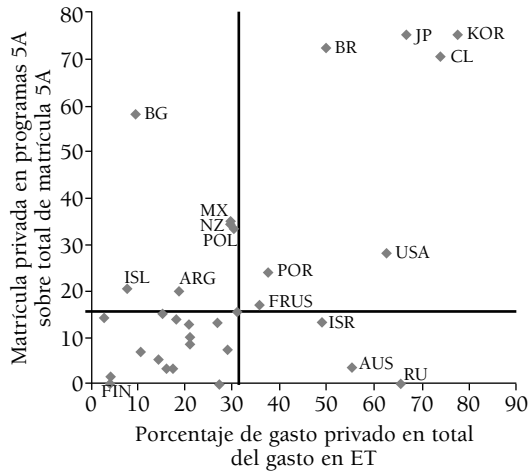
Efectivamente, con la masificación avanzada y la universalización, estos problemas emergen a la superficie de los sistemas, complicados adicionalmente por sus variadas manifestaciones según las formas institucionales existentes. A su vez, cada una de estas da lugar a diferentes tipos de organización y a una particular composición de sus relaciones internas y vínculos con el entorno exterior. Es decir, originan diferentes estructuras de trabajo y superestructuras culturales de la organización, que varían asimismo según contextos nacionales, trayectorias históricas y economías políticas subyacentes.

En las páginas siguientes propongo explorar cómo diversas constelaciones de sistemas nacionales y combinaciones de variables organizacionales inciden en cambios de las concepciones comunitarias de la universidad.

La primera aproximación consiste en un enfoque de economía política que busca clasificar los sistemas nacionales según su grado de privatismo medido como resultado de la proporción de financiamiento privado dentro del total del gasto en educación superior (eje *x*) y la proporción de matrícula privada dentro del total de la matrícula nacional en programas 5A según la *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación* (eje *y*) (ver figura 1). Una vez determinada la ubicación de dichos sistemas (para los cuales existe información estadística comparable) en relación con estas dos coordenadas, exploraremos

el impacto que sobre la concepción comunitaria de la universidad posee su ubicación en este mapa del privatización.

FIGURA 1. Economía política de los sistemas: niveles de privatismo



Leyenda: ARG=Argentina, AUS=Australia, BG=Bélgica, BR=Brasil, CL=Chile, FIN=Finlandia, FRUS=Federación Rusa, ISL=Islandia, ISR=Israel, JAP=Japón, KOR=República de Corea, MX=México, NZ=Nueva Zelanda, POL=Polonia, POR=Portugal, RU=Reino Unido, USA=Estados Unidos.

Los países no identificados dentro del cuadrante suroeste son: Alemania, Argentina, Austria, Canadá, Dinamarca, Eslovenia, España, Estonia, Finlandia, Francia, Islandia, Irlanda, Italia, Noruega, Países Bajos, República Checa, República Eslovaca y Suecia.

Fuente: Sobre la base de OECD (2011). Brasil, gasto privado estimado según el Informe Nacional del país en Brunner, J. J. y Ferrada, R. (2011). Chile, recalculado sobre la base de cifras de la Dirección Nacional de Presupuesto.

Conforme puede observarse en esta figura, en referencia a la posición promedio de los países de la OCDE, (latitud 31,1 y longitud 11,3), ubicada en la intersección de las líneas divisorias de nuestro mapa, los sistemas nacionales se distribuyen irregularmente entre los cuadrantes resultantes.

Dentro del cuadrante noreste, el de mayor privatización (esto es, mayor proporción de

financiamiento privado y de matrícula privada dentro de los respectivos totales), se ubican República de Corea, Chile, Japón, Brasil, Estados Unidos, Portugal y la Federación Rusa. El cuadrante noroeste comprende los países con mayor proporción de matrícula privada, pero con similar o menor gasto privado que el promedio de los países OCDE, como Bélgica, México, Nueva Zelanda, Polonia, Argentina e Islandia. En el cuadrante sureste, en tanto, se sitúan los países con un mayor gasto privado, pero con una matrícula privada similar o inferior al promedio OCDE, encontrándose allí Reino Unido, Australia e Israel. Por último, los países del cuadrante suroeste son los que ostentan una menor privatización, mostrando valores inferiores a los del promedio de la OCDE en ambos ejes (Alemania, Argentina, Austria, Canadá, Dinamarca, Eslovenia, España, Estonia, Finlandia, Francia, Islandia, Irlanda, Italia, Noruega, Países Bajos, República Checa, República Eslovaca y Suecia).

