

UNIVERSIDAD PARA TODOS*

José Joaquín Brunner R.
Universidad Diego Portales

Resumen: A partir de los más recientes datos que caracterizan la evolución de la educación superior iberoamericana, en estas páginas se analiza el impacto de la masificación y universalización de este nivel educacional sobre la plataforma institucional que lo provee, especialmente en su componente universitario. Se describe el paso de la universidad ideal, espiritual, de elite, a la universidad masiva, heteróclita y posmoderna y las reacciones de la *intelligentsia* frente a este proceso.

Palabras clave: universidad, moderna, elite, masas, instituciones, intelectuales.

Recibido y aceptado: diciembre 2011.

JOSÉ JOAQUÍN BRUNNER. Director de la Cátedra Unesco de Políticas Comparadas de Educación Superior con sede en el Centro de Políticas Comparadas de Educación (CPCE) de la Universidad Diego Portales (josejoaquin.brunner@gmail.com).

* Texto revisado y expandido a partir del documento leído con ocasión de la presentación del volumen *Educación Superior en Iberoamérica: Informe 2011*, editado y coordinado por José Joaquín Brunner con Rocio Ferrada, editora adjunta. Una versión abreviada fue publicada originalmente en el diario *El Mercurio*, 20 de noviembre de 2011, en el cuerpo Reportajes.

UNIVERSITY FOR ALL

Abstract: *Based on the most recent data on the evolution of higher education in Latin America, the author analyses the impact that massification and universalization of this educational level has had on its institutional platform, especially on the universities. He describes the change from an elite, ideal and spiritual university to a postmodern, heteroclital and massive one, and the intelligentsia's reactions to this process.*

Keywords: *university, modern, elite, masses, institutions, intellectuals.*

Received and accepted: *December 2011.*

I

El Informe *Educación Superior en Iberoamérica 2011* es una obra colectiva: se halla respaldada por cuatro prestigiosas instituciones; fue producida por 47 autores de 22 países que cubren prácticamente la totalidad del espacio iberoamericano, y en él convergen diversos enfoques disciplinarios y se expresan también diferentes visiones sobre la evolución de nuestros sistemas de educación superior o terciaria.

Desde el punto de vista cuantitativo es una obra, sin duda, voluminosa: 431 páginas que contienen 63 gráficos, 33 tablas, referencias a más de un centenar de fuentes y menciones a varias decenas de organismos y entidades públicas, privadas e internacionales relacionadas con este sector en los países de idiomas luso e hispánico. Los informes nacionales, que acompañan digitalmente a cada volumen en un CD, suman adicionalmente mil doscientas páginas.

Desde el punto de vista de los contenidos, constituye un esfuerzo de colaboración en que los autores o equipos nacionales dan cuenta de las transformaciones experimentadas por los sistemas de educación superior de sus respectivos países durante los últimos cinco años. El foco es eminentemente comparativo a nivel de la región iberoamericana y se acompaña de una referencia externa, consistente en un grupo seleccionado de países de la OCDE —Australia, Canadá, Estonia, Gran Bretaña y República de Corea— que debe servir para efectos de *benchmarking*.

A partir de estos análisis, los editores hemos organizado el *Informe* en torno de siete dimensiones claves de esos sistemas: su estructura institucional; acceso y composición del cuerpo estudiantil; resultados formativos en términos de capital humano profesional y técnico; personal académico; financiamiento de los sistemas; regímenes de gobernanza a nivel nacional y de instituciones, y mecanismos de aseguramiento de la calidad.

Hasta aquí las breves noticias sobre las condiciones de producción del *Informe*. ¿Qué puede decirse, en tanto, de los resultados de la investigación sobre los cuales aquél se construye?

II

Si se atiende uno a la evidencia recolectada localmente en los países, me parece a mí que el fenómeno más llamativo del último tiempo en este ámbito es la fuerza irresistible de la *masificación y universalización*, particularmente en la región latinoamericana. Dicho en otras palabras, el tránsito de sistemas de elite a sistemas masivos y, ahora último, a sistemas universales, según la clásica tripartición de fases o estadios de la educación terciaria enunciada por primera vez a comienzos de los años 70 del siglo pasado por Martin Trow¹ (Tabla N° 1).

Efectivamente, durante las últimas cuatro décadas (apenas un instante en comparación con nueve siglos de historia de las universidades), la matrícula terciaria aumentó en esta parte del mundo de manera dramática: de apenas 1,9 millones de estudiantes en 1970 a 8,4 millones en 1990 y a alrededor de 25 millones en 2011² (Gráfico N° 1). De acuerdo a la última estadística disponible (2008), el estudiantado iberoamericano representa el 13% de la matrícula mundial, tres puntos porcentuales más que el peso relativo de la población iberoamericana a nivel global.

Durante el mismo período, la tasa bruta de participación —es decir, el número de matriculados, independiente de su edad, expresado como porcentaje de la cohorte en edad de cursar estudios superiores— escaló de 6% en 1970 a más de 40% el año 2009 (Gráfico N° 2).

¹ Para una completa selección de textos sobre este tópico véase Michael Burrage (ed.), *Martin Trow: Twentieth-Century Higher Education (Elite to Mass to Universal)*, 2010, especialmente capítulos 2, 16 y 17.

² Cifra estimada.

