

Gracias, estimado Rector; autoridades de la Universidad, amigas y amigos:

Para nadie de ustedes será una sorpresa escuchar que he elegido la “universidad”—su idea y multifacética realidad—como tema de esta disertación.

Desde su origen, las universidades existen en dos planos. Por un lado, expresan una **idea**, un ideal de la institución. Al mismo tiempo, son una **organización** junto a otras, como hospitales, empresas o medios de comunicación.

En el primer plano, de las ideas, las universidades occidentales aparecen—desde su origen—idealizadas, como una obra del espíritu humano; de la “*pasión por aprender y conocer, el amor sciendi*”, según escribe un sabio medievalista alemán (Rüegg, 1992:10).

En contraste con esa idealización se levantan las universidades como entidades que, según explica otro famoso historiador, “*ya a finales del siglo XIII se habían convertido en instituciones gravitantes en la vida intelectual europea; lugares dedicados a la producción y difusión de ideas, incluso sitios con un genuino ‘poder intelectual’, amén de hallarse a cargo de la preparación de las élites eclesiásticas y civiles*” (Verger, 1992:55).

Un mapa de las sesenta universidades existentes en la cristiandad europea a fines del siglo XV—desde Escocia a Sicilia, entre Lisboa y Cracovia—permitiría ver que ninguna de ellas se asemejaba a cualquiera otra. Producto de la historia y la geografía, cada una tenía su propia orientación intelectual, función social y arreglos internos de trabajo y gobierno. Sin embargo, quienes formaban parte de ellas podían fácilmente reconocerse como miembros de una misma especie institucional; respondían a la misma idea de universidad.

Hoy, en tanto, presenciemos una verdadera explosión de ideas de universidad y de organizaciones reconocidas como tales. Solo en América Latina hay más de 4 mil de estas instituciones (Brunner et al., 2024).

Dentro de ese universo, las formas y categorías de universidades son numerosas, **diferenciándose** en múltiples aspectos: tamaño, propiedad, misión, funciones, antigüedad, reputación, grados de complejidad organizativa, composición del cuerpo académico, origen socioeconómico de los estudiantes, áreas de conocimiento atendidas, grados y títulos otorgados, modalidades de investigación, fuentes de financiamiento, arreglos de gobierno y otros más.

A una escala más reducida, un fenómeno similar ocurre con la **idea de universidad**. De hecho, un reciente estudio contabiliza más de doscientos diferentes conceptos de esta institución. En paralelo, se han publicado dos volúmenes que reúnen 65 textos del área de las humanidades dedicados a ideas modernas y contemporáneas de la universidad (Peters y Barnett, 2018a, 2018b).

El hecho es que se ha producido un gran desorden y confusión respecto de la identidad de las instituciones y el vínculo entre ideas y organizaciones, tanto conceptual como práctico.

Postulo que la **incomodidad** que sienten algunos miembros de estas organizaciones, a veces incluso quienes nos dedicamos a su estudio, tiene seguramente que ver con la pérdida de una identidad fija de nuestra institución y de su significado y papel en la sociedad y la cultura. No recurriré al consabido cliché de que *la universidad está en crisis*,

sino que—basado en mi experiencia—analizaré algunos aspectos del juego existente entre ideas de universidad y las instituciones que las inscriben.

II

Personalmente he sido parte de ese juego durante casi sesenta años, a la manera de un observador comprometido y un participante involucrado, además de ser el objeto de mi investigación y enseñanza y, frecuentemente, de intervenciones en el plano de la deliberación pública y el diseño de políticas.

Comencé este verdadero romance con la universidad—su idea y organización—mientras realizaba mis estudios de pregrado en la UC. Allí me confronté por primera vez con la institución que los estudiantes criticábamos, precisamente, en nombre de una idea de universidad. Habíamos elaborado esa idea a partir de variadas lecturas de autores como Ortega y Gasset, Max Scheler, Karl Jaspers y su *Idea de la Universidad*, y del manifiesto de Buga sobre el rol de las universidades católicas en América Latina, documento que sacudió el pensamiento católico conservador, preconiliar y defensivo frente a la modernidad.

Además, leíamos a un puñado de autores chilenos cuyas reflexiones sobre la universidad resonaban con nuestras preocupaciones, como Luis Izquierdo, Juan de Dios Vial Larraín, el jesuita Hernán Larraín Acuña, Héctor Croxato y Luis Scherz; sobre todo este último, quien trataba la educación superior como materia de indagación sociológica.

Tempranamente, en junio de 1968, ya incorporado a la Universidad como joven docente y asesor del Rector FCV, publiqué mi primer artículo sobre cuestiones universitarias, titulado “El movimiento estudiantil y el proceso de reforma”, en la *Revista del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas* (Brunner, 1970). Pero esa primera experiencia universitaria duró poco. Inmediatamente después del golpe cívico-militar de 1973 fui “exonerado” de la UC y comencé mi formación sistemática en sociología de la educación en la Universidad de Oxford. De regreso en Chile, a comienzos de 1976, inicié una nueva etapa; esta vez como investigador de jornada completa y director de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) en Santiago.

¿Cómo se hace ciencias sociales en tiempos de universidades vigiladas, en disciplinas perseguidas—como la sociología y la ciencia política—y en medio de una dictadura con una fuerte impronta ideológica? La respuesta es: en los intersticios de la sociedad civil, a través de redes intelectuales disidentes, empleando medios de comunicación en la sombra y obteniendo suficientes fondos internacionales para mantener activos espacios de libertad de pensamiento, indagación y reflexión.

Otra temprana faceta asociada a mi **relación** con la diversidad de universidades y sus ideas fundantes se puso en marcha a partir de los años 1980, cuando comencé a participar en “misiones de expertos”, que así se llaman, por medio de las cuales el Banco Mundial, la UNESCO, la OCDE y diferentes agencias europeas ofrecen **asistencia técnica** a gobiernos y sistemas nacionales de educación superior.

Como parte de misiones de ese tipo trabajé en prácticamente todos los países de América del Sur, en asuntos diversos como la legislación y gobernanza de la educación superior en Brasil, Colombia y Venezuela; créditos estudiantiles en Perú; el apoyo a las ciencias sociales en Paraguay y Nicaragua. Había que visitar universidades; conversar con sus

equipos de dirección, académicos y estudiantes; obtener información de los ministerios y agencias públicas involucradas con el sector. Y sentarse a discutir con los investigadores del país y también con graduados y empleadores sobre el desempeño de las universidades y su contribución.

Durante varias décadas fui parte, además, de misiones similares en otras partes del mundo. Realicé una evaluación del desarrollo de las ciencias sociales en algunos países del este de África, de Zimbabwe a Etiopía. Acompañé la reconstrucción de universidades y de políticas de educación superior durante el período postsoviético en países de Europa Central y del Este, como Bulgaria y Letonia, y en varios países del Asia Central conocidos como los “tanes”, entre ellos Kazajistán y Uzbekistán. En este último país—visitando las antiguas madrazas en Samarcanda—aprendí que las universidades islámicas son contemporáneas de las primeras universidades europeas.

Con Cristián Cox, con quien he compartido gran parte de este recorrido, junto con un grupo de académicos, funcionarios y empresarios, realizamos una visita de estudio a algunos países del Asia dentro de la esfera cultural confuciana—Corea, Malasia y Singapur—con el propósito de conocer la gobernanza de sus sistemas educacionales y las políticas impulsadas allá.

También integré equipos internacionales de evaluación de sistemas de educación superior relativamente complejos, como los de España, Egipto y México. Y en Chile, claro está, estuve inmerso en la transición de las universidades y sus políticas desde la dictadura a la democracia y en su increíblemente diversificada evolución hasta el día de hoy.

Puedo decir, por tanto—con relativa confianza—que he conocido una muestra amplia de universidades alrededor del mundo y podido apreciar de cerca su diversidad de formas organizacionales, regímenes de gobierno, arquitectura curricular, modalidades de enseñanza, vinculación con el medio y fuentes de financiamiento. Asimismo, su diversidad de culturas institucionales, filiaciones idiomáticas y religiosas, modos de conseguir legitimidad y de presentarse frente al mundo.

III

Frente a ese abigarrado universo de universidades, alrededor de 31 mil en más de 200 países a nivel global, cabe preguntarse, entonces, cuál es el **modelo latinoamericano de universidad** y qué ideas y prácticas institucionales lo sostienen.

Por ejemplo, el modelo prusiano suele identificarse con la universidad de la razón, las ciencias, la investigación y la colegialidad académica. A su vez, el modelo francés o napoleónico identifica a la universidad con la administración del Estado y la formación profesional de una élite tecno-burocrática. ¿Y el modelo latinoamericano? Diría que concibe la universidad, esencialmente, como un **espacio de disputa y conflictos entre actores, intereses e ideas** al servicio de la transformación de la sociedad, el Estado y las estructuras de poder en general.

Entiende que los actores institucionales y sus expresiones asociativas—tales como agrupaciones de académicos y sindicatos docentes, centros de alumnos y sus federaciones, funcionarios, trabajadores y graduados; en fin, los “estamentos” como suelen llamarse en América Latina—actúan estratégicamente para maximizar su poder,

mejorar sus posiciones relativas, elaborar sus propias identidades y promover su idea de universidad.

Esta **lógica política** de las universidades se encuentra fuertemente arraigada en nuestra región. Forma parte del tráfico cotidiano de las organizaciones y se levanta como un pilar de la propia **idea latinoamericana de universidad**. Encuentra apoyo en una fuerte tradición simbólica, se halla presente en un amplio espectro discursivo y goza del respaldo de una difundida sensibilidad ideológico-intelectual.

Su mito fundante es la **Reforma de Córdoba de 1918**, cuyo Manifiesto Liminar reclamaba “un gobierno estrictamente democrático y... que el *demos universitario*, la soberanía, el derecho a darse un gobierno propio radica[se] principalmente en los estudiantes”. Ese ideario alcanzó una amplia difusión generacional e intelectual en la región latinoamericana; también en Chile. Y reverbera hasta hoy.

Con ocasión del Centenario de la Reforma de Córdoba, proliferaron los llamados a recuperar esta narrativa del pasado. Una proclama decía: “*Pareciera existir tanta distancia entre la Universidad que tenemos [hoy] y la sociedad de nuestro tiempo, como la que alguna vez separó a la Universidad del 1918 con la sociedad de su época*”, se dijo (CRES+5, 2022:20). Un colega mexicano publicó un artículo bajo el título: “*Repolitizar la casa: las universidades de América Latina a cien años de la reforma de Córdoba*” (Ordorika, 201).

Esta misma idea había sido desarrollada a comienzos de los años 1970 por Darcy Ribeiro, intelectual brasileño, antropólogo, primer rector de la Universidad de Brasilia. Llamaba él a “*responder a la politización reaccionaria [de la universidad] con una contrapolitización revolucionaria, [intencionando] toda acción dentro de la Universidad en el sentido de hacerla actuar como un centro de concientización de sus estudiantes y profesores, que gane a los mejores de ellos para las luchas de sus pueblos contra las amenazas de perpetuación del subdesarrollo*” (Ribeiro, 1973 [2006]:25).

Dicha estrategia suponía que la universidad, debidamente concientizada, poseía una virtualidad revolucionaria. En esos mismos años, ¡cómo no recordarlo!, también yo asumí matizadamente esa tesis, sin duda sociológicamente ingenua. “*La universidad constituye una ‘zona estratégica’ dentro de la sociedad, llamada a convertirse en ‘conciencia crítica’ del proceso histórico*”, escribí (Brunner, 1970:3); justo al iniciarse los mil días que terminarían con las universidades aplastadas, precisamente por el peso del “proceso histórico” que cayó sobre nuestras cabezas. Pocos años después Jorge Millas pronunciaría aquella discutida frase: “*La universidad vigilada no es superior a la universidad comprometida*” (Millas, 2012:100)

Pienso ahora que seguramente en esa época nos faltó leer aquel pasaje donde José Medina Echavarría (1967), el principal sociólogo latinoamericano en aquel momento, advertía que “*el mayor peligro que amenaza hoy al destino de la Universidad latinoamericana [...] es el de la excesiva “politización” [...]; su tendencia a convertirse en “Universidad militante”*. (p.170). Aquella “*que se deja invadir sin tamiz alguno por los ruidos de la calle y reproduce en su seno, en exacto microcosmos, todos los conflictos y pasiones de su mundo. La tarea científica desaparece y sólo quedan los gritos sustituyendo a las razones*” [p.169].

Hoy la **idea de la politización** está en retirada de las organizaciones universitarias; sólo encuentra refugio en el plano discursivo, aunque también allí comienza a volverse anacrónica.

En efecto, más que politizarse, las universidades están hoy ante la exigencia de volverse competitivas. Así ocurre en China o en Chile, en Francia o Japón, en Sud África o Brasil, independiente de su condición de instituciones estatales o no-estatales.

Como es sabido, la competencia está inscrita íntimamente en la propia vida académica. Ya el primer ídolo de nuestra profesión, el maestro Pedro Abelardo—que enseñaba en la primera parte del siglo XII, recordado también por su trágico destino amoroso—confiesa que a él lo motivaban ante todo el dinero y la fama. Efectivamente, quienes conocen su historia, saben que compitió intensamente. De él se recuerda que actuaba “*como un verdadero guerrero que ataca a los maestros, captura a sus oyentes, se los lleva a modo de botín y asedia las escuelas y las cátedras que ansía ocupar*”, según escribe un neoescolástico francés del siglo pasado (Gilson, 1958:262). También en el caso de las ciencias modernas la competencia por la prioridad de los descubrimientos juega un rol central, tanto como hoy la competencia por el número de publicaciones y citas.

Las **nuevas circunstancias** en que se desenvuelven ahora las universidades a nivel nacional y global—de competencia, rankings, mediciones y comparaciones—ponen en tensión las tradiciones y las lógicas propias de los modelos clásicos de universidad y las ideas que los sustentan.

A son hostiles hacia la **tradicción latinoamericana** de universidades militantes y comprometidas políticamente o en lucha contra los poderes establecidos. La idea de la universidad como *demos*—con procesos electivos, múltiples asambleas y decisiones de mayoría—no se acomoda fácilmente al imperativo de crear y gestionar capacidades competitivas. Por último, tampoco la creencia en una verdadera autarquía universitaria, financiada generosamente por los Estados, es compatible con las actuales orientaciones de una acción estatal austera, eficiente y regida por criterios de equidad. La época dorada de un Estado mecenas y benefactor de unas pocas universidades de elite, que en Latinoamérica sobrevivió hasta mediados del siglo pasado, ya no existe más.

V

Por el contrario, al interior de las universidades predominan hoy fuertes dinámicas de burocratización competitiva y de gestión emprendedora. Las primeras incluyen contratos de desempeño, mediciones de productividad, evaluación en 360° y el mandato del *publish or perish*, como ingredientes centrales de una profesión cada vez más regulada. