

---

## CAPÍTULO 4

### COMUNIDAD POSIBLE. CUERPO ACADÉMICO Y FORMACIÓN

*María Luisa Murga Meler\**

#### EL IMPERATIVO HACIA LA COMUNIDAD

En la década de los años 1990, luego de que la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Asociación de Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) realizan en conjunto el análisis “sobre la situación que prevalecía dentro del Sistema Nacional de Educación Superior, se encontró que un alto porcentaje de profesores de carrera de las Universidades Públicas Estatales no contaba con el nivel académico adecuado (doctorado), ni [estaba] articulado en las tareas de investigación” (SEP-Promep, 2010, p. 1), se propuso –en aquellas instancias del gobierno federal– lo que se consideró enfrentaría, desde la perspectiva construida en

---

\* Docente-investigador en la Universidad Pedagógica Nacional. Área Académica Teoría Pedagógica. Cuerpo Académico: Constitución del Sujeto y Formación.

dicho estudio-análisis, el obstáculo a la concreción del objetivo de mejorar la calidad de los programas que ofrecía entonces el Sistema Nacional de Educación Superior.

El resultado es el diseño y puesta en marcha, en los términos de una política pública, del Programa del Mejoramiento del Profesorado (Promep) en el año de 1996. Dicho programa inició con el objetivo general de transformar la educación superior que se requiere en el país a través de la mejora del “nivel de habilitación del personal académico de tiempo completo, fomentando el desarrollo y la consolidación de los Cuerpos Académicos (CA)” (SEP-Promep, 2010, p. 1). En el diseño del programa se consideró que si bien “la calidad de la educación superior es función de múltiples factores” (SEP-Promep, 2010, p. 1) uno de los más importantes, incluso fundamentales, era la participación de los profesores de tiempo completo cuyo perfil tendría que estar “de acuerdo a la tipología de los programas y subsistemas”, para lo que se requerían profesores:

[...] Con formación completa capaz de realizar con calidad sus funciones, permitiéndoles comprender y comunicar conocimientos en niveles superiores a los que imparten con experiencia apropiada, esto es actividades docentes y de generación o aplicación innovadora del conocimiento, distribución equilibrada del tiempo entre las tareas académicas con base en la diversidad de requerimientos de los diferentes subsistemas y programas educativos que se ofrecen en las Instituciones Públicas de Educación Superior (IES) (SEP-Promep, 2010, p. 1).

Por ello se consideró necesario impulsar la consolidación del perfil y desempeño del personal académico y la extensión de las prácticas de evaluación y acreditación para la educación superior. De ahí surge la promoción para la certificación de los “Perfiles deseables” de los profesores de tiempo completo con en el objetivo general de:

Contribuir a elevar la calidad de la educación mediante el desarrollo de profesionistas competentes a través de un profesorado de tiempo completo que

eleva permanentemente su nivel de habilitación con base en los perfiles adecuados para cada subsistema de educación superior (SEP-Promep, 2010, p. 2).

La creación de los cuerpos académicos se sustentó en la idea de que los profesores “articulados” integrarían redes temáticas de investigación y docencia, las que por alguna suerte de comunicación fomentaría la susodicha “profesionalización”, y con ello esa especie de “círculo” virtuoso imaginado de la calidad educativa se concretaría en cuanto a los factores dependientes de la actuación docente. Por ello, el objetivo específico del programa referente a los cuerpos académicos señala que “los Profesores de Tiempo Completo (PTC) de instituciones públicas de educación superior con capacidades para realizar investigación-docencia se profesionalicen, se articulen y consoliden en cuerpos académicos propiciando la integración de redes temáticas de colaboración” (SEP-Promep, 2010, p. 2).

Hasta aquí la referencia a la creación del programa en los términos formales de su diseño, postulación y puesta en marcha. Porque el objetivo de este trabajo no contempla una revisión de estos aspectos, ya que el texto de nuestra colega la maestra Patricia Romero Pérez, quien publica también en esta misma obra, abunda en ello, ya que analiza cuáles eran los propósitos del programa desde la perspectiva de su desarrollo en la UPN. Lo que nos ocupa en este trabajo es la reflexión en torno a los efectos de obstaculización y banalización que genera la determinación de un programa extra universitario, sobre el impulso creador del agrupamiento de profesores en momentos específicos, y que conlleva el distintivo de la *communitas*, de la comunidad (comunicación), que es posible constituir en el ámbito de la Universidad y en torno a los procesos de formación.

Nos ocuparemos de las transformaciones y dificultades que se enfrentan en la concreción de la idea misma de Universidad, y de la formación que se ofrecería como resultado de los efectos del programa referido y que obturan las condiciones de creación de espacios para el diálogo, que se sostiene en las tensiones creativas que emergen de la dilucidación de las diferencias, contradicciones y

discrepancias propias del trabajo académico, en las que la figura de lo *otro* está no sólo siempre presente, sino que es deseable.

Luego de estas puntualizaciones entonces toca presentar los puntos de partida que apuntalan la reflexión que se propone. Luego de que en 1996 se pone en marcha el citado programa, las referencias a las ideas del trabajo colegiado, los grupos académicos, las redes y las comunidades se difunden y adquieren una cierta preeminencia en los proyectos, discusiones y planteamientos conceptuales referentes en especial a la educación y el trabajo académico. Las agrupaciones generadas por la concreción de la idea de Universidad se ponen de moda nuevamente, como señala Romo (2005, p. 322), incluso éstas derivan de formaciones cuya data se registra mucho antes de lo que el mismo Romo señala, que ocurre hacia la década de los años de 1980 cuando las redes y los grupos académicos, según Clark (Romo, 2005, p. 322) se constituyen en el desarrollo de los sistemas nacionales de educación superior. Una muestra adicional de ello la encontramos en las ideas de autores como Merton (1942, 1977-1979) con “colegios invisibles” (a quien volveremos más tarde) o Bourdieu (1976, p. 89) con “campo científico”.

Más allá de las discrepancias que se puedan tener con las concepciones de Merton o de Bourdieu –que incluso entran en controversia–, la conformación de grupos de profesores en el contexto de la vida de la Universidad puede ser reconocida como parte de la concreción de su idea misma en términos institucionales. Porque “el cuerpo docente” de una Universidad es un agrupamiento realizado en torno a un programa y un *corpus* de conocimiento (Derrida, 1982), que como forma institucional tiene sus antecedentes en los orígenes de las dos universidades más significativas de la historia: la Universidad de Bolonia y la Universidad de París, las que como todo proceso de institución social no encuentran su origen en una fecha específica, y son la concreción de un proceso que se nutre de la vida de las sociedades, y de los edificios de instituciones anteriores (los griegos y romanos, por ejemplo). Ambas nos presentan una cualidad que las distingue entre sí y que señala la condición de

la que habremos de ocuparnos: se constituyen en agrupamientos cuyo objetivo es la transmisión del saber.

Una, la de Bolonia, se conforma a partir de los agrupamientos de jóvenes estudiantes en busca de profesores (Tünnermann, 2001, pp. 31-32); la otra, la de París se constituye con base en la agrupación de profesores. Aunque comparten una cierta base relacionada con la Iglesia, es la de París la que surge eminentemente de “las escuelas catedralicias de Notre Dame, al servicio de las necesidades doctrinales de la Iglesia” (Tünnermann, 2001, p. 32), y es esa condición la que hace que por efectos del desarrollo de la burguesía naciente de las ciudades, los profesores tomen nota de las formas organizativas de los gremios para defenderse de las imposiciones y abusos de las autoridades municipales y religiosas (locales), que les imponían restricciones de tránsito o de impuestos (en el caso de los municipios) o la doctrina a enseñar, en el caso de las religiosas. Si bien ambas se distinguen y son las precursoras de las distintas concreciones que la idea de Universidad encuentra tanto en Europa como en América, y que remiten a la lucha por la autonomía que sistemáticamente desde la Edad Media han sostenido los profesores para ejercer libremente el oficio de enseñar, las dos encuentran su origen de agrupación en las formaciones religiosas, lo que se transmite a las instituciones formadas en el continente americano.

Bien, entonces, los agrupamientos de profesores en la Universidad, como decíamos, no encuentran un origen específico y como parte de un proceso sociohistórico, se nutren de múltiples formas y redes discursivas que nos los presentan con características particulares a lo largo del tiempo. Son agrupamientos que conforme la Universidad se transforma son también transformados y viceversa. La constitución de las distintas configuraciones institucionales de la Universidad (departamentos, escuelas, facultades) conlleva las distintas formas de organización del profesorado que, como el cuerpo docente universitario, se configura también en el conjunto de tensiones que hacen la vida de la Universidad en su propósito central, que es la transmisión

del saber como base del resto de las “funciones” que día con día se le asignan y reconocen.

A la par de su desarrollo, luego de esa especie de auge y efervescencia que la mayor parte de los autores reconocen tuvo durante la Edad Media, la Universidad sufre un cierto tipo de estancamiento, y es principalmente en Francia donde por efecto de las restricciones impuestas por el régimen napoleónico y las resistencias de la Iglesia a dejar lo que se consideraba la preservación de la cristiandad medieval en la educación que proporcionaba la Universidad, que estaba en riesgo por la influencia humanística impulsada desde Italia. Durante los siglos XVII y XVIII se genera un proceso de creación de instituciones distintas a la Universidad, que empezaron a concentrar la enseñanza de las ciencias y las tecnologías, éstos fueron los institutos y las academias (Barsky y Dávila, 2002, p. 9).

Posteriormente y con el recrudescimiento de la rigidez en el establecimiento de jerarquías, los requisitos para otorgar diplomas y licencias del gobierno francés, el impulso que llevó a la constitución de las mismas universidades como agrupaciones de profesores y estudiantes, condujo a la creación de las academias científicas, las que en un primer momento se reconocían como disidentes y después, con las transformaciones sociales y económicas de Francia y Europa, éstas –podríamos decir que casi de forma paralela– comienzan un proceso de desarrollo significativo, que además deriva en la vertiente de la educación privada. Es decir, frente a la estatización de la educación instaurada por Napoleón y la rigidez del clero, al gobernar las universidades, las academias se desarrollan en las dos vías que actualmente conocemos: las academias e institutos públicos (disidentes), que luego de las reorganizaciones posteriores a la Revolución, fueron consolidando su papel institucional al interior del sistema educativo francés y de las academias privadas que desarrollarán una educación “científica y tecnológica”, orientada a ciertos sectores de la sociedad más cercanos a las crecientes demandas del desarrollo industrial y capitalista tanto de Francia como de Europa.

Por el contrario, en Alemania la presencia de la Universidad como idea y como forma institucional si bien enfrenta dificultades en la misma época, sigue su curso en términos de su proceso socio-histórico en la construcción de ámbitos de libertad académica, de manera que:

El papel rector del conocimiento de las universidades recién se recuperará plenamente [...] en el siglo XIX. La reforma [...] es impulsada por Wilhelm Humboldt [...] y [...] destaca el papel central de la investigación en el proceso de formación universitaria de alto nivel [asociada] a la formación de una elite calificada que recibe la categoría de Doctor, en función de sus aportes científicos. Se trata, entonces, del primer sistema secularizado de formación doctoral (Barsky y Dávila, 2002, p. 9).

Con lo anterior es posible reconocer cómo los agrupamientos de profesores y estudiantes cobran formas diferenciales no sólo por la diversidad de intereses, materias y enfoques, sino principalmente por las condiciones sociohistóricas que en cada momento atraviesan la vida de las sociedades en las que se desarrollan. La idea de agrupamiento y, especialmente, la de academia cobrarán otro sentido, sobre todo en las universidades inglesas y más específicamente en las norteamericanas para el caso de las academias científicas. Y la formación de “alto nivel” se asociará a la investigación y al otorgamiento de los grados de doctor.

#### **ACADEMIAS CIENTÍFICAS, COMUNIDADES DELINEADAS**

Hemos visto que el impulso generado por condiciones explícitas o no, de presiones externas e internas frente a las posibilidades figuradas para el ejercicio del oficio de profesores durante los siglos XV y XVI, los llevó a agruparse para defender un cierto grado de autonomía en la docencia. Agrupamientos similares se generaron y constituyeron en buena parte del territorio europeo. Desde 1660

aproximadamente podemos reconocer la formación de distintas sociedades científicas o filosóficas, las que desde la del nombre e historia enigmáticos como “The invisible College” –sustento de la *Royal Society* (Lomas, 2009)–, pasando por algunas mucho más pragmáticas, nos indican que tanto las configuraciones gremiales como la búsqueda de la autonomía en la transmisión del saber estarían apuntalando la conformación de comunidades de profesores en el contexto de las universidades.

Con base en los resultados de los estudios de la sociología y psicología social de la ciencia podemos señalar que estas configuraciones se han realizado desde los siglos XV y XVI como redes de intercambio de saberes y conocimientos. Algunas de ellas han buscado eludir las determinaciones institucionales que, por motivos políticos, ideológicos o económicos, han tratado de obligarles a asumir valores totales en un ámbito en el que la disimetría y lo inconmensurable configuran significativamente la materia con la que tienen que vérselas cotidianamente, es decir: el conocimiento y el saber.

Las redes de algunas disciplinas se formaron por las razones señaladas como es el caso del Colegio Invisible en sus inicios, y han tenido como finalidad el intercambio en una especie de región marginal, y aunque no se pretende sustentar esta reflexión en una sociedad de este tipo, sí es pertinente reconocer la significatividad de ciertas agrupaciones al colocarse en el margen de la institución y de las formas de regulación que, casi de manera burocrática, han buscado gobernar a las universidades a partir del siglo XVI, ya que en ello es que reconocemos cómo generan ese impulso que está en la base de la constitución de las universidades, que es uno de los aspectos que interesa particularmente a este trabajo.

Lo anterior se distingue de lo que en la actualidad se ha reconocido también como producto de la investigación en sociología de la ciencia, como: “Redes de citación”, “Comunidades de expertos”, “Comunidades de prácticas”, “Comunidades epistémicas”, etcétera, ya que si bien en cierto modo son formas de agrupamientos, se



realizan a partir de la articulación en torno a ciertas condiciones impuestas para el desarrollo de la investigación y la docencia, sobre todo en las universidades y los actuales sistemas de educación superior e investigación científica y humanística. Incluso algunas de estas caracterizaciones son producto de la mirada que se ha posado sobre los fenómenos que tales caracterizaciones pretenden hacer “evidentes”. Por ejemplo, es el caso de las investigaciones de Diana Crane (1970, citada por Merton, 1998, p. 14), quien relaciona al mítico Colegio Invisible con “las interacciones entre científicos”, las que incluso plantea como “Nuevos Colegios Invisibles” cuando estas concepciones se basan, de manera prioritaria, en las concepciones de la interacción entre individuos en un marco institucional definido.

Por su parte Merton (1998) señalaba que ya se había comenzado a realizar de manera descriptiva un marco conceptual para el análisis de científicos individuales, a partir de los estudios de sociología de la ciencia sobre los medios que constituyen los científicos en interacción, como la formación de “teorías y grupos de teorías” y los estudios contemporáneos de los “colegios invisibles”. Los que a su juicio incorporaron de manera gruesa el trabajo acerca del “compuesto interactivo de influencias socioculturales, interpersonales y cognitivas *sobre los individuos (y agregados de individuos)*” (Merton, 1998, p. 14).

Es decir, hasta ahora el impulso generativo de las agrupaciones de profesores y luego de científicos, es reconocido sólo a partir de esas configuraciones definidas por marcos de interacción en las estructuras y en términos de “agregados de individuos”, y no como eso que se genera cuando los sujetos, más allá de la interacción mecánica funcional entre individuos, convergen y generan “un campo de fuerza” particular y relativo a esa convergencia temporal. A ello es a lo que nos referiremos en la sección siguiente, porque un agregado de individuos en la interacción funcional dista de lo que estaría en el fundamento, en la idea de “comunidad”, y que si bien algunos autores de la sociología de la ciencia han reportado en sus

estudios “comunidades científicas”, estas se relacionan en parte con lo que Merton (1973, pp. 268-269) denominó *ethos de la ciencia*. Pero veremos que más allá de esa especie de conjunto normativo al cual se hace referencia comúnmente como sólo prescripciones, proscipciones, preferencias y permisos legitimados con base en valores institucionales, conlleva un componente elusivo que el mismo Merton (1973) señala como *afección*, y que posteriormente se olvidará en aras de la pura interacción individual en el marco de la estructura.

## COMUNIDAD, COMUNIDADES Y CUERPOS ACADÉMICOS

La noción de comunidad, desde Aristóteles (*koinonia*) hasta las que en la actualidad son parte de los estudios filosóficos y antropológicos, ha tenido diversidad de tratamientos y su desarrollo ha estado marcado no sólo por la dimensión política y filosófica, sino también por la económica y en la actualidad por las concepciones culturalistas. Incluso pese a que tras la Segunda Guerra Mundial el concepto de comunidad, por razones políticas y morales, casi desaparece de las disertaciones intelectuales, como señalara Honnett (1999), pareciera que el núcleo central del tratamiento aristotélico prevalece hoy en día en tanto que(:

La *koinonia* sigue siendo el sinónimo aplicable a las expresiones latinas *societas* o *communitas*, en cuanto síntesis de todas las formas de una agrupación social donde los hombres se reúnen para la persecución conjunta de sus intereses o en aras de un vínculo emocional (p. 7).

Sin embargo, y en parte por efectos de esa dilución de la idea de comunidad y su noción a partir de las referencias problemáticas que generó el nacionalsocialismo y con las severas contradicciones del comunismo y el “socialismo real”, hacia los años sesenta del siglo pasado, es posible reconocer que se la recupera con un cariz que la

ubica en una especie de condición nostálgica de épocas pasadas y perdidas, en las que la humanidad pudo haber vivido en comunidad y no en ese conjunto inconexo de interacciones individuales mediadas por el capital y las instituciones del mercado. Es decir, ante una creciente individualización de las condiciones de la vida social, las referencias al comunitarismo se llenaron de una afección por la búsqueda de lo que se ha perdido en las sociedades. Y a partir de una especie de doble remisión al pensamiento weberiano, la comunidad es exaltada frente al rechazo de las instituciones, las que fueron concebidas más rígidamente que como las presentó Weber en sus efectos burocráticos. Al respecto Sennett plantea:

Hace medio siglo, en los años sesenta –aquella época fabulosa del sexo libre y del libre acceso a las drogas–, los jóvenes radicales más serios lanzaron sus dardos contra las instituciones, en particular las grandes corporaciones y los grandes gobiernos, cuya magnitud, complejidad y rigidez parecían mantener aherrajados a los individuos. La Declaración de Port Huron, documento fundacional de la Nueva Izquierda en 1962, era tan severa con el socialismo de Estado como con las corporaciones multinacionales; ambos regímenes parecían prisiones burocráticas [...] La historia satisfizo de manera retorcida los deseos de la Nueva Izquierda. Los insurgentes de mi juventud creían que desmantelando las instituciones lograrían producir comunidades, esto es, relaciones de confianza y de solidaridad cara-a-cara, relaciones constantemente negociadas y renovadas, un espacio comunal en el que las personas se hicieran sensibles a las necesidades del otro. Esto, sin duda, no ocurrió. La fragmentación de las grandes instituciones ha dejado en estado fragmentario la vida de mucha gente (Sennett, 2006, pp. 1-2).

A pesar de los esfuerzos realizados por construir formas de relación y “vida social comunitaria” en los años sesenta, éstos no fructificaron de manera general, por el contrario, en algunos casos generaron extrañas formas de derivación –sobre todo, religiosa. Años más tarde un nuevo impulso se reconoce a la idea de comunidad, pero esta vez se encuentra matizada por una especie de nueva tendencia que

Espósito denomina “neocomunitaria” (2012, p. 22), la que otra vez busca contraponerse a los efectos casi sistemáticos de individualización generados por el desarrollo del capitalismo contemporáneo. En estos nuevos impulsos la comunidad aparece como “una propiedad de los sujetos, una determinación, un predicado que los califica como pertenecientes al mismo conjunto” (Espósito, 2012, p. 22). Y a partir de ello una buena parte de las referencias a la *comunidad* estarán indicadas por la cualidad de la apropiación en términos de lo “común” a sus miembros. “Ellos tienen en común lo que les es propio, son propietarios de lo que les es común” (Espósito, 2012, p. 25).

Desde esta perspectiva, lo “común” aparecería como una especie de eje para la referencia a la comunidad, tanto para su análisis como para la construcción de este tipo de *relación social*. Espósito mismo señala que dicha dialéctica –lo común que es propio y la propiedad de lo común– resulta en una especie de ocultamiento de lo que podría permitirnos reconocer qué hace a una comunidad, y se pronuncia por el análisis de lo que etimológicamente sería su raíz: *la communitas*.

Aunque resultaría sumamente interesante abundar en los trabajos relativos a estas reflexiones, no es posible abordarlos en profundidad, ya que si bien la idea de comunidad forma parte de la reflexión que aquí se propone, el objetivo del trabajo es hacer énfasis en cierta noción de comunidad que se articula con la concepción del cuerpo académico, y ello en el contexto de las condiciones programáticas en las que se plantea la creación de estos agrupamientos. Para discutir lo que se genera en las circunstancias complejas y problemáticas que derivan de lo que aquí se reconoce como una especie de estereotipia funcional, que hace de los cuerpos académicos unidades de gestión administrativa de los recursos financieros.

De manera que dejaremos aquí el análisis de la idea de comunidad y su raíz *communitas* para, desde el punto de partida señalado por Espósito (2012), enmarcar la discusión desde tres consideraciones importantes. Primera: que a pesar de que pareciera “común”

la idea de comunidad, no existe un acuerdo en relación con la naturaleza de la misma y lo único “común” en cuanto a esta noción es que “la gente vive en comunidad” (Hillery [1955], citado por Turner, 1988, p. 132), porque efectivamente “la existencia humana es una existencia de varios y todo lo que es dicho fuera de este principio [...] está marcado por el sinsentido” (Castoriadis, 1993, I, p. 184), aunque poco o casi nada tengamos en común. Segunda: que un error en la interpretación ha hecho que se presente a las sociedades antiguas como esas *communitas* en las que la propiedad y la estructura son inexistentes y los individuos conviven democrática y fraternalmente en igualdad de derechos y privilegios cuando no ha sido así (Turner, 1988, pp. 135-136), ya que estructura social y *communitas* son inseparables, de la misma manera que la idea de propiedad es correlativa a las formaciones sociales. Tercera: que para continuar con la reflexión y con el riesgo de que el corte pueda parecer un tanto arbitrario, retomaremos para el análisis y discusión subsiguiente las referencias que al respecto proporciona Víctor Turner (1988) en su trabajo sobre el proceso ritual.

### COMUNIDAD Y *COMMUNITAS*

En su análisis del proceso ritual en referencia a la relación entre estructura y antiestructura Víctor Turner, al distanciarse de las concepciones que relacionan la *communitas* con un marco territorial concreto y con frecuencia limitado, plantea que para él ésta surge ahí “donde no hay estructura” (1988, p. 132), y citando a Buber (1961, p. 51):

La comunidad es el no estar más el uno junto al otro (y, cabría añadir, por encima y por debajo) sino *con* los otros integrantes de una multitud de personas. Y esta multitud, aunque avanza hacia un objetivo, con todo experimenta por doquier un volverse hacia, un hacer frente dinámico a los otros, un fluir del Yo al Tú. Hay comunidad allí donde surge comunidad (Turner, 1988, p. 132).

Para Turner, Buber expone el centro del problema de la *communitas* –de la comunidad– porque ésta presenta una “naturaleza espontánea, concreta e inmediata”, que la distingue sustancialmente de la norma y, por tanto, de la estructura en tanto forma institucionalizada y abstracta. La *communitas* presenta un carácter desestructurado, pero no es evidente sin una relación entre ambas, es decir, sin estructura la *communitas* no es posible y viceversa, ya que sin *communitas* la estructura no encuentra la posibilidad de realizarse en la forma de la regulación. Lo inmediato de la *communitas* en los procesos de interacción humana es siempre la punta de la oscilación social entre los extremos de la estructura y la *communitas*, y en la medida en que una se exagera y hace rígida, en cuanto a sus condiciones de existencia, sobreviene el otro polo igualmente tendiente a la exageración: la laxitud total en las formas de regulación y propiedad de la comunidad no tarda mucho tiempo en dar paso a formas estructuradas e incluso burocráticas. La inmediatez de la *communitas* da paso a la mediatez de la estructura, para Turner ésta es una dialéctica del proceso social encarnado en el ritual.

Por ello, la *communitas* es “una relación entre individuos concretos, históricos y con una idiosincrasia determinada, que no están segmentados en roles y *status*, sino enfrentados entre sí” (Turner, 1988, p. 136). A partir de aquí más que apegarnos a la definición de Turner, lo que interesa es señalar el carácter espontáneo y de inmediatez que adquiere la *communitas*, porque esa condición de contraposición a la estructura no puede mantenerse de manera indefinida a riesgo de arrastrar el proceso hacia el despotismo. Reconocer lo anterior en la vida social es posible a partir de las formas rituales en las que tales diferenciaciones se potencian, se hacen “visibles”, sobre todo en el caso de los ritos de pasaje en los que los hombres son liberados de la estructura a la *communitas* para posteriormente volver a la estructura renovada por la experiencia de la *communitas* (1988, pp. 134-135).

Entre las experiencias de tales procesos Turner distingue tres tipos de *communitas*: *existencial* o *espontánea*, *normativa* e *ideológica*

(p. 138). Nos referiremos aquí a la *existencial* o *espontánea* no sin antes señalar brevemente lo que diferencia a las dos últimas, que a su vez señala las características de la primera:

–Normativa. En la que bajo la influencia del tiempo, la necesidad de movilizar y organizar los recursos y el imperativo de ejercer un control social entre los miembros del grupo para asegurar la consecución de los fines propuestos, la *communitas* existencial se transforma en un sistema duradero.

–Ideológica. Puede aplicarse a diversos modelos utópicos de sociedades basadas en la *communitas* existencial [...] presenta las condiciones sociales óptimas bajo las que cabría esperar que tales experiencias (de la *communitas* existencial) florecieran y se multiplicaran (Turner, 1988, p. 138).

Si tenemos en cuenta lo que señalamos párrafos arriba en cuanto a la característica principal de la *communitas* indicada por Turner: su carácter antiestructural, resulta entonces que la *communitas* se transforma luego de sobrepasar un cierto límite relacionado con la propia estructura. Es por ello que tanto la normativa como la ideológica se encuentran dentro del dominio de la estructura y “es el sino de toda *communitas* surgida espontáneamente a lo largo de la historia sufrir lo que la mayoría de la gente considera como ‘una decadencia y caída’ en la esfera de la estructura y la ley” (1988, p. 138). El carácter de la estructura es pragmático y propio de este mundo, mientras que la *communitas* es generalmente especulativa y con frecuencia creadora de imágenes e ideas filosóficas, es ese “instante fugaz en su decurso” (Blake, citado por Turner 1988).

Es decir, la comunidad tiene una existencia breve y creadora relacionada con las formas de interacción humanas basadas en el ritual, y en las que por un solo momento se suspenden las regulaciones de las estructuras sociales encarnadas en las normatividades, para dar paso a la posibilidad de la renovación estructural a través de la experiencia de los hombres en la *communitas*. Lo que delinea formas normativas que podrían considerarse inéditas, así

como formas de relación que involucran el reconocimiento de un *Nosotros* en el que el *Yo* hablaría de un *Tú con otro*, un *Nosotros* que para Turner sería *liminar*, pues su carácter social es pasajero, ya que de lo contrario si persiste, implica institucionalización y repetición (1988, p. 143).

Por lo tanto, las formas comunitarias son experiencias únicas y generalmente pasajeras que, en la promoción institucional de formaciones tendientes a conformar esquemas “comunitarios”, es posible encontrar que, la mayor parte de las veces, habrá más bien una manera instrumental de orden y control encaminada a la rigidez tanto de los agrupamientos como de la propia estructura.

### CREACIÓN Y FORMACIÓN, CONTRA LA ESTEREOTIPIA

Si bien los análisis de Turner acerca de la comunidad en la referencia a la *communitas* están basados en sus estudios sobre el ritual, él mismo recupera parte de sus consideraciones en relación con las sociedades industrializadas complejas y tardías (es decir, cercanas a las formas de nuestras sociedades actuales) e indica que en éstas la *communitas* tendrá ese carácter espontáneo, el que se verá con más frecuencia en agrupaciones de orden religioso o místico (*hippies, p. ej.*). Sin embargo, insiste en que será muy probable esperar que la *communitas* surja en intervalos en el desempeño de posiciones y estatus sociales o bien en momentos de intervalos interestructurales.

Así, cuando se determina la formación de agrupamientos de sujetos en el interior de una cierta forma institucional, se obtura ese primer impulso tendiente a la *communitas*, que hace que los sujetos se agrupen en cierto sentido al margen de la estructura y en el proceso definan formas nuevas de articulación funcional e imaginaria. Bajo el *dictado* del acatamiento del conjunto de normas y objetivos que definen el objeto de esa forma particular de agrupamiento prefijado, la *communitas* no es posible. Y no es que en este caso se



proponga que las formas que adquiere la estructura social son en sí mismas perniciosas, por el contrario, ya lo decíamos en referencia a Richard Sennett cuando habla de las transformaciones ocurridas en la década de los años sesenta por efectos de la desestimación de la importancia de las instituciones sociales.

Por ello y con base en la referencia al tratamiento que hace Turner de la *communitas*, se plantea aquí hablar de *comunidad posible como proyecto*, en tanto que los múltiples procesos que hacen la vida social están siempre marcados por esa especie de “balance” entre la espontaneidad de la *communitas*, y lo mediato de la estructura en el movimiento creativo, social-histórico, está siempre presente la condición imaginaria de toda formación humana@. Es comunidad posible porque como proyecto y no como programa se abre al porvenir por efectos de la creación imaginaria que temporalmente posibilita la creación de formas nuevas ahí donde la estructura se fija. Así y por sus cualidades eminentemente sociales es dable señalar que podemos reconocer estos procesos en la Universidad en tanto creación social y ámbito público.

Ahora bien, previamente decíamos que con la determinación para la formación de agrupamientos de profesores se obtura ese potencial para la comunidad bajo el *dictado*, y es sobre esto último que significativamente se busca poner el acento, ya que es el dictado para la realización de formas de agrupación, que se pretende “funcionen” como maneras articuladas de “poner en común” el conjunto de disposiciones tendientes a cumplir los objetivos y encargos de una cierta forma de manejo y control institucional, referente a la esfera de la administración de los recursos financieros.

Es en este caso particular, el emplazamiento a atender la disposición externa de un programa que postula conformar los agrupamientos en el interior de las formas institucionales definidas en la Universidad, y con el objetivo de que los profesores “con perfil deseable” y “con capacidades para realizar investigación-docencia se profesionalicen, se articulen y consoliden en cuerpos académicos propiciando la integración de redes temáticas de colaboración”

(SEP-Promep, 2010, p. 2). Además de ello –bien lo sabemos–, la conminación que se hace para “demostrar” que se cumple con el “perfil deseable” conlleva adicionalmente al “reconocimiento”, la condición para la obtención de recursos suplementarios al salario percibido. Que es también condicionamiento para el acceso a las distribuciones presupuestales en la realización de las tareas exigidas: financiación del trabajo de campo de investigaciones individuales y colectivas, colaboración de becarios en los proyectos, asistencia y realización de eventos académicos de difusión y publicaciones. Es decir, la pinza se cierra doblemente y la agrupación de los profesores en la forma de Cuerpos Académicos queda sujeta a las determinaciones del flujo financiero en la trama del otorgamiento de estímulos y becas en el desempeño de los docentes.

De ello da muestras el condicionamiento que se dirige a aquellos profesores que no pertenecen a algún cuerpo académico. A los que, en ocasiones, se les restringen los presupuestos casi en su totalidad, quedando sólo las tareas de docencia. Porque las regulaciones institucionales del programa inducen a que en el marco de la organización en cuerpos académicos, los profesores que no se han integrado a ninguna agrupación están “fuera de la estructura”, en tanto que parecería que no hacen investigación, ni están en posibilidades de articularse con otros docentes y crear redes de intercambio o bien formas colaborativas de trabajo académico, por tanto –desde esa lógica– no están en condiciones de gozar del ejercicio presupuestal.

Es por ello que en estas condiciones algunos cuerpos académicos, al inicio del programa, se formaron sólo a partir de la conivencia de grupos de docentes que más o menos podían establecer cierto tipo de relaciones armónicas sin implicarse más allá de enunciar una especie de objetivo compartido en la medida que esbozaba trazos de proyectos personales. Así, agrupados en torno a la *fantasía institucional-programática* del fomento a la calidad del profesorado del Sistema Nacional de Educación Superior se ha transitado, paradójicamente, hacia la individualización por efectos de la promoción

de la carrera hacia la calidad en la búsqueda de la excelencia programática, por la vía de la obtención de grados y la exorbitada calificación de los “logros” que se habrán de presentar periodo tras periodo, como evidencias de la realización del trabajo académico y en la búsqueda de la maximización de los estímulos.

Por el contrario, si desde el siglo XIV el impulso creador de *communitas* de los profesores para la conformación de ámbitos de autonomía en las tareas de transmisión de los saberes en las universidades, ha producido las diversas modalidades de concreción de la idea de Universidad, y que producto de la multiplicidad de procesos sociales, en su momento, esos impulsos se han asimilado a la estructura para nuevamente después de un cierto tiempo propugnar por una transformación. Podemos decir entonces que tales momentos conforman parte del valor que adquiere la formación universitaria, porque desde especie de “comunidad posible” los profesores animan las tareas de la exploración de los saberes, sus horizontes de inteligibilidad y la interrogación de las condiciones de su validez y de las condiciones en las que los fenómenos se gestan o derrumban. Son los momentos magníficos en los que es posible la convergencia en el reconocimiento de la diferencia, en la tensión que instaura el diálogo académico como propio del ámbito de la Universidad. Que, como el trabajo de la formación, es un trabajo que en ocasiones se demora, vacila, se tropieza en encuentros y desencuentros de una *comunidad* que es heterogénea, con tensiones, pero que puede dialogar ejerciendo la crítica.

Sin embargo, si la vida universitaria tiene que transcurrir a partir de los imperativos inducidos por un programa que determina que el cuerpo académico deberá conducir el motor de una producción e innovación académica, del mismo modo que ocurre en las actividades industriales, resultará que las “obras” que deben producirse cotidianamente en la cadena que define el modo por el cual deberá realizarse la vida académica, esas “obras” resultarán también y del mismo modo *indiferentes*: producir e innovar como dictado para las clases que hacen del *dictado*.

Es en ese entramado que la especie de *dictado* para la *comunidad* en la conformación de cuerpos académicos es la ordenación de los agrupamientos como unidades de gestión-administración de recursos financieros para su realización en la asimilación burocrática a la estructura orientada al aprovechamiento eficaz y eficiente de los recursos materiales y simbólicos invertidos en la universidad y de los que un conjunto de instituciones reclaman su fiscalización en términos de ese ejercicio productivo.

Frente a todo ello, la Universidad tendría que concretarse –y ese es su carácter– como ese proyecto de la creación, transmisión, divulgación e interrogación de los saberes caracterizado por la *generosidad* en la apertura de condiciones para la emergencia de lo *otro*, ya sean otros saberes o nuevas formas de interrogación y formación. Tendría que ser posible que en los procesos de formación tanto los estudiantes como los profesores pudieran darse en la apuesta de comunidades de diálogo, más allá de la competencia individualizada fomentada por la lucha desmedida en el mejoramiento de los rangos, que marca la segmentación/estratificación instaurada por un programa que inocula el germen de la integración en la unidad idéntica a sí misma de un cuerpo académico que se esclerosa en la atención infausta de una racionalidad sin sentido posible.

Porque sí, de manera general, coincidimos con Nancy (2000) y con Espósito (2012) en que la comunidad más allá de la búsqueda de un *Nosotros perpetuo* y una *propiedad en lo común*, es ese sentido articulado en la experiencia, podremos también invitarnos a la interrogación incesante de esa idea de comunidad dictada programáticamente y preguntarnos a la vez: ¿por qué tienen que ser así y no de otra manera?, y con ello potenciar la formación de nuestros estudiantes más allá de la repetición insistente de los *dictados* de los patrones de la administración y evaluación financieras.

## REFERENCIAS

- Barsky, O. y Dávila, M. (2002). *Las transformaciones del sistema internacional de Educación Superior*. Documento de trabajo N° 93. Argentina: Universidad de Belgrano. Recuperado de [http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt\\_nuevos/93\\_barsky.pdf](http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/93_barsky.pdf) (Consultado el 18 de septiembre)
- Bourdieu, P. (1976, junio). Le champ scientifique. En *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 2, no. 2-3, juin 1976. La production de l'idéologie dominante, pp. 88-104. (10.3406/arss.1976.3454). Recuperado de [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss\\_0335-5322\\_1976\\_num\\_2\\_2\\_3454](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1976_num_2_2_3454) (Consultado el 5 de octubre de 2014).
- Castoriadis, C. (1993). *La institución imaginaria de la sociedad*. 2 vols. Buenos Aires: Tusquets.
- Derrida, J. (1982). Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente. En D. Grisoni, *Políticas de la filosofía* (pp. 57-108). México: Fondo de Cultura Económica.
- Espósito, R. (2012). *Communitas. Origen y destino de la comunidad*. Argentina: Amorrortu.
- Honnet, A. (1999). Comunidad. Esbozo de una historia conceptual. *Isegoria*, 20, 5-15.
- Merton, K. R. (1973). *The Sociology of Science. Theoretical and Empirical Investigations*. Chicago: University of Chicago Press.
- Merton, K. R. (1998/1977/1979). Los Colegios Invisibles en el Desarrollo Cognitivo de Kuhn. En S. C. Solís. *Alta tensión: Historia, filosofía y sociología de la ciencia. Ensayos en memoria de Thomas Kuhn* (pp. 10-55). Argentina: Paidós.
- Nancy, J-L. (2000). *La comunidad inoperante*. Madrid: Libros Arces-Lom.
- Sennett, R. (2010). *The Culture of the New Capitalism*. New Haven: Yale University Press.
- Turner, V. (1988). *El proceso ritual. Estructura y antiestructura*. España: Taurus.
- Romo, M. S. (2005). Grupos, tribus, cuerpos y redes académicas; vicisitudes y retos de las políticas para la educación superior. En M. Fresán (coord.), *Repensando la Universidad. 30 años de trabajo académico de innovación* (pp. 321-339). México: UAM-X.
- SEP-Promep (2010). *Informe Ejecutivo Promep*. Recuperado de <http://dsa.sep.gob.mx/pdfs/Informe%20Ejecutivo%20Promep.pdf> (Consultado el 1° de octubre de 2014).