TABLA N° 1: SISTEMAS NACIONALES CLASIFICADOS POR TAMAÑO Y NIVEL DE MASIFICACIÓN/ UNIVERSALIZACIÓN, AÑO 2009*

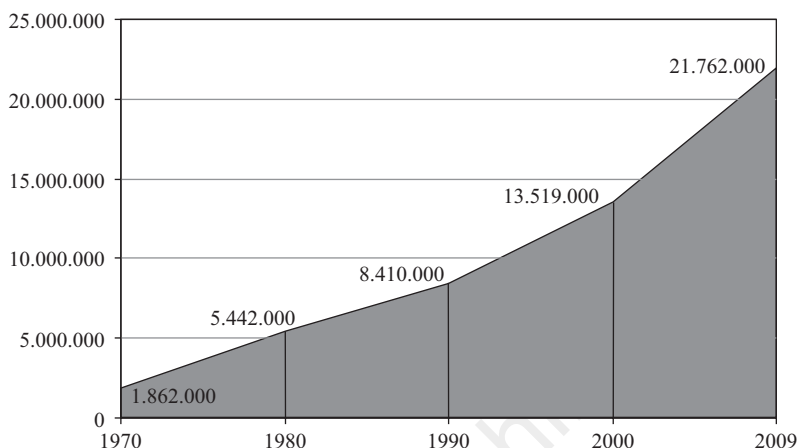
Nivel de masificación/universalización	Alto (55% o más)	Estonia	Uruguay Portugal Puerto Rico	Chile Cuba	España Australia Canadá	Argentina Venezuela Gran Bretaña Corea del Sur
	Medio-alto (46 a 55%)					
	Medio (36 a 45%)	Panamá	Bolivia Paraguay	Ecuador	Colombia	
	Medio-bajo (26 a 35%)			Perú		Brasil México
	Bajo (25% o menos)	Costa Rica El Salvador Honduras	Guatemala			
		Pequeño (0 a 150 mil)	Medio-pequeño (150 a 500 mil)	Medio (500 mil a 1 millón)	Medio-grande (1 a 2 millones)	Grande (Más de 2 millones)
Tamaño del sistema						

* Tamaño de los sistemas medido por matrícula terciaria total el año 2009 y nivel de masificación medido por la tasa bruta de matrícula en el mismo año. En algunos casos, cifras corresponden a 2008.
Sin información para Nicaragua y República Dominicana.

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Unesco Institute for Statistics, *Global Education Digest 2011*, y J. J. Brunner (ed. y coord.) y R. Ferrada (ed. adjunta), *Educación Superior en Iberoamérica: Informe 2011*, C.1.5.

De hecho, la educación terciaria iberoamericana mantuvo un estricto carácter elitista hasta comienzos de los años 80, con una tasa promedio de participación inferior a 15%. Luego entró en una fase de rápida masificación, logrando una cobertura bruta de un tercio de la cohorte alrededor de 2005, para proyectarse actualmente hacia el umbral de la *universalización*, que Trow sitúa en el punto donde una mitad de la cohorte se halla representada en el nivel superior.

GRÁFICO N° 1: EVOLUCIÓN DE LA MATRÍCULA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL ESPACIO IBEROAMERICANO, 1970-2009



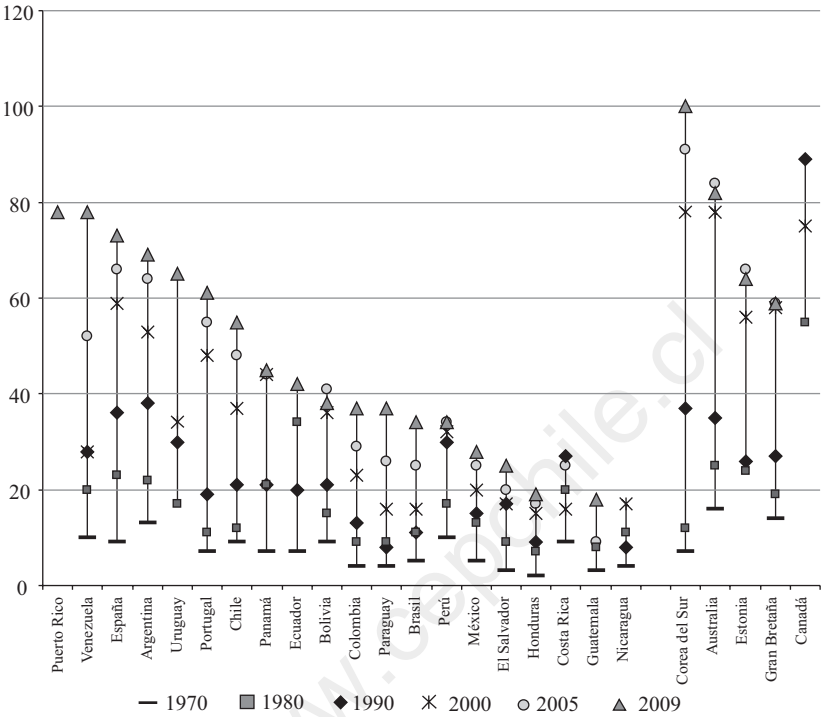
Fuente: Sobre la base de Unesco Institute for Statistics, *Compendio Mundial de Educación 2009* y *Compendio Mundial de Educación 2011*.

III

Si se considera las cifras desagregadamente, varios países superaron dicho umbral hace ya varios años. En esta situación se hallan España, Portugal, Cuba, Venezuela, Argentina, Uruguay y Chile, con tasas de participación superiores a 50%. Otros dos países —Panamá y Ecuador— es probable alcancen tasas similares de participación a finales de la presente década (Tabla N° 2). Permítanme anotar con fines comparativos que tasas ubicadas en la franja de 50% a 60% son hoy propias de países desarrollados, encontrándose allí Irlanda, Austria, Francia y Reino Unido, mientras Suiza está a punto de sumarse.

Me interesan estos procesos no sólo porque emergen con nitidez del *Informe* que comentamos sino porque tienen alcance mundial y representan un verdadero cambio de marea en la historia de la educación superior a nivel mundial. Según Schofer y Meyer, dos investigadores de los Estados Unidos que han dedicado años al estudio de estos fenómenos, ellos corresponderían al surgimiento de un nuevo tipo de sociedad

GRÁFICO N° 2: TASA BRUTA DE PARTICIPACIÓN EN EDUCACIÓN TERCIARIA POR PAÍS: EVOLUCIÓN AÑOS 1970-2009 (en porcentaje)



Fuente: Sobre la base de Unesco Institute for Statistics, *Compendio Mundial de Educación 2010* y *Compendio Mundial de la Educación 2011*.

y se vincularían a un conjunto de transformaciones sociopolíticas, culturales e institucionales³:

- (i) La democratización política y la difusión de los derechos humanos, incluyendo la idea de que el progreso se basa en la educación y que el acceso a ésta, en todos sus niveles, es un derecho universal;
- (ii) La cientificación y tecnificación de las sociedades, que desembocan en la noción de una sociedad global del conocimiento y la información, donde el capital científico, profesional y técnico juega un rol estratégico;

³ Véase Evan Schofer y John W. Meyer, “The World-Wide Expansion of Higher Education”, 2005.

TABLA N° 2: MATRÍCULA DE EDUCACIÓN SUPERIOR: FEMENINA, PRIVADA Y TASA BRUTA DE PARTICIPACIÓN, 2008 (en porcentaje)

Educación terciaria, cine 5 y 6, 2008					
	Matrícula total (000)	% mujeres	% matrícula privada	Tasa bruta de matrícula 2008	% mujeres
Argentina	2.288 ⁻¹	60 ⁻¹	27 ⁻¹	69 ⁻¹	84 ⁻¹
Bolivia	353 ^{-2*}	45 ⁻²	20 ⁻²	38 ^{-2*}	35 ⁻²
Brasil	6.115	57	74	34 ⁻¹	39 ⁻¹
Chile	805 ⁻¹	50 ⁻¹	78 ⁻¹	55 ⁻¹	56 ⁻¹
Colombia	1.570	51	44	37	38
Costa Rica	...	...	...	...	...
Cuba	971	61	na	118	149
Ecuador	535 ⁻¹	53 ⁻¹	35 ⁻¹	42 ⁻¹	45 ⁻¹
El Salvador	139 ⁻¹	55 ⁻¹	66 ⁻¹	25 ⁻¹	26 ⁻¹
Guatemala	234 ⁻²	51 ⁻²	49 ⁻²	18 ⁻²	18 ⁻²
Honduras	148 ^{*-1}	60 ^{*-1}	33 ^{*-1}	29 ^{*-1}	22 ^{*-1}
México	2.705	50	33	28	28
Nicaragua	...	...	...	...	...
Panamá	134 ⁻¹	60 ⁻¹	31 ⁻¹	45 ⁻¹	55 ⁻¹
Paraguay	236	58	67	37	43
Perú	952 ^{-3**}	51 ^{** -3}	54 ^{** -3}	34 ^{-3**}	36 ^{** -3}
Puerto Rico	228 ⁻¹	60 ⁻¹	...	78 ⁻¹	95 ⁻¹
Repúb. Dominicana	...	...	...	...	...
Uruguay	163 ⁻¹	63 ⁻¹	12 ⁻¹	65 ⁻¹	83 ⁻¹
Venezuela	2.123	62 ^{*-1}	29	78	99 ^{*-1}
España	1.801	54	12	73	82
Portugal	373	53	24	61	67
Australia	1.200	56	6	82	94
Canadá	...	...	...	...	...
Corea del Sur	3.219	39	80	100	82
Estonia	68 ⁻¹	62 ⁻¹	84 ⁻¹	64 ⁻¹	80 ⁻¹
Gran Bretaña	2.415	57	100	59	69
ALC	19.658 ^{**}	55 ^{**}	...	37 ^{**}	41 ^{**}
MND	164.582 ^{**}	51 ^{**}	...	27 ^{**}	28 ^{**}

n+/-: Los datos se refieren al año escolar o fiscal (financiero) n, años o períodos después/antes del año o período de referencia.

* Estimación Nacional.

** Estimación de la UIS.

na: No aplica.

...: Sin información.

Fuente: Sobre la base de Unesco Institute for Statistics, *Compendio Mundial de la Educación 2011*.

- (iii) La emergencia de lógicas de planeamiento nacional, cambio organizacional y transformación personal frente a un horizonte de crecimiento sin límite que sitúa al cambio —y no a la estabilidad— en el centro de las políticas sociales, y
- (iv) La aparición, en la arena internacional, de organismos e instituciones que promueven una agenda y discursos pro-educacionales, diseminando la idea de que el progreso de los pueblos, la competitividad de las economías, la movilidad y cohesión sociales y la suerte individual de las personas están indisolublemente ligadas a procesos de escolarización cada vez más prolongados y sofisticados.

Sin duda, varios de estos elementos están presentes en el debate sobre la educación superior que se halla en plena ebullición en la sociedad chilena.

IV

Por mi lado, quiero reflexionar sobre una consecuencia (¡y causa también!) de estos fenómenos de masificación y universalización cuya importancia me parece central para el futuro de los sistemas de educación terciaria.

Según ilustra bien nuestro *Informe*, tiende a producirse en estas circunstancias un espectacular crecimiento e intensa diferenciación —tanto horizontal como vertical— de la plataforma institucional que provee la educación superior masiva en fase de universalización.

A la luz de los datos proporcionados por los estudios nacionales, en Iberoamérica existirían hoy cuatro mil universidades (¡sí, cuatro mil!) y, adicionalmente, cerca de doce mil instituciones no universitarias de educación superior (Tabla N° 3). Sin entrar en detalles respecto de su distribución por países⁴, estas cifras contrastan incluso con las de los Estados Unidos, país que posee la enseñanza terciaria más descentralizada y mejor dotada de recursos, con una matrícula aproximada a la iberoamericana: hay allá, en efecto, 20,5 millones estudiantes repartidos

⁴ Véase José Joaquín Brunner (ed. y coord.) y Rocío Ferrada Hurtado (ed. adjunta), *Educación Superior en Iberoamérica: Informe 2011*, 2011, capítulo B, pp. 111-152.

TABLA N° 3: INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR POR SECTORES PÚBLICO Y PRIVADO Y SEGÚN NIVEL UNIVERSITARIO Y NO UNIVERSITARIO, AÑO 2010

	Universitario		No universitario	
	Público	Privado	Público	Privado
Argentina	55	60	917	1.175
Bolivia	17	68	313	
Brasil*	100	86	2.128	
Chile	16	44	117	
Colombia*	81	201	93	
Costa Rica	5	51	6	18
Cuba	67	na	...	na
Guatemala	1	12	...	...
Honduras	6	14	...	...
México*	872	1.701	19	
Nicaragua	6	48	...	...
Panamá	1	10	39	
Paraguay	15	72	48	118
Perú ^a	35	65	924	196
Puerto Rico ^a	6	43	2	335
República Dominicana	2	31	6	7
Uruguay*	1	14	11	2
Venezuela	33	25	42	70
España*	50	26	5.241	
Portugal ^b	59		87	

Datos del año 2009.

na: No aplica.

...: Sin información.

^a Distribución aproximada de las instituciones no universitarias según financiamiento público o privado.

^b Según distinción pública/privada se declara 46 y 100 instituciones respectivamente.

Fuente: Sobre la base de J. J. Brunner (ed. y coord.) y R. Ferrada (ed. adjunta) *Educación Superior en Iberoamérica: Informe 2011*, Informes Nacionales 2011.

en alrededor de 4.500 instituciones, de las cuales 2.800 son universidades y 1.700 son *colleges* que imparten programas de dos años de duración⁵. Podemos usar un ejemplo adicional de comparación: en la RP China había 23 millones de estudiantes terciarios en 2005, distribuidos

⁵ Para datos de los Estados Unidos véase Institute of Education Statistics, "Tables and Figures 2010", Table 244 (Number of degree-granting institutions and enrollment in these institutions, by size, type, and control of institution: Fall 2009).

en alrededor de 2.400 instituciones, de las cuales 1.650 eran instituciones regulares, equivalentes a nuestras variopintas universidades⁶.

Si recordamos además que Iberoamérica tenía apenas 105 universidades en 1950 —y que la Asociación Europea de Universidades, con participación de 47 países, cuenta en la actualidad con sólo 850 universidades miembros⁷—, entonces nuestras abultadas cifras resultan, sin lugar a dudas, pasmosas. Parecen arrancadas de algunas páginas del realismo mágico; son difíciles de asimilar, por cierto, e introducen una suerte de ruptura radical con el concepto tradicional de universidad como institución selectiva, centro de excelencia, hogar de la alta cultura y sede de la *intelligentsia* académica, un grupo siempre minoritario y excelso según se percibe a sí mismo.

¿Acaso tales imágenes —que subentienden la formación superior como una actividad pública altamente concentrada del espíritu— son compatibles con la proliferación de centenares y miles de organizaciones que, en la actualidad, cumplen esencialmente funciones de entrenamiento técnico y profesional?

V

Efectivamente, el panorama que surge del *Informe* poco tiene que ver con aquel mundo más bien recoleto y colegial donde se desenvolvía la educación superior de elite, con sus pocas pero consistentes instituciones, su encumbrado valor social y sus ritmos lentos de maduración. En cambio, las universidades contemporáneas, como ha dicho alguien, han dejado de ser lugares tranquilos para enseñar, realizar trabajo aca-

⁶ “¿Qué tipos de instituciones de educación superior (IES) están proporcionando educación a estos 23 millones de estudiantes? En general, las IES son tan diversas como en la mayoría de los países europeos y norteamericanos. Universidades regulares, universidades técnicas, IES especializadas en agricultura, lenguas extranjeras o medicina, *colleges* vocacionales —por ejemplo, para la formación de profesores— y *colleges* especializados: toda la gama está representada, aunque de acuerdo con el informe de la Netherlands Education Support Office, Beijing, podrían identificarse tres grupos: 1.650 instituciones regulares de educación superior, 528 instituciones para adultos y 214 instituciones privadas de educación superior [Netherlands Education Support Office, Beijing, 2005, p. 8] (Uwe Brandenburg y Jiani Zhu, “Higher Education in China in the Light of Massification and Demographic Change: Lessons to Be Learned for Germany”, 2007).

⁷ Véase European University Association, 2011.

démico a un ritmo pausado y contemplar el universo como ocurría en siglos pasados⁸.

En Iberoamérica, por ejemplo, predominan ahora —en número, al menos— las instituciones privadas, tanto en la categoría de universidades como, especialmente, entre las instituciones no universitarias de educación superior. La matrícula pública, en tanto, supera marginalmente a la privada, aunque en América Latina se reparte por mitades. Lo cual significa que en varios países —entre los cuales se cuentan Chile, Brasil, El Salvador, Paraguay y Perú— la masificación ha tenido lugar principalmente por acción del sector privado. En otros casos, la expansión se ha producido básicamente en virtud del esfuerzo de los gobiernos y las instituciones estatales, como ocurre en Cuba, Bolivia, Uruguay y Argentina. Por último, en algunos países el impulso ha sido combinado, estatal y privado, según puede observarse en Guatemala, Colombia, Ecuador, Honduras, México, Panamá y Venezuela⁹.