De este sencillo ejercicio cartográfico emergen varias constataciones de interés para nuestro análisis.

Primero, entre los países de la OCDE y otros con información comparable, hay un número similar de sistemas nacionales con un bajo grado de privatización (o sea, con una economía política predominantemente pública), que sistemas con grados variablemente crecientes de privatización, lo cual indica un cambio del patrón tradicional de organización de la provisión de educación terciaria a nivel mundial (caracterizado por operar sobre la base de proveedores públicos exclusivamente, con claro predominio de recursos públicos y de matrícula en instituciones públicas).

Segundo, a la vanguardia de este proceso global de privatización hay un número de países donde la mitad o más del financiamiento y de la matrícula nacionales son de carácter privado (República de Corea, Chile, Japón y Brasil). Sin duda hay más países en situación similar,

especialmente en América Latina y en Asia, para los cuales, sin embargo, no se cuenta con información estadística comparable.

Tercero, países con grados relativamente altos de privatización en ambas coordenadas (de latitud y longitud), o bien con grados altos de privatización en una de ambas coordenadas, tienden a generar un clima más intenso de discusión en torno a tópicos del llamado «capitalismo académico» (Geiger, 2004; Slaughter y Rhoades, 2004): pérdida del sentido de bien público de la educación superior, deterioro de la idea de universidad como comunidad pública, empresarialización de las organizaciones universitarias, penetración del *managerialismo*, comercialización y mercantilización de las actividades académicas, debilitamiento de las tradiciones colegiales, desplazamiento del poder desde la profesión académica hacia los administradores universitarios, etc. En efecto, estos debates son particularmente agudos en países como Australia, Chile, Estados Unidos, Inglaterra y República de Corea, para citar solo los ejemplos mejor documentados.

Cuarto, lo anterior no significa que el cuadrante suroeste —de menor privatización o de mayor perfil público— salga incólume de la transformación desencadenada globalmente por el fenómeno de la privatización. De hecho, en varios de los países allí incluidos, se observan reacciones similares a las recién descritas, en el sentido de percibirse una crisis de la universidad pública, un deterioro de su naturaleza de bien público y, sobre todo, un creciente énfasis de los gobiernos en la utilización de mecanismos de tipo mercado (o cuasimercado) para financiar a las universidades públicas (Estermann y Bennetot Pruvot, 2011; Santiago *et al.*, 2008).

En este cuadro no resulta extraño advertir que las visiones, ideologías y discursos comunitarios sobre la universidad se encuentran en retirada o, a lo menos, a la defensiva frente al acoso de las fuerzas del mercado y la supuesta *neoliberalización* de las políticas gubernamentales.

Las nuevas realidades: de la comunidad a la asociación de diferencias

En resumen, nuestra hipótesis es que la masificación de la educación superior, conjuntamente con la multiplicación y diferenciación de las instituciones que proveen el servicio y retroalimentan la masificación, han impuesto un cambio de base en la economía política que sustenta a los sistemas nacionales. El principal vector de este cambio es el fenómeno de la creciente privatización y, entre aquellos sistemas que mantienen un carácter público predominante, el uso gubernamental de instrumentos y modalidades de financiamiento que promueven la competencia, eficiencia interna y adaptación de las instituciones a las cambiantes demandas del entorno mediante una gobernanza que toma distancia de las tradiciones colegiales y deliberativas (Brunner, 2011b) y una gestión inspirada en el *New Public Management* (Locke y Cumming, 2011).

En un siguiente paso, nuestra hipótesis postula que estos cambios, juzgados desde el punto de vista de la concepción comunitaria de la universidad (i.e., la universidad como *Gemeinschaft*), aparecen inevitablemente bajo una luz negativa, propia de los contrastes entre fraternidad y competencia, comunidad y contrato, orgánico y mecánico, humanismo y racionalismo técnico, altruismo y maximización de intereses egoístas, solidaridad y cálculo, etc.

