

Cristóbal Friz Echeverría
Universidad de Santiago de Chile

Mercado, competencia, neoliberalismo: El concepto de universidad de José Joaquín Brunner

Market, competition, neoliberalism: José Joaquín Brunner's university concept

Recibido: 09/01/15

Aceptado: 27/02/15

Resumen

Partiendo del supuesto metodológico de que los diversos modelos de universidad tienen un importante componente normativo –es decir, apuntan a lo que la universidad debe ser–, exponemos el concepto de universidad del intelectual chileno José Joaquín Brunner, que en cuanto centrado en las nociones de mercado y competencia, interpretamos como defensa de las políticas educativas neoliberales para Chile, América Latina y el mundo en general.

Palabras clave: Brunner; Universidad; Mercado; Competencia; Neoliberalismo.

Abstract

This article –based in the methodological assumption that university models are normative; that means, they indicate what the university must be– presents the university concept of Chilean intellectual José Joaquín Brunner.

In our interpretation, this concept, focused on ideas of market and competition, is a vindication of neoliberal education policies in Chile, Latin America and the world.

Key words: Brunner; University; Market; Competition; Neoliberalism.

El objetivo del presente texto es exponer el concepto de universidad del sociólogo, académico y asesor en políticas educativas chileno José Joaquín Brunner (n. 1944), concepto que en cuanto centrado en las nociones de mercado y competencia, interpretaremos como propuesta de orden neoliberal para las universidades chilenas, latinoamericanas y, en general, para todas las que aspiran a responder adecuadamente a las exigencias de la educación superior en la actualidad.

¿Por qué centrar nuestra atención en el pensamiento educativo–universitario de Brunner? Destaquemos, en primer lugar, que según Jorge Lora y María Recéndez, Brunner es “el teórico neoliberal de la educación” (Lora, J.

y Recéndez, M. 2009, 174). Si bien podemos discrepar del juicio de los autores respecto de que el sociólogo sea *el* teórico de la educación de mercado (como si fuera el único, o acaso el principal), debemos reconocer que dicha observación se funda en la caracterización que hacen de los “cuatro circuitos de poder” en la promoción e instauración de las políticas neoliberales en la educación superior. Al primero, conformado por los organismos internacionales, sigue uno constituido por los gobiernos y sus instituciones, el tercero está integrado por las autoridades de administración de las universidades, y el cuarto por los académicos. No cabe dudas, pues, que Brunner ha circulado por los cuatro circuitos señalados¹.

1. Respecto del primero –las agencias internacionales–, ha sido consultor de políticas educativas para organizaciones como el Banco Mundial, el PNUD y la CEPAL. Sobre el segundo –los gobiernos nacionales–, en Chile ha presidido la Comisión de Estudios de la Educación Superior (1990), la Comisión Nacional de Acreditación de Programas de

Conviene tener presente, además, el carácter experimental de la orientación hacia el mercado del sistema de educación superior chileno –comenzada en la dictadura militar y continuada por los gobiernos posteriores–, la que por tanto se puede considerar como ejemplar o paradigmática². Tal como indica Simón Schwartzmann, Brunner no sólo ha investigado minuciosamente esta transformación, sino que ha sido un partícipe activo de la misma (Schwartzmann, S. 2009, 15). Y ha participado en ella investido con la autoridad de un “experto” en educación, rol que según Fernando Atria se caracteriza por una pretensión de cientificidad, fundada en la supuesta capacidad de distinguir “lo que es ‘realista’ de lo ‘utópico’, lo que ‘la evidencia empírica sugiere’ de lo que es ‘ideología’”; es decir, de abordar la cuestión educativa desde una perspectiva neutra, opuesta a la de los meros ciudadanos que, o no saben del tema, o tienen un “interés ideológico” en el mismo (Atria, F. 2012, 36-7). Éstos y otros antecedentes nos llevan a reputar a Brunner como uno de los principales promotores del modelo universitario del país³, cuyo tránsito desde un acento público hacia uno privado, en sus palabras, “acompaña y expresa el surgimiento de una sociedad democrática de mercado” (Brunner, J. 2009, 394).

Podemos mencionar, finalmente, como una suerte de supuesto metodológico, que todo concepto o idea de la educación –y en este caso de la universidad–, por más descriptivo que se pretenda, conlleva siempre un importante factor normativo o prescriptivo; es decir, indica lo que la educación o la universidad debe ser. Como señala José Luis Coraggio: “un modelo

teórico ya sugiere cómo es la realidad y qué hacer para modificarla” (Coraggio, J. 1999, 55). En tal sentido, Andrés Bernasconi ha apuntado que tratándose de la universidad, “un modelo es un conjunto de instrucciones para la acción, un patrón para hacer cosas” (Bernasconi, A. 2008, 50).

Si suscribimos estas consideraciones, y tenemos en cuenta que en un determinado medio nos encontramos ante diversas concepciones o modelos de la universidad, podemos estimar que el carácter normativo de un modelo supone necesariamente contraposición o conflicto respecto de otros divergentes u opuestos; en otras palabras, que lo que sea la universidad es un objeto de disputa. El mismo Brunner, como veremos, advierte que respecto de la situación de mercado que en buena medida define la educación superior en la actualidad, lo que está en juego son una serie de decisiones relativas a lo que debe ser la universidad y a los valores que han de orientar su desarrollo.

1. Educación y universidad en el proyecto neoliberal

Dado que la finalidad del presente escrito es mostrar que el concepto de universidad de Brunner (centrado, como veremos, en las nociones de mercado y competencia) es interpretable como promoción y defensa de las políticas educativas neoliberales, debemos reseñar brevemente el proyecto neoliberal, en lo que respecta a la educación y las universidades. En términos generales, el proyecto neoliberal tiene por principal objetivo minimizar la injerencia estatal,

Pregrado, ha fungido de Vicepresidente del Consejo Superior de Educación, y de miembro del Consejo de Ciencias de FONDECYT. Y en lo que dice relación al tercer y cuarto circuitos –los órganos y autoridades universitarias y los docentes–investigadores–, baste señalar que se ha posicionado como un académico de reconocida trayectoria, a nivel de grado y postgrado, en Chile y en el extranjero (ha sido, por ejemplo, director de la FLACSO, actualmente dirige el Doctorado en Educación Superior de la Universidad Diego Portales), impartiendo docencia y publicando, entre otros, sobre su tema de especialidad: los sistemas de educación superior.

2. Señala José Santos Hercege: “Chile fue el primer país en el mundo donde se aplicó el modelo neoliberal tal como fuera concebido por Hayek y desarrollado por la escuela de Chicago. Chile fue literalmente el laboratorio (...) donde se probó el funcionamiento del sistema neoliberal”. En esta experimentación, agrega, “Uno de los aspectos más radicalmente intervenidos y que por lo mismo se vuelve paradigmático, es el de la Educación Superior” (Santos Hercege, J. 2006).
3. Según Jaime Retamal, el principal promotor. En sus palabras, es él quien, desde el llamado retorno a la democracia en Chile en la década del 90, y hasta la actualidad, “hegemoniza los sentidos, las interpretaciones y las prácticas” de nuestro sistema de educación superior (Retamal, J. 2013, 77).

asegurando con ello la libertad individual, lo que tiene como consecuencia la promoción del libre mercado, y la consiguiente privatización de diversos ámbitos, tales como la salud, el sistema previsional y el educativo⁴.

Los neoliberales presentan al mercado como una entidad que tiende a su propia regulación, y afirman que el principal mecanismo de su ordenamiento espontáneo es la competencia. Ésta, en su perspectiva, no es sólo el medio por el que se regula el proceso económico en el libre mercado; es también la entidad reguladora de las actividades humanas y sociales en general, al punto de que afirman que la misma civilización (entendida como los avances culturales de determinados países europeos y Estados Unidos) descansa en ella⁵.

Si bien son varios los intelectuales neoliberales que se han ocupado del ámbito educativo (y en éste, de la universidad, como Theodore Schultz y Gary Becker), debemos detenernos ante todo en el plan de reforma educacional desarrollado por Milton Friedman durante las décadas del 50 y 60 en Estados Unidos, pues como señala Carlos Ruiz, es el principal diseñador de las políticas educativas de mercado, tal como fueron instauradas en la dictadura militar chilena, y continuadas por los gobiernos posteriores (Ruiz, C. 2010, 108).

Consecuente con la matriz general del proyecto neoliberal, el pensamiento educacional de Friedman se erige sobre la crítica a lo que considera una excesiva incumbencia gubernamental en la educación, la que en su opinión sufre “el mal de una sociedad sobregobernada”

(Friedman, M. 1980, 213). La desmedida intromisión del Estado en este ámbito, se manifiesta para Friedman básicamente en dos niveles: en el elevado gasto fiscal en todos los estamentos del sistema; y en la poca “libertad de elección” de los padres respecto de la educación que reciben sus hijos.

Si bien Friedman establece la distinción entre dos orientaciones del proceso educativo –la educación general del ciudadano (*education*) y la instrucción o enseñanza profesional y técnica (*schooling*)–, y afirma que la injerencia estatal sólo sería admisible para proveer el primer nivel (el que en cuanto conducente a la estabilidad social y la democracia reporta beneficio a toda la sociedad), su propuesta de reformulación del sector se centra ante todo en la segunda, la que indica es “una forma de inversión en capital humano”, cuya finalidad es “elevar la productividad económica del ser humano” (Friedman, M. 1966, 134).

Para entender la gravedad que supone para el estadounidense la fuerte incumbencia del Estado en este campo, conviene tener presente su interpretación de los sujetos imbricados en la relación educativa. En sus palabras, “En la educación, los padres y los hijos son los consumidores y el profesor y el administrador de la escuela, los productores”. En base a dicha interpretación, señala que el centralismo educativo supone una reducción de las posibilidades de que los consumidores del servicio influyan en la educación que reciben los estudiantes, centrándose por el contrario, el poder de decisión en los productores (Friedman, M. 1980, 220)⁶.

4. El neoliberalismo –como doctrina– y su proyecto –el conjunto de recomendaciones de reestructuración de diversas esferas en clave de mercado– son complejos y multifacéticos, razón por la cual no viene al caso una caracterización acabada de los mismos. Para un conocimiento de ellos, se pueden consultar obras que los abordan desde diversas perspectivas, entre otras: Ezcurra, A. 1998; Foucault, M. 2012; Harvey, D. 2007; Rebellato, J. 2000; Toussaint, E. 2010.
5. La idea de autorregulación del mercado, de un ordenamiento espontáneo de las actividades individuales operado por los mecanismos del mercado, se remonta a la metáfora de la mano invisible de Adam Smith, según la cual de los distintos intereses privados, se deriva un bien para la sociedad. Sobre la referencia a la metáfora del pensador escocés, cf. por ejemplo Hayek, F. 1975, 92. Friedman, por su parte, autoriza a Smith catalogándolo “el padre de la economía moderna”, y sobre él afirma: “como dice Adam Smith, un individuo que ‘intenta solamente su propio beneficio’ es ‘conducido por una mano invisible a alcanzar un fin que no formaba parte de sus intenciones (...)’ “ (Friedman, M. 1980, 16).
6. Hayek también advierte sobre los “riesgos que implica someter el sistema educacional en su conjunto a una dirección centralizada”. Afirma que dicha centralización conlleva el riesgo de que la autoridad (o quien disponga del poder de decisión respectivo) pueda “moldear” “la mente humana” a su antojo (Hayek, F. 1975, 496–7).

Para el autor, bajo ningún respecto es razonable la intervención del gobierno en la dotación de enseñanza técnica y profesional. La razón de ello es que, en su opinión, los beneficios de esta inversión en capital humano son apropiados exclusivamente por el individuo, quien al hacerse más productivo económicamente, se verá favorecido a futuro con ingresos más altos que los que podría obtener sin la enseñanza recibida. Por tanto es él, en tanto receptor de los beneficios, quien debe costear la inversión.

Friedman es consciente de las resistencias que suscitaría desligar definitivamente al Estado de su injerencia en la educación. Es por ello que en aras de alivianarlo de su responsabilidad en el sector, y con el fin de asegurar la correcta dotación de los servicios de enseñanza, propone sentar las bases para que las instituciones educacionales funcionen como empresas en un mercado, el mercado de la “industria educativa”. Se trata, en conformidad con la matriz neoliberal, de instaurar la competencia entre las instituciones, bajo el supuesto de que este mecanismo incrementará la calidad individual de cada institución, y del sistema en su conjunto.

Para ello, el estadounidense propone un sistema en el que si bien siguen habiendo aportes fiscales, éstos apuntan a incrementar la libertad de elección de los consumidores, y por tanto la competencia. Es el régimen de subvención a la demanda, que toma cuerpo en el sistema de vales o bonos (*vouchers*) que reciben los padres para invertir en la educación de sus hijos (Ibid., 222-42; Friedman, M. 1966, 120ss).

En términos generales, el sistema consiste en que el poder central otorga a los padres una suma fija de dinero, correspondiente al costo del servicio educativo en una escuela primaria y secundaria estatal, para que éstos la gasten en la institución estatal o privada que se ajuste a sus gustos y preferencias. Los padres que no se conformen con el servicio ofrecido por las escuelas públicas, pueden optar por una privada, completando por otros medios (como el endeuda-

miento) la suma requerida para costearla. Entre las diversas modalidades del sistema presentadas por Friedman, cabe la posibilidad de que los padres de familias pobres, queden eximidos de retornar la suma al gobierno. Este régimen, para Friedman, obliga a los productores del campo educacional a mejorar el servicio que ofrecen, haciéndolo más atractivo para los consumidores, quienes optarán por ocupar sus bonos en la escuela que más les satisfaga. Fuerza, con ello, a que el campo educativo funcione como un mercado competitivo, lo que en la óptica neoliberal supone una mejora y progreso del mismo. De este modo, el Estado se asegura de que los futuros ciudadanos reciban la formación que les permitirá desempeñarse como miembros de la sociedad (la *education*), sin tener él mismo que preocuparse directamente de otorgarla.

En lo que respecta a la enseñanza superior y a la universidad, la propuesta de subvención a la demanda es distinta, pues los vales otorgados para los estudios superiores –los que pueden ser utilizados tanto en una institución estatal como en una privada, lo que las hace competir en igualdad de condiciones y diluye la distinción entre ambas–, a diferencia de lo que sucede en las escuelas básica y media, deben ser siempre devueltos (y con intereses crecientes), pues gracias a ellos el estudiante hace la inversión educativa que le permitirá acceder a mayores ingresos económicos futuros (es decir, la enseñanza superior es vista exclusivamente como *schoolling*).

Lo anterior equivale a sostener que la formación cívica y política (la *education*) es algo que queda cerrado y fijo en los niveles primario y secundario del sistema educativo, y que las instituciones del nivel superior, entre ellas las universidades, nada tienen que hacer al respecto. La instrucción (*schoolling*) que los sujetos reciben en su edad adulta no guarda relación con su desempeño como ciudadanos; se pretende por tanto apolítica, orientada exclusivamente hacia la incorporación al mercado laboral⁷.

7. Circunscribir la formación cívica o política a los primeros niveles del sistema educativo, y desligar a la educación superior (y a la universidad) de ella, es consecuente con la idea de que, bajo el dominio del mercado y la competencia, las acciones individuales conducen a un bien que no podría conseguirse por la acción concertada de los individuos. Pretender desvincular o minimizar la relación entre la educación y lo público, es consecuente con la concepción antropológica promovida por el neoliberalismo. Hayek, por ejemplo, presenta al egoísmo que es encauzado por la mano invisible a la consecución de lo bueno, como el “motor universal de la naturaleza humana” (Hayek, E. 1975, 92).

2. El dominio de análisis de los mercados universitarios

Una vez alcanzada una imagen general del proyecto neoliberal de reforma para la educación y las universidades, podemos abocarnos a presentar el concepto de universidad de Brunner, el que en cuanto fundado en las nociones de mercado y competencia, interpretamos como justificación y apología del programa educativo del neoliberalismo.

De la vastísima bibliografía del autor sobre educación superior y universidad, nos detendremos preferentemente en *Educación superior en Chile. Instituciones, mercados y políticas gubernamentales (1967-2007)*. Esto se debe a que en ella desarrolla en extenso lo que denomina el “dominio de análisis de los mercados universitarios”, tradición teórica dentro de la que intencionalmente se inscribe, y de la que se identifica como un destacado representante⁸. Desde este acervo teórico, como veremos, toma posición para promover al mercado como entidad reguladora del sistema de enseñanza superior para los países latinoamericanos, y en general para todos los que deseen tener un sistema de educación superior acorde a los tiempos en curso.

El dominio de análisis, según Brunner, se remonta a la segunda mitad del siglo XVIII en Adam Smith, y tiene un desarrollo maduro en

la segunda mitad del XX, y con decidida fuerza desde la década del 80 bajo el influjo del sociólogo estadounidense Burton Clark, fuerza que es correlativa a la progresiva instauración del mercado como ente coordinador de las instituciones de educación superior que tiene lugar en dichos años⁹.

En tanto que campo disciplinar, el dominio se articula en referencia a un conjunto de preguntas y problemas, los que a su vez orientan la investigación de *Educación superior en Chile*. Dichas preguntas apuntan al surgimiento, desarrollo y funcionamiento de los mercados de enseñanza superior en diversos países, prestando una atención especial a las políticas que los han hecho posibles.