Como resultado de estas dinámicas de *privatismo*¹⁰ y del crecimiento de la matrícula estatal con reducido gasto público, se multiplican sin contrapeso las instituciones puramente docentes en América Latina. Sin embargo éstas —a diferencia del ideal proclamado por el cardenal Newman, el de preparar a una clase dirigente consciente de su propio carisma social y cultural— actúan más bien como agencias de socialización, instrucción y certificación, produciendo personal técnico-profesional de manera crecientemente estandarizada y conforme a una secuencia bien organizada de actividades y entrenamientos.

En casi todos los países del área iberoamericana predomina este tipo de instituciones y no el modelo *humboldtiano* de universidad del saber, si bien este último comanda mayor prestigio y actúa como ideal para la fracción más consolidada de la profesión académica.

Un simple ejercicio, basado directamente en el *Informe*¹¹, permite apreciar que entre las casi cuatro mil universidades iberoamerica-

⁸ Skilbeck, 2001. Citado en José Joaquín Brunner, *Educación Superior en Chile: Instituciones, mercados y políticas gubernamentales 1967-2007*, 2008, p. 39.

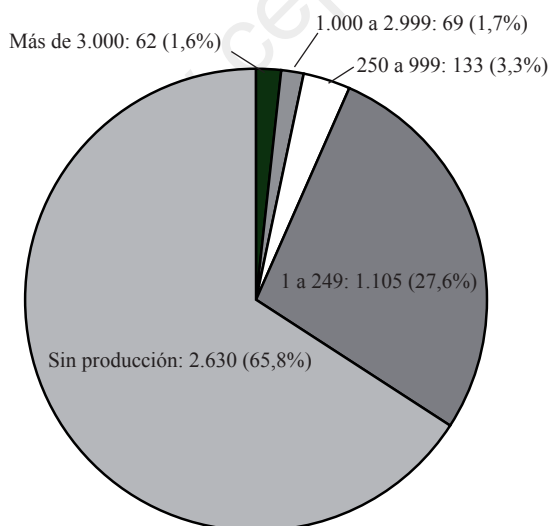
⁹ Los datos de base se encuentran en la Tabla N° 2.

¹⁰ Véase José Joaquín Brunner, *Educación Superior en Chile*, 2008, capítulo 6.

¹¹ Véase José Joaquín Brunner (ed. y coord.) y Rocio Ferrada (edta. adjunta) *Educación Superior en Iberoamérica: Informe 2011*, 2011.

nas (3.999), sólo 62 (menos de 2%) se aproximan a la noción de una *research university* por el volumen de su producción científica medida bibliométricamente; un segundo grupo, de tamaño similar (69 universidades), puede calificarse como compuesto por universidades *con* investigación; luego hay un tercer grupo, de 133 universidades (3,3% del total) que, con benevolencia, puede decirse se halla integrado por “universidades emergentes” a la investigación, las cuales publican cada una en promedio, durante un período de cinco años, entre 50 y 200 artículos anuales. En consecuencia, 93% de nuestras cuatro mil universidades debe clasificarse como instituciones puramente docentes, incluyendo entre ellas a un grupo de algo más de 1.100 universidades (28%) que tienen una actividad artesanal de investigación, publicando en promedio entre 1 y hasta 49,8 artículos anualmente durante el último lustro (Gráfico N° 3).

GRÁFICO N° 3: NÚMERO DE UNIVERSIDADES IBEROAMERICANAS Y PORCENTAJE POR CATEGORÍA SEGÚN SU PRODUCCIÓN CIENTÍFICA (ARTÍCULOS REGISTRADOS) DURANTE EL QUINQUENIO 2005-2009



Fuente: Sobre la base de Tabla N° 3 y de SCImago Institutions Rankings, *Ranking Iberoamericano SIR 2011*. Éste incluye 1.369 instituciones iberoamericanas de enseñanza superior, correspondiente a aquellas que han producido alguna comunicación científica durante el periodo 2005-2009, indexada en la base de datos Scopus.

Ahora bien, el hecho que en la época de la educación superior masiva y en vías de universalizarse la mayoría de estudiantes curse sus estudios superiores en institutos no universitarios y en universidades puramente docentes—públicas o privadas, da igual— no puede sorprender. Pues son estas instituciones —menos selectivas y, por ende, de menor prestigio académico y social y con un menor costo unitario por alumno— las únicas que están en condiciones de garantizar un acceso masivo, y eventualmente universal, para estudiantes provenientes de hogares con menor capital económico, social y cultural. A ellas debemos que se hayan abierto las puertas hasta ayer cerradas hacia la educación terciaria, permitiendo el ingreso de un contingente cada vez más grande de jóvenes y adultos al dominio del conocimiento profesional y técnico hasta ayer controlado por una minoría.

En breve, el panorama institucional de la educación superior está siendo transformado en profundidad y en variados aspectos por estos fenómenos de expansión y diferenciación.

Lo que molesta y alborota a veces a quienes se identifican con los ideales y valores de la universidad *humboldtiana* —aquella que se precia de ser la expresión ética e intelectual de un Estado cultural (*Kulturstaat*) por medio del libre cultivo de la formación (*Bildung*) y la investigación— es la pérdida del *aura* que rodeó a la educación superior al comienzo de los tiempos modernos. Igual como otras cosas hasta entonces consideradas sólidas y consagradas, también las universidades han visto esfumarse su prestigio tradicional bajo la marea de la masificación y con su progresiva desvinculación de las redes del poder, la riqueza y la influencia.

VI

Naturalmente, hubo quienes tempranamente reaccionaron frente a esta transformación, percibiéndola como una amenaza para el carácter desinteresado de la universidad o bien para las jerarquías sociales y el orden cultural.

Por ejemplo, Thorstein Veblen, uno de los padres de la sociología crítica, produjo en un famoso opúsculo de 1918, el primer ataque —lúcido e irónico— contra lo que hoy algunos denominan “capitalismo académico”; esto es, la comercialización y burocratización de la educa-

ción superior, con su secuela de rasgos mundanos, publicidad mercantil, predominio del pragmatismo, ánimo empresarial y afán de medir el trabajo académico reduciéndolo, decía él, “a una consistencia mecanicista, estadística, con patrones y unidades numéricas, lo que genera en todo momento un trabajo superficial y mediocre”¹².

Por su lado, el humanista alemán Ernst Robert Curtius proponía derechamente en esos mismos años que “la más apremiante reforma universitaria” debía consistir en volver a cerrar las puertas abiertas a las masas “y en dificultar el paso hacia la universidad”¹³.

Luego vendría Abraham Flexner, quien en los años 30 del siglo pasado reclamaba que las universidades modernas se estaban convirtiendo en muchas cosas a la vez: en escuelas secundarias, institutos vocacionales, facultades pedagógicas, centros de investigación, agencias de capacitación; “esto y mucho más, simultáneamente”, se quejaba. Las veía envueltas en “cosas absurdas” e inconducentes. Sin necesidad, decía, “se abaratan, vulgarizan y vuelven mecánicas”, perdiendo su antiguo “carácter orgánico”. Lo más grave de todo —diría Flexner— es que estaban llegando a ser una suerte de “estaciones de servicio para el público en general”¹⁴.

También en nuestro idioma castellano aparecían en esa época críticas a las insuficiencias de la universidad debidas, se esgrimía, a la precariedad del entorno cultural en que ellas se desenvolvían. Dos académicos chilenos, Yolando Pino y Roberto Munizaga, sugerían que el deterioro de la vida universitaria se debía en Chile a una “cierta actitud

¹² Thorstein Veblen, *The Higher Learning in America: A Memorandum on the Conduct of Universities by Business Men*, 1918, cap. VIII. Merece leerse el párrafo entero de donde proviene esta cita: “The underlying business-like presumption accordingly appears to be that learning is a merchantable commodity, to be produced on a piece-rate plan, rated, bought and sold by standard units, measured, counted and reduced to staple equivalence by impersonal, mechanical tests. In all its bearings the work is hereby reduced to a mechanistic, statistical consistency, with numerical standards and units; which conduces to perfunctory and mediocre work throughout, and acts to deter both students and teachers from a free pursuit of knowledge, as contrasted with the pursuit of academic credits. So far as this mechanistic system goes freely into effect it leads to a substitution of salesman like proficiency —a balancing of bargains in staple credits— in the place of scientific capacity and addiction to study”. Disponible en: <http://www.ditext.com/veblen/veb8.html>. Visitado el día 22 de diciembre de 2011

¹³ Ernst Robert Curtius, “La crisis universitaria”, 1933, p. 26.

¹⁴ Abraham Flexner, *Universities: American, English German*, 1930.

de vulgaridad espiritual que, ascendiendo desde los sectores sociales ordinarios, se refleja en la cultura de las clases dirigentes del país”. Estos grupos, con un concepto demasiado tosco de lo útil y un dinamismo sin consistencia, decían ellos, crean un ambiente hostil para el cultivo de las ciencias y para los científicos, los que empezaban a ser mirados —lamentan ellos— con una “mezcla de incomprensión, superioridad, conmiseración e ironía”¹⁵. Tal era la tensión que comenzaba a generarse en Chile, en las primeras décadas del siglo pasado, entre la república de la letras y la burguesía comercial.

VII

Es cierto: hubo también quienes, en los mismos años o más adelante, reaccionaron en sentido contrario, celebrando por ejemplo a la universidad docente y el potencial, incluso comercial, de la universidad multiuso y de la educación superior masiva.

Ortega y Gasset, sin ir más lejos, daba por misión central a la universidad no la investigación sino asegurar la enseñanza superior, profesional, del *hombre medio* y situarlo culturalmente a la altura de los tiempos. Resumía su propuesta así: “Hay que hacer del hombre medio un buen profesional. Junto al aprendizaje de la cultura, la universidad le enseñará, por los procedimientos intelectualmente más sobrios, inmediatos y eficaces, a ser un buen médico, un buen juez, un buen profesor de matemáticas o de historia”. En breve: la universidad debía ser, ante todo, “una institución docente”¹⁶.

Por su lado, Clark Kerr, en su libro sobre los *usos de la universidad* de 1963, publicado luego de haberse desempeñado él como rector de la Universidad de California, Berkeley, muestra que aun las mejores universidades públicas de investigación de los Estados Unidos estaban convirtiéndose en lo que denomina *multiversidades*. Es decir, esa suerte de “estaciones de servicio para todo público” que Flexner había denunciado treinta años antes. Según Kerr, empezaba a crearse un nuevo tipo de institución: “ni realmente privada ni pública en realidad”, escribía; “ni enteramente del mundo ni completamente aparte de él. Única, en verdad”.

¹⁵ Yolando Pino Saavedra y Roberto Munizaga, “En torno al problema universitario chileno”, 1933, pp. 122-123.

¹⁶ José Ortega y Gasset, *Misión de la Universidad*, [1930] 2007, pp. 53-56.

Describía a esta institución única como inconsistente, formada por múltiples comunidades, con fronteras borrosas y permeables, dispuesta a servir a la sociedad de manera casi servil al mismo tiempo que la critica a veces sin piedad; dedicada a la igualdad de oportunidades aunque internamente organizada como una estructura de clases; con intereses internos dispersos, incluso contradictorios; sin un alma sino con varias (no sabiendo a veces cuál salvar). Compuesta por numerosas partes y piezas que podían substraerse o adicionarse con escaso impacto sobre el todo, la multiversidad se asemejaría más a un mecanismo “unido por reglas administrativas y alimentado con dinero” que a una unidad orgánica¹⁷.

VIII

También en América Latina el panorama de la educación superior y sus instituciones que muestra el *Informe* se asemeja hoy más a aquellas ciudades aluvionales que de pronto aparecen en la región —improvisadas, irregulares, ruidosas, heterogéneas, inmaduras, donde conviven opulencia y pobreza, edificios de lujo junto a favelas, espíritu comercial y utopías anacrónicas, corrupción y burocratismo— que a una bien organizada *república de las letras* o a cualquiera otra entidad orgánica, rodeada de aura tradicional.

Es ahí, en medio de esas contradicciones, a partir de sistemas todavía no bien articulados, que florece una educación superior a ratos caótica, más próxima a los mercados que al templo, de espaldas a las tradiciones dentro de las cuales se generó la idea de la universidad moderna y el concepto de educación superior como vértice y culminación de los procesos formativos de las elites.

IX

En este contexto emerge últimamente una nueva metáfora: la de una universidad *posmoderna*, noción que convendría aplicar, más bien, a la educación superior en su conjunto. Frente a los sistemas universitarios modernos —con su triple origen británico, napoleónico y *humboldtiano*, los cuales encarnan simultáneamente una visión del Estado y una idea de la universidad expresadas por medio de una *gran*

¹⁷ Clark Kerr, *The Uses of the University*, [1963] 2001, pp. 1-14.

narrativa— aparece ahora la *universidad posmoderna*, institución multifacética cuya identidad se reduce, sin más, al nombre que encubre su vertiginosa diversidad. Y que, por lo mismo, no se halla sostenida ya por una idea, supuesto que Jaspers proclamó alguna vez como condición de posibilidad de la universidad alemana, al escribir: “Sólo quien porta la idea de la universidad en sí (*an sich*), puede pensar y actuar para ella”¹⁸.

Es justamente este supuesto —que existiría algo así como una esencia de la universidad en sí— el que naufragó en medio de la complejidad social, la diferenciación interna de las organizaciones universitarias y la diferenciación externa de los sistemas de educación terciaria producidos por su masificación y universalización¹⁹.

La institución universitaria ha perdido su centro —primero la facultad de teología, luego la de filosofía, después las de ciencias naturales— y debe responder ahora, más bien, a una variedad de partes interesadas (*stakeholders*), dentro y fuera de la institución. Produce masivamente personal certificado, con contenidos y métodos relativamente estandarizados. No controla ya la producción del conocimiento avanzado a la manera de un monopolio ilustrado. En su interior las especializaciones disciplinarias se conjugan con iniciativas inter y transdisciplinarias, dando lugar a una organización que ya en nada se asemeja a la agrupación de facultades de Kant. La investigación corre por canales separados de la enseñanza de pregrado, aunque la retórica de la administración académica sostenga otra cosa. En suma, por todas partes reinan la novedad y la confusión y los propios académicos se preguntan sobre el destino de su institución.

En cambio, la universidad *posmoderna* no sería más que una colección de diferencias, sin características esenciales propias ni unidad interna, según postula un autor²⁰. El carácter comunitario de la institu-

¹⁸ Karl Jaspers, K. Rossmann, “Die Idee der Universität”, p. 36. Citado en Jürgen Habermas, “La idea de la universidad: Procesos de aprendizaje”, 1987.

¹⁹ Sobre esto, véase Jürgen Habermas, “La idea de la universidad: Procesos de aprendizaje”, 1987.

²⁰ Véase Frank Webster, “The Postmodern University, Research and Media Studies”, 2010. Asimismo, véase Anthony Smith y Frank Webster (eds.), *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society*, 1997, especialmente los artículos de Zygmunt Bauman, Peter Scott y la conclusión de los editores.

ción, su gobierno colegial, la integración de los saberes, la interacción de docencia e investigación, todo esto estaría en vías de desaparecer o subsistiría exclusivamente en un pequeño número de instituciones. En su reemplazo aparecerían en el horizonte sistemas caracterizados por: una rápida masificación con costos unitarios relativamente bajos o decrecientes; una alta diferenciación y proliferación institucionales; un peso significativo y, en ocasiones, predominio cuantitativo de instituciones, matrículas y recursos privados; una mayoría de instituciones puramente docentes, y por el desvanecimiento de cualquiera idea (esencial) de universidad y de las (meta) narrativas que las acompañan. Restaría nada más que el nombre formal/legal de la institución, desprovisto de legitimidad tradicional y carismática.

Por el contrario, la universidad *posmoderna* sería típicamente heterogénea y los sistemas que la albergan una “colección de diferencias”, donde coexisten lado a lado multi, macro y microuniversidades; instituciones venerables por su antigüedad junto a otras advenedizas; universidades elitistas y masivas, cada una asumiendo una variedad de formas y funciones: presenciales, a distancia, remediales, de nicho, terapéuticas, confesionales, militantes, burocráticas, empresariales, alternativas, burguesas, multiculturales, regionales, metropolitanas...²¹. En el caso de Iberoamérica, la mayoría son de alcance local, algunas de carácter nacional, unas pocas poseen proyección a nivel regional, escasamente alguna podría llamarse propiamente internacional y ninguna es de *clase mundial*²².

X

El *Informe* que presentamos proporciona, creo yo, fundamento empírico y una serie de valiosos análisis nacionales que llevan a concluir que este tipo de sistemas estaría en pleno desarrollo dentro de la región; sobre todo a este lado del Atlántico. Da luces, además, sobre las

²¹ A propósito de estas cambiantes denominaciones, Watson dice: “Pienso que la ausencia de cualquiera idea clara de lo que hoy constituye una universidad se evidencia con la promiscuidad de invocaciones respecto de lo que las universidades son”. Frank Webster, “The Postmodern University, Research and Media Studies”, 2010, p. 10.

²² Véase José Joaquín Brunner, “Educación superior: Global y periférica”, 2012 (en prensa).

dinámicas que favorecen la aparición de estos sistemas y las políticas —activas o por omisión— que los impulsan o inhiben su desenvolvimiento.

A partir de aquí podemos indagar cuál es la mejor forma de gobernar y coordinar estos sistemas híbridos, impuros y diversos; cómo diseñar políticas que den cuenta de esta *colección de diferencias* institucionales sin favorecer un solo modelo único de universidad; qué conceptos, criterios e instrumentos emplear para el aseguramiento de la calidad frente a tal heterogeneidad institucional, y cuáles modalidades de financiamiento utilizar para garantizar la sustentabilidad —a mediano plazo— de estos sistemas que hace rato dejaron atrás el patrón elitista, incluso la fase masiva, para dirigirse atropelladamente hacia su universalización.

En fin, los datos ofrecidos por el *Informe*, así como las opiniones vertidas por los expertos nacionales, entregan valiosos antecedentes para profundizar esta exploración y renovar así la reflexión sobre cómo se organizarán —y qué papel desempeñarán en la sociedad y la cultura— las instituciones de educación superior durante el siglo XXI.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brandenburg, Uwe y Jiani Zhu. "Higher Education in China in the Light of Massification and Demographic Change. Lessons to Be Learned for Germany". CHE Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH Arbeitspapier Nr. 97, Oktober 2007, p. 22. Disponible en: <http://www.che-concept.de/cms/?getObject=349&getLang=de/>. Visitado el día 22 de diciembre de 2011.
- Brunner, José Joaquín. *Educación superior en Chile: Instituciones, mercados y políticas gubernamentales 1967-2007*. Santiago de Chile: Ediciones UDP, 2008.
- . "Educación superior: Global y periférica". En Francisco López-Segrera (ed.), *Internacionalización de la Educación Superior*. Colombia: Editorial Planeta 2012 (en prensa).
- Brunner, José Joaquín (ed. y coord.) y Rocío Ferrada (ed. adjunta). *Educación superior en Iberoamérica: Informe 2011*. Santiago de Chile: CINDARIL 2011.
- Burridge, Michael (ed.). *Martin Trow: Twentieth-Century Higher Education (Elite to Universal)*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2010.
- Curtius, Ernst Robert. "La crisis universitaria". En Yolando Pino Saavedra y Roberto Munizaga (comps.), *La crisis universitaria*. Santiago de Chile: Ediciones Extra, 1933.

- European University Association, 2001. Disponible en: <http://www.eua.be/eua-membership-and-services/Home.aspx/>. Visitado el día 22 de diciembre de 2011.
- Flexner, Abraham. *Universities: American, English German*. New York: Oxford University Press, 1930.
- Habermas, Jürgen. “La idea de la universidad: Procesos de aprendizaje”. *Sociológica*, Vol. 2, Nº 5, 1987.
- Kerr, Clark. *The Uses of the University*. Cambridge, Ma.: Harvard University Press [1963], 5ª edición 2001.
- Ortega y Gasset, José. *Misión de la universidad*. Madrid: Revista de Occidente en Alianza Editorial [1930] 2007.
- Pino Saavedra, Yolando y Roberto Munizaga, “En torno al problema universitario chileno”. En Yolando Pino Saavedra y Roberto Munizaga (comps.), *La crisis universitaria*. Santiago de Chile: Ediciones Extra, 1933.
- Schofer, Evan y John W. Meyer. “The World-Wide Expansion of Higher Education”. Center on Democracy, Development, and The Rule of Law. Stanford Institute on International Studies, Working Paper Number 32, January 20, 2005. Disponible en: http://cddrl.stanford.edu/publications/worldwide_expansion_of_higher_education_in_the_twentieth_century_the/. Visitado el día 22 de diciembre de 2011.
- Smith, Anthony y Frank Webster (eds.). *The Postmodern University? Contested Visiones of Higher Education in Society*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open Society, 1997.
- Unesco, Institute of Education Statistics. *Compendio Mundial de Educación 2010*.
 ——— *Global Educational Digest 2011*.
 ——— *Compendio Mundial de Educación 2011*.
 ——— Institute of Education Statistics. “Tables and Figures 2010”. Disponible en: http://nces.ed.gov/programs/digest/d10/tables/dt10_244.asp/. Visitado día 22 de diciembre de 2011.
- Veblen, Thorstein. *The Higher Learning in America: A Memorandum on the Conduct of Universities by Business Men*, 1918. Disponible en: <http://www.ditext.com/veblen/veb8.html>. Visitado el día 22 de diciembre de 2011.
- Webster, Frank. “The Postmodern University, Research and Media Studies”. *Canadian Journal of Media Studies*, Volume 7: June 2010 / juin 2010. Disponible en: <http://cjms.fims.uwo.ca/issues/07-01/Frank%20Webster.pdf>. Visitado el día 22 de diciembre de 2011. ☐