Max Weber anticipó el resultado de este choque entre fuerzas de mercado y lazos comunitarios al describir el impacto de aquellas sobre el comportamiento de las personas y su conciencia de valores: «frente a todas las estructuras de tipo “comunidad” aparece ahora como arquetipo de toda actividad societaria racional la socialización que, en virtud del cambio, tiene su escenario en el mercado» (Weber, 1964: 493). Habla, entonces, de una «comunidad de mercado», caracterizándola por sus relaciones efímeras, regidas por el cálculo, que se agotan en el acto del intercambio. Dice de esta comunidad que

ella es «la relación práctica de vida más impersonal en la que los hombres pueden entrar». Y remata con la famosa frase: «cuando el mercado se abandona a su propia legalidad no repara más que en la cosa, no en la persona, no conoce ninguna obligación de fraternidad ni de piedad, ninguna de las relaciones humanas originarias portadas por las comunidades de carácter personal» (Weber, 1964: 494).

En suma, el mercado aparece como paradigma de un tipo de relaciones que vendría a sustituir y se contrapone al mito fundante de la universidad concebida como ayuntamiento de maestros y discípulos reunidos por una común voluntad y entendimiento; es decir, una comunidad de pares y aprendices entendida como la narrativa romántica imaginó a las comunidades premodernas. Por el contrario, se presenta como una forma de asociación objetivada y despersonalizada, no comunal ni comunitaria; en el mejor de los casos, una asociación transitoria y variable de elementos dispartados.

Buena parte de la crítica comunitaria a la realidad de la educación superior contemporánea —masiva, empresarial, propensa a los negocios, utilitaria, cambiante, oportunista, desprovista de una idea o concepto esencial, preocupada por medir la productividad y el impacto de sus funciones, ampliamente diversificada y con múltiples, distintas formas de organización— descansa sobre el repudio de ese paradigma que Weber tematizó en sus escritos. Es la misma reacción que algunos críticos del «capitalismo académico» contemporáneo remedan, pero con menor gracia intelectual. Véase, por ejemplo, la siguiente selección de enunciados dirigidos contra la universidad «mercantilizada», entregadas aquí sin referencia de autor para resaltar precisamente su carácter parasitario y ritual: «la “disciplina por el dinero” que se impone en el mundo universitario»; «el valor mercantil de las investigaciones prevalece sobre su contenido de verdad»; «las competencias pre-identificadas por el mercado de trabajo están dominando la reforma del

currículo de la educación superior al servicio de una mayor competitividad económica»; «dejar al mercado el cuidado de repartir los recursos y las recompensas introduce muy serias amenazas en la vida intelectual y el pensamiento»; «los investigadores desempeñan el papel de portavoces de los intereses comerciales, inclusive en las revistas más prestigiosas»; «las universidades se [ven] abocadas a concebir su propia labor como la exclusiva producción de aquellas mercancías por las que las empresas estén dispuestas a pagar»; «la asignación presupuestaria ya no se hace en función del número de estudiantes, sino según los resultados obtenidos por la institución universitaria, mientras se recorta el presupuesto para proyectos “improductivos” de orientación humanística o crítica»; «se está pasando de considerar la educación universitaria como un derecho, accesible a toda la ciudadanía, a entenderla como una prerrogativa que se financia a quienes puedan devolver esa inversión»; «la universalidad propia del conocimiento universitario ha sucumbido al modelo pragmático e instrumental del saber al servicio de la economía»; «surge [...] una nueva reconceptualización asociada a esta filosofía [...] que incluye términos como “competencia”, “resultados de aprendizaje”, “acumulación de créditos” y se refiere a los estudiantes como “productos”»; y, finalmente «nos arriesgamos a perder la universidad pública como la conocemos, es decir, la universidad como servicio social que ofrece una cobertura amplia y que prima la transmisión de conocimientos como un valor en sí mismo, y no como un mero instrumento al servicio de las empresas».

Ni por un instante esta retórica aparentemente crítica se detiene a pensar que ella maduró a la sombra de la esquemática contraposición entre comunidad como *Gemeinschaft* y sociedad como *Gesellschaft* elaborada por Tönnies (2001) a fines del siglo XIX, pero que ya Weber había reelaborado, borrando las fronteras supuestamente impenetrables entre ambas experiencias. Tampoco repara en que aquella, la *Gemeinschaft*, es una mera idealización y que, en cambio, las comunidades propias de la

modernidad —desde la familia actual con sus múltiples formas hasta el mercado, pasando por las escuelas y las redes virtuales, e incluyendo a las universidades— contienen un sinnúmero de rasgos propios de la *Gesellschaft* o sociedad civil capitalista (Joseph, 2002).