Dado que Brunner coincide con la idea neoliberal de que el principal mecanismo del mercado es la competencia, puntualiza que uno de los desafíos del dominio es determinar las notas particulares que ésta adquiere en los mercados universitarios, y los efectos que provoca en las instituciones y en la sociedad. El sociólogo puntualiza que de las respuestas a estas preguntas, depende la comprensión del estado actual del sistema de educación superior en Chile, el cual presenta en sus palabras, “una suerte de laboratorio experimental para el análisis y la evaluación de las políticas de educación superior en un entorno de mercados” (Brunner, J. 2009, 22).

8. Efectivamente, la producción teórica de nuestro autor sobre el tema universitario es muy extensa, siendo acaso su preocupación central desde la década de los 80. A este respecto, cabe mencionar como otro de los motivos para poner el foco de atención en *Educación superior en Chile* –versión abreviada de su Tesis Doctoral en Sociología por la Universidad de Leiden en 2008–, que en ella recoge los resultados de sus diversas investigaciones sobre el tema, desarrolladas desde los 80. Como nos sería imposible presentar acá un listado completo de los escritos del intelectual chileno sobre la cuestión universitaria, recomendamos revisar el repertorio de las mismas en la obra mencionada. También se pueden consultar en su Currículum Vitae, actualizado a diciembre de 2014, descargable en su página web <http://www.brunner.cl>. Destaquemos, por último, que Brunner se ha posicionado como un intelectual de referencia en otros ámbitos de las humanidades y las ciencias sociales, como por ejemplo las discusiones habidas en América Latina entre la década del 80 y comienzos de los noventa sobre la ética y la sociedad civil, y sus temas aparejados como la sociedad política, el Estado y el mercado. Cf. Acosta, Y. 2003.

9. Según Brunner, son cuatro los intelectuales que han sentado las bases analíticas y categoriales del campo de estudios: a Smith y Clark –quienes presentan una posición favorable al mercado como entidad reguladora del funcionamiento de las instituciones–, se suman John Stuart Mill y Thorstein Veblen, críticos al sometimiento de las universidades a la lógica mercantil, y defensores del rol protagónico del gobierno ante las mismas. Para el sociólogo, las propuestas y perspectivas de estos cuatro autores gozan de suma vigencia, y parecen completar el ámbito de problemas del dominio, el que en la actualidad se desarrolla en el norte, principalmente en Estados Unidos. Es importante constatar la casi total ausencia de intelectuales latinoamericanos en la presentación que hace del mismo, sobre todo de los críticos a las reformas neoliberales. En nuestro último apartado, comentaremos su opinión sobre lo que denomina el “modelo latinoamericano de universidad” y los autores que lo defienden.

La indicación del carácter experimental del caso chileno, es clave en la conformación del dominio tal como lo presenta Brunner, y en la comprensión que tiene de sí como especialista. Señala, pues, que el objeto de estudio del campo (los mercados universitarios) es abordado desde dos lugares: la academia y las políticas públicas. Puntualiza que la baja delimitación entre ambos –y la consiguiente comunicación entre expertos académicos y quienes tienen a su cargo la toma de decisiones políticas– es una de las principales virtudes del ámbito disciplinar (Ibid., 140, 142)¹⁰. Esta virtud se traduce en que del conocimiento del funcionamiento de los mercados universitarios surge, según él, todo un entramado conceptual para la comprensión de los fenómenos que los definen, lo que permite actuar sobre ellos, con el fin de conducirlos a la consecución de bien social. Dicho conocimiento, como podemos ver, está para Brunner íntimamente ligado a la implantación o intervención en dichos mercados; es pues, un saber indisociable de la acción.

Tal como lo presenta el autor, el dominio analítico, a la vez que se articula en torno a una serie de preguntas y problemas, reposa en un conjunto de supuestos. Acaso el principal es que el mercado (y su principal mecanismo de funcionamiento, la competencia), como ente regulador de las acciones e instituciones humanas –y lo que interesa acá, de las casas de estudios superiores– es un hecho inevitable¹¹. Al anterior se agrega un segundo supuesto: el mercado es un generador de bien social, por lo que debemos aprender a sacar de él el mayor provecho posible.

En base a dichos supuestos, Brunner señala que es siempre el Estado el que otorga su fiso-

nomía a un sistema de educación superior, pues incluso en un contexto en que éste es regido fuertemente por el mercado (como el chileno), es debido a las políticas dispuestas por el gobierno. Según el autor, una vez que la autoridad pública establece las condiciones para que el mercado coordine el funcionamiento de las casas de estudios superiores, “un sistema de mercado produce y reproduce continuamente un orden espontáneo, el cual resulta de la presión de fuerzas que operan a espaldas de los agentes, sobre la base de múltiples decisiones fragmentadas y descentralizadas y, por tanto, con una suerte de automatismo cuya operación suele identificarse con la acción de una mano invisible” (Ibid., 61).

Junto con la cita precedente, la confianza depositada por nuestro autor en el mercado, se evidencia en su descripción de las “universidades emprendedoras”: las casas de estudios que han sido exitosas en su “adaptación al nuevo entorno”, marcado por la centralidad del mercado. Éstas se caracterizan, según él, por la “fusión de valores académicos y manageriales”, por la profusión de las “ideas y creencias emprendedoras”, lo que crea una organización institucional inédita, que requiere de un alto “grado de riesgo” por parte de los agentes (Ibid., 130, 131, 133, 444; Brunner, J. 2002, 116).

Éste es probablemente el principal punto de arranque del dominio de análisis según Brunner: los mercados universitarios son siempre el producto de decisiones humanas; se instalan mediante políticas que los posibilitan y que al mismo tiempo los regulan, por lo que son siempre mercados regulados¹². No obstante ello, una vez instauradas las condiciones del mercado de edu-

10. Según lo comentado al comienzo de este escrito, el propio Brunner transita ambos lugares.

11. Si bien este primer supuesto, según Brunner, es sentado por Smith en la segunda mitad del siglo XVIII, señala que desde su creación en el siglo XII, las universidades han tenido cierta orientación hacia el mercado, entendiéndose que la condición para que haya mercado universitario, es que la enseñanza otorgada sea provista por dinero. En sus palabras, las universidades han estado siempre “en inmediato contacto con las realidades elementales de la economía”, y tenido que “lidiar con las fuerzas de la oferta y la demanda” (Ibid., 46, 48, 397).

12. Señala Brunner: “En su origen, por tanto, los mercados universitarios no tienen nada de espontáneos. No surgen a la Hayek (...) como unas estructuras que se autoorganizan a lo largo de un extenso proceso evolutivo” (Brunner, J. 2009, 395). En todo caso, al parecer el autor no siempre ha tratado de distanciarse de una concepción evolucionista –o que apela a la espontaneidad– del nacimiento de los mercados universitarios. Por ejemplo, en su artículo “Transformaciones de la universidad pública”, en el que presenta al sistema universitario de los Estados Unidos como un modelo a seguir, expresa que desde siempre el mismo ha estado fuertemente regido por el mercado, señalando a sus universidades no sólo como “orientadas hacia el mercado”, sino también como “creaciones espontáneas del mercado” (Brunner, J. 2005, 36-7).

cación superior, las universidades y los sujetos deben adaptarse a él, pues en tanto generador de excelencia, se presenta como un hecho que se impone al destino de la educación superior en el mundo entero.

Para concluir esta breve revisión de la presentación de Brunner del dominio de análisis, recordemos que en la introducción a este texto, cuando tratábamos de justificar por qué consagrar un estudio al pensamiento educativo–universitario del sociólogo, comentamos –a modo de declaración metodológica– que cabe considerar a la universidad como un objeto de disputa, la que se centra en las distintas concepciones o modelos de la misma, y en las diversas orientaciones normativas que regulan su funcionamiento y desarrollo. Pues bien, dentro de las ventajas que según Brunner tiene el dominio, destaca la posibilidad de un abordaje complejo de los procesos de “mercadización y “privatismo”¹³, en el que se reconoce la intervención de diversos factores. La perspectiva del dominio permite, pues, examinar los mercados universitarios, no en referencia exclusiva a las políticas y normativas que determinan el funcionamiento de las casas de estudios; invita, junto con ello, a prestar atención a las dimensiones de poder, a las ideas y pugnas ideológicas que están en juego en las orientaciones del sistema, y sin las cuales no se comprenden las tomas de posición de los agentes involucrados (gobiernos, instituciones, académicos, estudiantes, empresarios, etc.).

Lo anterior significa que en la óptica del dominio, el sistema universitario de un país es, como señala Brunner, un “campo de fuerzas”. Dicha consideración tiene varias consecuencias importantes, como por ejemplo, que las relaciones de mercado son, en buena medida, relaciones de poder. Junto con ello, el autor indica que el objeto de disputa del dominio, son las condiciones de la competencia y las orientaciones valorativas del sistema. Señala además que estas últimas refieren a “las motivaciones ideales que debieran inspirar la misión y el comportamiento de las instituciones y conducir al sistema en su conjunto”; es decir, su “racionalidad de fines”.

El sociólogo puntualiza que se trata de una “batalla de ideas”, la que hace relación “al propio concepto de universidad y los ideales o valores (como calidad, pertinencia, efectividad, eficiencia, nacionalismo o cosmopolitismo, pluralismo, autonomía, etc.) que han de ordenar y alinear el desarrollo del sistema” (Brunner, J. 2009, 26–7, 446–7). En base a tales declaraciones, en las páginas que quedan expondremos el “concepto de universidad y los ideales y valores” universitarios defendidos por Brunner, los que en nuestra interpretación, en tanto que configurados en torno a las nociones de mercado y competencia, son buena muestra de las propuestas educativas neoliberales.

3. Regulación pública y libertad de mercado

Como hemos señalado, el mercado de la educación superior, en tanto que se instala por determinadas decisiones políticas, es para Brunner siempre un mercado regulado. En un lenguaje acorde con la defensa de la libertad por parte de los intelectuales neoliberales, puntualiza que esta regulación tiene por finalidad preservar las “libertades de mercado” de los “proveedores” y “consumidores” de educación superior (es decir, de las instituciones y los estudiantes), bajo la expectativa de que el desarrollo de las mismas conduce a la mejora de los “servicios” del sector.

Como es de esperar, los preceptos públicos que sientan las condiciones de este mercado, tienen por finalidad instaurar a la competencia como instancia coordinadora del sistema. Para que el funcionamiento de ésta sea expedito, el autor indica que la autoridad debe asegurar a los competidores (las casas de estudios) una “cancha pareja” o un “campo de juego nivelado” (Ibid., 425). Esto supone, al igual que en las recomendaciones de Friedman, sentar condiciones de igualdad entre universidades públicas y privadas. En opinión de Brunner, que el gobierno otorgue subsidios directos a las instituciones estatales –y que por el contrario las privadas los capten en

13. Éstos son neologismos acuñados por el autor. Prefiere tales términos a los usuales “mercantilización” (que traduce *marketization*) y “privatización”, por parecerle que éstos tienen una importante carga ideológica, y que por tanto no sirven como categorías analíticas. Valga esto de ejemplo de la intención de Brunner de construir un lenguaje técnico, especializado –acaso neutro– para abordar los fenómenos de mercado en la educación superior.

forma indirecta o subsistan única o principalmente mediante los aranceles pagados por sus estudiantes-, es una medida injusta, pues hace que las instituciones públicas compitan en condiciones ventajosas con las privadas. Señala, por tanto, que la autoridad política debe sentar las bases para el surgimiento y funcionamiento del “mercado de productores”, asegurándoles total independencia para determinar los productos que venderán, los precios de los mismos, y el uso de los recursos de que disponen. Y en lo que hace relación a los consumidores, indica que es responsabilidad del gobierno garantizar a los potenciales estudiantes la “libertad de elegir” tanto entre proveedores, como entre los “productos” ofrecidos (es decir, las diversas carreras) (Ibid., 93).