Por eso mismo, el deterioro de la experiencia comunitaria y la transformación de la comunidad en sociedad se perciben en este marco ideológico como decaimiento, corrupción, corrosión. Aparecen como el desgaste de un ideal valioso; una pérdida de valor, por ende. Algo así como un esfumarse de todo lo sólido de que hablaba Marx, conjuntamente con la pérdida del aura de aquellas instituciones que, como la universidad, antes se hallaban envueltas en un halo de prestigio cuasi-sagrado y ahora están sujetas al doble proceso weberiano de secularización y desencantamiento del mundo.

Zigmunt Bauman, en el capítulo de su libro sobre la comunidad dedicado a estudiar su licuación y progresivo debilitamiento, señala que «es esta experiencia la que hoy se echa de menos, y su ausencia se describe como “decadencia”, “muerte” o “eclipse de la comunidad”» (Bauman, 2003: 59). En las mismas páginas, despliega el vocabulario empleado por esa narrativa, el cual tiene semblanzas de familiaridad con el lenguaje utilizado por la crítica comunitaria del «capitalismo académico»: relaciones que tienden a «desvanecerse de la noche a la mañana y sin previo aviso»; «el marco social del trabajo y el medio de vida [...] se están desmoronando»; «todo lo que le rodea parece encontrarse en un torbellino»; «identidades hambrientas de comunidad y sedientas de hogar»; «voces anónimas e impersonales»; en suma, «se ha acabado la mayoría de los puntos de referencia constantes y sólidamente establecidos que sugerían un entorno social más duradero, más seguro y más digno de confianza»; «el tipo de incertidumbre, de oscuras premoniciones y de temores respecto al futuro que acosan a hombres y mujeres en el entorno social fluido»; «la decadencia de la comunidad [...] se perpetúa a sí misma: una vez que se inicia, hay cada vez

menos estímulos para contener la desintegración de los lazos humanos y buscar formas de religar lo que se ha desgajado».

En realidad, nada nuevo hay en esta retórica; nada que no hayan enunciado previamente sus creadores originales y primeros analistas (Weber y Marx en particular). Lo interesante, sin embargo, es la conclusión a la que arriba Bauman: que los supuestos constitutivos de la experiencia de la comunidad —sus «fundamentos epistemológicos» dice él, pero quizá debió decir «ideológicos» para mayor precisión— han desaparecido y dejado un vacío, una ausencia, que en el caso de la institución universitaria la crítica nostálgica busca ahora llenar con una comunidad imaginada.

Las comunidades modernas y sus ecos posmodernos

De todo esto deducimos un argumento adicional, que forma parte de la conclusión de nuestra hipótesis, la cual plantea, en faz propositiva, lo siguiente: que la extensa diferenciación de formas institucionales nacida de la nueva economía política de la educación superior hace posible dejar atrás el exclusivismo de su provisión elitista, ligado a la educación de «los herederos» (Bourdieu y Passeron, 1974), y abre las puertas del conocimiento profesional a las masas. La comunidad excluyente de «mandarines» y «herederos», típica de la universidad de élite, es reemplazada por una comunidad abierta, revuelta, heteróclita, ruidosa, no-elitista, a la vez burocrática, mercantil e individualizada, propia de la sociedad civil capitalista contemporánea.

La aparente democratización de las redes expertas que esta nueva configuración traería consigo no es tal sin embargo, si no solo una manera distinta de organizar, distribuir y jerarquizar el conocimiento. Hoy el lema de los sistemas es: inclusión en la diferencia y diferencia en la inclusión. ¿Mero «efecto gatopardo» entonces? En absoluto, pues estamos frente a

un juego completamente distinto de aquel de las universidades elitistas comunitarias con sus tradiciones de solidaridad moral y su corporativismo centrado en la reputación de los catedráticos y la composición social burguesa del estudiantado. Es decir, proveedoras de una educación exclusiva: de elección de los elegidos, distinción cultural, señalización de su status estamental y su relación privilegiada con el conocimiento.

Por el contrario, la educación terciaria masiva va volviéndose progresivamente coextensiva con la sociedad y se segmenta hacia dentro, dando lugar a una diversidad de circuitos de valoración académico-vocacional del capital social, económico y cultural de los estudiantes que acceden masivamente a ella en demanda de socialización, experiencia, información, contactos, habilidades de búsqueda en la red, competencias genéricas, preparación vocacional, certificados... y, en ocasiones, también de conocimientos. Las organizaciones que proporcionan estos diversos servicios en absoluto tienen una estructura y fisonomía comunitarias de tipo *Gemeinschaft*, aunque elementos de este tipo subsisten en su seno bajo la forma de núcleos de amistad, movimientos políticos y pastorales, grupos musicales o de estudio, círculos culturales, experiencias intensas de discipulaje, etc.

Más bien, estas organizaciones son típicamente, en la línea media de su heterogénea diversidad, sociedades artificiales, mecánicas; asociaciones individualizadas, fundadas en contratos; espacios de intercambio y cálculo; nodos de múltiples flujos de información; puntos móviles en la rotación y articulación de sentidos generacionales; lugares de encuentro público-privado; avenidas vocacionales de tránsito hacia la empleabilidad y el premio salarial asociado (desigualmente) a los niveles superiores de educación. Todo esto sustentado sobre una división del trabajo más próxima al modo de producción MP2 —ni puramente académica-disciplinaria ni encarnada únicamente en las facultades (MP1), como Kant entendió tempranamente que se hallaba articulada la universidad

moderna (Kant, 1798)— y más próxima, asimismo, a un modo de transmisión (MT2), podríamos agregar. Es decir, uno conformado por modalidades de socialización, aprendizaje, enseñanza y capacitación que se alejan por su lado también de las disciplinas tradicionales y de la idea de la *Bildung* como una moderna *paideia*, abriéndose, en cambio, a los múltiples requerimientos y solicitudes del mercado por un amplio espectro de competencias genéricas y especiales, certificados debidamente acreditados, destrezas y conocimientos examinados y personal seleccionado por méritos. En fin, «capital humano competitivo», como se dice ahora; es decir, expertos preparados para servir en un número continuamente en expansión de ocupaciones profesionales demandas por la sociedad de conocimiento (Perkin, 1996).

Algunos suelen llamar «posmodernas» a estas nuevas configuraciones de la organización universitaria, en el sentido —según escribe Bauman (1997)— de que ellas ya no tienen, dentro de sí, nada en común: no existe un método científico unificado o unificante ni tampoco un método común de enseñanza. Y en cuanto a los *homines universitatis*, dice, ellos vienen en tal diversidad de tipos, caracteres y estilos que su catálogo podría extenderse indefinidamente. Además, el conocimiento, en vez de seguir un curso hacia la unidad, más bien muestra un movimiento de implosión, igual que las estructuras organizacionales de la universidad que, en el mejor de los casos, se hallan solo levemente acopladas y, a veces, funcionan anárquicamente. Del mismo modo, cada tribu disciplinaria o especialidad posee su propio lenguaje y cultura, sin que exista tampoco un núcleo compartido de valores institucionales sino una pluralidad de visiones e intereses en tensión, cuando no en franca contradicción.

En suma, la universidad como comunidad y experiencia se ha vuelto puramente episódica, sin sustrato comunal u orgánico de tipo *Gemeinschaft*. Una mera asociación de diferencias

y disparidades en un mundo cuyas incoherencias e incertidumbres ella no podría dejar de reflejar, según la tesis de Bauman enunciada en el epígrafe de este ensayo. La comunidad de lo verdadero, lo bueno y lo bello con sus fuertes identidades y límites, que sirvió de espejo a la universidad tradicional y de fuente a la narrativa romántica, se ha hecho trizas irremediablemente. En eso, piensan algunos, consistiría la posmodernidad de la universidad: trozos sin unión, imágenes fragmentadas, relatos entrecortados, asociación de elementos sin sentido orgánico, unidades sin totalidad ni universalidad.

Sin embargo, no es la posmodernidad la que primero ahogó y luego fragmentó el sentido, las tradiciones y los ritos comunitarios que formaban parte de la auto-representación de la universidad tradicional y temprano moderna. Al contrario, es la propia modernidad —con sus ideales de igualdad, participación y esclaramiento universal, junto con las imparable dinámicas capitalistas de masificación, diferenciación institucional y nuevos «modos» de producción y transmisión del conocimiento— la que trae inscrita el germen de su destrucción.

Referencias bibliográficas

- BAUMAN, Z. (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Buenos Aires y Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- BAUMAN, Z. (1997). Universities: Old, new and different. En A. SMITH y F. WEBSTER (eds.), *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press, 17-26.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (2003). *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- BRINT, S. (2001). Gemeinschaft revisited: A critique and reconstruction of the community concept, *Sociological Theory*, 19 (1), 1-23.
- BRUNNER, J. J. (2011a). Universidad para todos, *Revista Estudios Públicos*, 124, 151-170.
- BRUNNER, J. J. (2011b). Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias, *Revista de Educación*, 355, 137-159.
- BRUNNER, J. J. (ed. y coord.) y FERRADA, R. (ed. adj.) (2011). *Educación Superior en Iberoamérica – Informe 2011*. Santiago de Chile: CINDA, Universia, The World Bank y Fundación Telefónica.
- CLARK, R. B. (1983). *The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley: University of California Press.
- ESTERMANN, T. y BENNETOT PRUVOT, E. (2011). *Financially Sustainable Universities II*. Bruselas: European University Association.
- GEIGER, R. L. (2004). *Knowledge and Money. Research Universities and the Paradox of the Marketplace*. Stanford, CA.: Stanford University Press.
- GIBBONS, M. et al. (1994). *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. Londres: Sage Publications.
- HAZELKORN, E. (2001). *Rankings and the Reshaping of Higher Education*. Basingstoke, U. K.: Palgrave – Macmillan.
- JOSEPH, M. (2002). *Against the Romance of Community*. Minneapolis y Londres: University of Minnesota Press.
- KANT, I. (2004) [1798]. *El conflicto de las facultades*. Buenos Aires: Losada.
- LEVY, D. (2011). Las múltiples formas de educación superior privada: un análisis global. En J. J. BRUNNER y C. PEÑA (eds.), *El conflicto de las universidades: entre lo público y lo privado*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales, 135-60.
- LEVY, D. (1986). *Higher Education and the State in Latin America: Private Challenges to Public Dominance*. Chicago: University of Chicago Press.
- LOCKE, W., CUMMINGS, W. K. y FISHER, D. (eds.) (2011). *Changing Governance and Management in Higher Education*. Dordrecht: Springer.

- MARGINSON, S. (2007). The new higher education landscape. En S. MARGINSON (ed.), *Prospects of Higher Education. Globalization, Market Competition, Public Goods and the Future of the University*. Rotterdam/Taipei: Sense Publishers, 29-77.
- MOLLIS, M. (2003). Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas. En M. MOLLIS (comp.), *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?* Buenos Aires: CLACSO, 203-216.
- OECD (2011). *Education at a Glance 2011*. París: Organization for Economic Cooperation and Development.
- PELIKAN, J. (1992). *The Idea of the University. A Reexamination*. New Haven y Londres: Yale University Press.
- PERKIN, H. (1996). *The Third Revolution. Professional Elites in the Modern World*. Londres y Nueva York: Routledge.
- SALMI, J. (2009). *The Challenges of Establishing World-Class Universities*. Washington, D. C.: The World Bank.
- SANTIAGO, P. et al. (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society, vol 1*. París: Organization for Economic Cooperation and Development.
- SLAUGHTER, S. y RHOADES, G. (2004). *Academic Capitalism and the New Economy. Markets, State, and Higher Education*. Baltimore y Londres: The Johns Hopkins University Press.
- VERGER, J. (1992). Patterns. En H. DE RIDDER-SYMOENS (ed.), *A History of the University in Europe, vol. 1, Universities in the Middle Ages*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press, 35-74.
- TONNIES, F. (2001) [1887]. *Community and Civil Society*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- TROW, M. (1974). Problems in the transition from elite to mass higher education. En M. BURRAGE (ed.), *Martin Trow. Twentieth-Century Higher Education: From Elite to Mass to Universal*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 86-142.
- WEBER, M. (1964) [1922]. *Economía y Sociedad. Esbozo de Sociología Comprehensiva, vol. I*. México y Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Fuentes electrónicas

- AROCENA, R. y SUTZ, J. (2001). La universidad latinoamericana del futuro: tendencias, escenarios, alternativas. Unión de Universidades de América Latina. Edificio UDUAL, México. <<http://www.oei.es/salactsi/sutzarocena00.htm>>. [Fecha de consulta: 07/marzo/2012].
- MACINTYRE, A. (2009). The very idea of a university: Aristotle, Newman, and us, *British Journal of Educational Studies*, DOI number: 10.1111/j.1467-8527.2009.00443.x, 57 (4), 347-362. <http://www.disf.org/en/documentation/09_McIntyre.pdf>. [Fecha de consulta: 07/marzo/2012].
- OAKESHOTT, M. (2004) [1989]. The idea of a university, Ensayo publicado por primera vez en la revista *The Listener* en 1950. Reproducido en T. FULLER (ed.), *The Voice of Liberal Learning: Michael Oakeshott on Education*, Yale University Press, 23-31. <http://www.cse.cuhk.edu.hk/irwin.king/_media/teaching/gen1113/scn_20090202113046_001.pdf>. [Fecha de consulta: 07/marzo/2012].
- UIS (2012). Glossary. <<http://glossary.uis.unesco.org/glossary/en/home>>. [Fecha de consulta: 14/marzo/2012]
- WEBSTER, F. (2010). The postmodern university, research and media studies, *Canadian Journal of Media Studies*, 7, 1-21. <<http://cjms.fims.uwo.ca/issues/07-01/index.html>>. [Fecha de consulta: 18/marzo/2012].

Abstract

University: market or postmodern community?

In the evolution of the idea of the university one of the most important dynamic dimensions and, therefore, one of the main causes of this unprecedented expansion of university institutional forms, is the transition from elite's higher education to mass tertiary education and, at one time, its universalization. Based on an effect and impact analysis of massification and differentiation within

national higher education systems, this article explores the political economy transformations of the latter at the global level; it also considers the growing privatization of higher education. The article goes on to elaborate on the idea of the university as a *Gemeinschaft* type of community and its gradual demise and reflects on the narrative and discourse that accompanies this process. It suggests a way of thinking about the university in times of mass higher education and its universalization as a *Gesellschaft* type of community, and challenges a view, held by some postmodern thinkers, that this way of thinking reduces the university to a market community. The real danger is that the community of the true, good and beautiful with strong identities and boundaries, which served as a mirror to the traditional university and the romantic narrative source, can be destroyed irreparably.

Key words: *Higher or tertiary education, Private education, Community, Elite, Market, Academic Capitalism, privatization.*

Résumé

L'Université: une communauté de marché postmoderne?

Dans l'évolution de l'idée de l'université l'une des dimensions les plus grande importance dynamique et, par conséquent, l'une des principales causes de cette expansion sans précédent des formes institutionnelles universitaires, est la transition de l'enseignement supérieur de l'élite à l'éducation supérieur de masse et, actuellement, à son universalisation. D'après les effets et les répercussions de la massification et de la différenciation de l'enseignement supérieur, cet article explore la transformation de l'économie politique de ces systèmes et leur progressive privatisation. Sur cette base, nous formulons quelques considérations sur le concept d'université en tant que communauté de type *Gemeinschaft* et son graduel effondrement à l'échelle mondiale, aussi bien que nous réfléchissons sur la narrative et la rhétorique qui accompagnent ce processus. Nous nous proposons de penser à l'université en temps de l'éducation de masse et dans le processus de son universalisation comme une communauté de type *Gesellschaft*, et nous rejetons l'idée de penser que ceci réduit l'université à une communauté de marché, comme certains adhérents du postmodernisme postulent. Le véritable danger est que la communauté du vrai, du bon et du beau avec ses fortes identités et ses limites, laquelle a été le miroir de l'université traditionnelle et sa source de narrative romantique, soit irrémédiablement détruite.

Mots clés: *Éducation supérieur ou tertiaire, éducation privée, communauté, élite, marché, capitalisme académique, privatisation.*

Perfil profesional del autor

José Joaquín Brunner

PhD en Sociología por la Universidad de Leiden, es profesor titular de la Universidad Diego Portales (Chile), donde dirige la cátedra UNESCO de Políticas Comparadas de Educación Superior. Áreas de especialización: sociología de la educación, políticas comparadas y análisis cultural. Para más detalles, consultar la siguiente dirección: <http://www.brunner.cl/>
Correo electrónico de contacto: josejoaquin.brunner@gmail.com