Cabe señalar que para el sociólogo, el aseguramiento de las libertades de productores y consumidores no es un resultado o consecuencia de la instauración del mercado universitario; por el contrario, en tanto hacen que el sector funcione competitivamente, “operan como condiciones de posibilidad para el funcionamiento de este mercado”. Es por ello que, según nuestro autor, es obligación del Estado posibilitarlas, al tiempo que fijarles límites, con el objeto de que sea salvaguardada “la soberanía del consumidor” (Ibid., 149, 402).

En lo tocante al resguardo de ésta, señala que las regulaciones públicas del mercado universitario, tienen por finalidad que la oferta educativa circule en un contexto lo suficien-

temente competitivo, para que los estudiantes puedan “comprar” el servicio en la institución de mayor calidad (Brunner, J. 2002, 156)¹⁴. Esta idea reposa, al menos en forma implícita, sobre el supuesto de que el educando como consumidor, toma decisiones racionales en un mercado transparente, en el que entre otras cosas, la información sobre la calidad de la enseñanza y las posibilidades futuras de empleo, circula en forma limpia y sin distorsiones¹⁵. Y en caso de que el mercado presente fallas (como problemas en la corrección de la información), es el Estado el encargado de secundarlo para que cumpla su rol de coordinador del sistema.

4. La educación superior, entre lo público y lo privado

Del mismo modo que en el proyecto de reforma educativa de Friedman, las recomendaciones de Brunner tocan el problema de la relación de la educación superior con lo público y lo privado. Una de las aristas del mismo, es si la formación que otorgan las instituciones representa exclusivamente un beneficio para el individuo receptor, o si supone además un provecho para la sociedad en su conjunto.

Brunner expone las dos posiciones contrapuestas ante la cuestión. La primera la ejemplifica en Friedman, cuya postura presenta como ejemplo o paradigma de la consideración de que la educación superior produce beneficios privados (consistentes en la expectativa

14. Según el autor, lo que las universidades venden es cierto prestigio, materializado en las “credenciales”, es decir, los títulos o certificados. En esta óptica, el título profesional o el grado académico operan, para el sujeto que los porta, como una “señal en el mercado laboral”. Lo que la credencial indica es, a la vez que “el nivel de capital humano” que ha adquirido el individuo mediante su formación, el estatus o reputación de la institución que lo ha formado y que avala la credencial. En base a tal consideración, sostiene que “la industria de la educación superior” funciona con una “tecnología del insumo-cliente”. Consiste ésta en que el educando, a la vez que compra el servicio de enseñanza, proporciona a la casa de estudios el principal insumo en base al cual ella vende su servicio a otros potenciales insumos-clientes: la calidad de la institución, reflejada en los mayores niveles de capital humano, en las mejores herramientas para insertarse exitosamente en el ámbito laboral por parte de sus egresados (Brunner, J. 2009, 101-3, 378, 382).

15. Si bien Brunner no suscribe explícitamente la idea de que el estudiante-consumidor se orienta por decisiones racionales, de algunos pasajes se puede inferir cierta cercanía a la misma. Respecto del sistema de educación superior chileno, por ejemplo, indica que “la matrícula estudiantil se distribuye entre las diferentes instituciones de acuerdo al número de vacantes que éstas ofrecen y las preferencias expresadas por los alumnos”, las que constata, se inclinan por las universidades privadas independientes (Ibid., 432). Sin embargo, no se pregunta por los factores que determinan estas “preferencias expresadas” por los estudiantes, ni si las mismas son necesariamente índice de la calidad del servicio ofrecido por las instituciones.

de mayores remuneraciones a futuro, es decir, apropiación personal del capital humano), pero ningún rendimiento público. La conclusión que el estadounidense saca de lo anterior es que no existe justificación alguna para que el gobierno subsidie a las instituciones; antes bien, dicho subsidio sería injusto por favorecer únicamente a los segmentos de la población que acceden a este nivel de formación (Ibid., 66-7).

La posición antagónica es, según Brunner, la que ha dominado en América Latina: la educación universitaria reporta, junto con los privados, importantísimos “beneficios sociales y económicos”, por lo que se justifica “desde el punto de vista económico” –nótese que el autor menciona únicamente un criterio económico– la inversión de recursos públicos. Señala que para esta postura los principales “beneficios sociales y económicos” de la educación superior son: el desarrollo y difusión del conocimiento avanzado; su contribución al crecimiento económico, al ascenso social, a la productividad y competitividad de la nación, a la igualación de oportunidades; a “la formación de personas habilitadas para conducir o participar en las ocupaciones más complejas de la sociedad; la formación de los grupos dirigentes de la esfera política, cultural y económica y la creación de una ciudadanía altamente educada, como parece requerir la democracia” (Brunner, J. 2002, 133).

Brunner es crítico de la modalidad tradicional en América Latina, según la cual es el Estado el que financia directamente a un número importante de instituciones¹⁶. Por el contrario, es un entusiasta promotor de las modalidades de financiamiento tipo mercado; es decir, el pago de aranceles por parte de los estudiantes y la dotación de recursos fiscales mediante mecanismos competitivos de subvención a la demanda.

Para nuestro autor, los beneficios de la educación superior son prioritariamente privados (ella otorga, en el lenguaje friedmaniano, ante todo *schooling*). Entre ellos no incluye únicamente las expectativas de mayores ingresos económicos, sino también otras ganancias que si bien no son estrictamente económicas, se asocian directamente a ellas, como contar con ma-

yor información respecto de determinados bienes y servicios; mayor estabilidad y satisfacción en lo laboral; altos índices de prestigio relacionados con las posesiones que adquiere y los patrones de consumo a los que opta “la persona educada” (Ibid., 140-1).

Y en lo que respecta a los eventuales rendimientos públicos de cursar estudios superiores, si bien no los niega del todo, indica: “para arribar a un cálculo preciso del retorno social de la educación superior habría que computar también los beneficios que la colectividad deriva de aquella, lo cual resulta difícil de hacer” (Brunner, J. 2009, 68); es decir, los posibles réditos sociales a tomarse en consideración para justificar los gastos estatales, tendrían que ser cuantificables, expresables o traducibles en unidades de medida que permitan la conquista de la precisión. Probablemente, la preparación de la ciudadanía, de futuros dirigentes (relacionados en el lenguaje friedmaniano a la *education*), el desarrollo y la difusión del conocimiento avanzado, etc. –todos rendimientos sociales que en principio el autor no rechaza– no puedan ser jamás objeto de tales mediciones y cálculos.

5. La crítica al modelo latinoamericano de universidad

La censura de Brunner a las modalidades de financiamiento predominantes en América Latina y a los argumentos que las han avalado, forma parte de su crítica más amplia a la universidad pública–estatal latinoamericana, la que se traduce en un radical cuestionamiento a la idea de universidad que el autor señala como dominante en la región: el “modelo latinoamericano de universidad”.

Apunta que este modelo descansa en la creencia de que el quehacer de las universidades repercute en el bien de la colectividad, por lo que se le asigna al gobierno el rol de apoyarlas económicamente en forma directa. Agrega que el mismo inhibía la creación de nuevas instituciones, entorpeciendo o imposibilitando el surgimiento de un mercado competitivo, que pudiera extender el servicio más allá de los grupos

16. Entre sus reproches al “mecanismo de las asignaciones presupuestales automáticas”, destaca que en su parecer éste tiende a ser rígido y poco apto para el cambio, a generar una excesiva burocratización, y a no guardar “relación con la evolución de los ‘productos’ o la productividad de las instituciones” (Ibid., 138).

tradicionalmente favorecidos (las capas altas y medias de la sociedad) (Ibid., 441).

El mencionado modelo, precisa Brunner, entra en crisis hacia fines de los 70 y comienzos de los 80 (es decir, cuando comienzan los experimentos neoliberales, que tienen como primer escenario al Chile dictatorial), como consecuencia de una serie de procesos, entre los que se cuenta la explosión demográfica de la matrícula de enseñanza superior en los 60, la progresiva internacionalización de la educación superior, la imposición del mercado y la cada vez mayor presencia de universidades privadas.

Pese a la crisis de “identidad” que asola a la universidad estatal¹⁷, el sociólogo indica que este modelo es el que hasta la actualidad sirve de referente de las discusiones sobre las casas de estudios superiores en el continente, y que es a la luz de él que se mira con cautela o temor la situación de mercado en que hoy se desenvuelven, agregando que es debido a la adscripción a este modelo, que el dominio de análisis de los mercados universitarios carece prácticamente de desarrollo en la región.

A Brunner le parece paradójico que en el continente, la mayoría de los intelectuales que investigan y reflexionan sobre la universidad, se identifiquen con la tradición de la universidad pública-estatal, pues por una parte muchos de ellos se desempeñan en instituciones privadas, y por otra los procesos de mercado han comenzado antes y calado más hondo aquí que en otras regiones. Junto con ello, apunta que es esta identificación la que hace que en América Latina se vean los procesos de instauración y

profundización del mercado como un objeto políticamente amenazante, al que más se le dedican críticas que estudios serios (Brunner, J. 2009, 143, 144)¹⁸.

Veámos la defensa de la universidad estatal con el argumento de su aporte al bien público, es inadmisibles para el autor, pues considera que los mismos son difícilmente medibles. Y aun cuando esto no implica negar su existencia, indica que en el contexto actual –regido fuertemente por el mercado– los límites tradicionales entre lo público y lo privado se han vuelto difusos. Entre las numerosas consecuencias de esta difuminación, destaca que en el escenario presente sería inadmisibles aseverar que las universidades públicas brindan preferentemente bienes sociales, mientras que las privadas, rendimientos individuales. En su opinión, el caso chileno desmiente contundentemente dicha afirmación, pues en sus palabras, el de nuestro país es un “entorno donde el bien público de la educación superior se halla sujeto al comportamiento corporativo de las instituciones y éstas, a su vez, están forzadas a producirlo por medio de la competencia” (Ibid., 437-8, 447)¹⁹.

Esta crítica a la universidad estatal engarza plenamente con la propuesta neoliberal de sentar condiciones de igual competencia entre instituciones públicas y privadas. Para el autor, “las universidades estatales exitosas son hoy aquellas que compiten en el mercado”; se independizan del “mecenazgo fiscal” sin renunciar a los recursos gubernamentales; se gestionan con procedimientos de tipo empresarial; venden sus servicios y productos de alto conocimiento; hacen alianzas con las empresas; acometen

17. Sostiene que, en el actual escenario de centralidad del mercado, la “identidad” de las universidades estatales se halla fuertemente cuestionada, lo que se evidencia en las críticas que todos los sectores y agentes interesados hacen a las instituciones públicas. Señala por ejemplo que “los estudiantes manifiestan su rechazo frente a una formación que perciben como desapegada de sus necesidades o expectativas”; y que la misma tiene una cada vez “menor rentabilidad social”, la que se origina “por la inadaptación del número y tipo de graduados en relación con las evoluciones del mercado laboral” (Brunner, 2002, 130-1).

18. Parece incluso considerar reaccionaria la defensa de la universidad pública en la actualidad. A propósito del peso que tiene el modelo latinoamericano en las discusiones sobre el mercado afirma: “la memoria de su ‘época dorada’ –que caracterizó buena parte de la centuria pasada– es la que reacciona y se agita frente a las condiciones de mercado en que ahora se desenvuelve la educación superior del siglo XXI” (Ibid., 443).

19. En base a esta consideración, Brunner afirma que en el Chile actual, las casas de estudios superiores ya no se distinguen categorialmente (por sus estructuras de propiedad, modelos de gestión, etc.) –es decir, como públicas-estatales por un lado, y privadas por el otro–, sino en forma individual.

negocios abiertamente y “no los encubren bajo supuestos filantrópicos”, y procuran ubicarse a la delantera de los rankings internacionales (Brunner, J. 2005, 47).

6. Conclusiones

Si tal como señaláramos al comienzo de este trabajo, las distintas representaciones de la universidad conforman un ámbito de disputas, la finalidad de exponer el concepto de universidad de Brunner –que en cuanto orientado por las nociones de mercado y competencia, leemos como una justificación de la educación superior de mercado imperante en Chile, en buena parte de América Latina y del mundo– es plantear la necesidad de conocer, analizar y discutir la validez teórica y normativa del modelo universitario neoliberal.

No cabe duda de que las propuestas de Brunner son en gran medida las que orientan las políticas educativas–universitarias en nuestro país, ante las que un amplio conjunto de la población abogamos por la necesidad de un sistema educativo ya no centrado en el mercado, sino que tenga al Estado como garante de mayores índices de democracia, pluralismo e inclusión; un Estado cuyas políticas permitan a las universidades estatales dejar de competir en igualdad de condiciones con las corporaciones privadas, recordando que junto con la necesaria preparación profesional, una universidad es ante todo un lugar de formación ciudadana, lo que supone inclusión y pluralismo, valores difícilmente asegurables al alero de las lógicas mercantiles.

Aun cuando no sea ésta la instancia para examinar la validez teórica y normativa de las propuestas del presunto “experto” chileno en educación superior, hemos creído necesario describir críticamente su modelo de universidad, pues consideramos imprescindible discutir teórica y políticamente el conjunto de ideas, categorías y supuestos que perpetúan el neoliberalismo en educación. Y decimos políticamente, pues concordamos con Jorge Lora y María Recéndez, para quienes “es en el ámbito político donde hay que combatir, pues es el espacio de la lucha para imponer representaciones legítimas de la educación” (Lora, J. y Recéndez, M. 2009, 21).

BIBLIOGRAFÍA

1. Acosta, Yamandú. 2003. *Las nuevas referencias del pensamiento crítico en América Latina. Ética y ampliación de la sociedad civil*. Montevideo: Universidad de la República.
2. Atria, Fernando. 2012. *La mala educación. Ideas que inspiran al movimiento estudiantil en Chile*. Santiago: Catalonia.
3. Bernasconi, Andrés. 2008. La crisis del modelo latinoamericano de la universidad. En *Reforma de la educación superior*, compilado por José Joaquín Brunner y Carlos Peña, 47–84. Santiago: Universidad Diego Portales.
4. Brunner, José Joaquín. 2002 [1996–1997]. Educación en América Latina durante la década de 1980: la economía política de los sistemas. En *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa. Estudios comparativos*, compilado por Rollin Kent, 106–168. México: Fondo de Cultura Económica.
5. Brunner, José Joaquín. 2005. Transformaciones de la universidad pública. *Revista de Sociología* (Santiago: Departamento de Sociología Universidad de Chile) 19: 31–49.
6. Brunner, José Joaquín. 2009. *Educación superior en Chile. Instituciones, mercados y políticas gubernamentales (1967–2007)*. Santiago: Universidad Diego Portales.
7. Coraggio, José Luis. 1999 [1997]. Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿sentido oculto o problemas de concepción? En *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*, compilado por José Luis Coraggio y Rosa María Torres, 9–72. Madrid: Miño y Dávila.
8. Ezcurra, Ana María. 1998. *¿Qué es el neoliberalismo? Evolución y límites de un modelo excluyente*. Buenos Aires: Lugar.
9. Friedman, Milton. 1966 [1962]. *Capitalismo y libertad*. Madrid: Rialp.
10. Friedman, Milton y Rose Friedman. 1980 [1979]. *Libertad de elegir. Hacia un nuevo liberalismo económico*. Barcelona: Grijalbo.
11. Foucault, Michel. 2012. *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978–1979)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
12. Harvey, David. 2007. *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid: Akal.
13. Hayek, Friedrich. 1975 [1959]. *Los fundamentos de la libertad*. Madrid: Unión Editorial.

14. Lora, Jorge y María Recéndez. 2009. *La universidad en la era del neoliberalismo*. Lima: Universidad de Ciencias y Humanidades.
15. Rebellato, José Luis. 2000. *La encrucijada de la ética. Neoliberalismo, conflicto norte-sur, liberación*. Montevideo: Nordan.
16. Retamal, Jaime. 2013. *Nos siguen pegando abajo. Jaime Guzmán, dictadura, concertación y alianza: 40 años de educación de mercado*. Santiago: Ceibo.
17. Ruiz, Carlos. 2010. *De la República al mercado. Ideas educacionales y política en Chile*. Santiago: LOM.
18. Santos Herceg, José. 2006. Anomalías del modelo neoliberal en Chile. La Universidad chilena hoy: el espejismo de su progreso. *Estudios Avanzados Interactivos* vol. 5 n° 7, <http://web.usach.cl/revis-taidea/html/revista%207/pdf/santos.pdf>
19. Schwartzmann, Simón. 2009. Prólogo. En *Educación superior en Chile. Instituciones, mercados y políticas gubernamentales (1967-2007)*. José Joaquín Brunner, 15-19. Santiago: Universidad Diego Portales.
20. Toussaint, Eric. 2012. *Neoliberalismo. Breve historia del infierno*. Buenos Aires: Capital Intelectual.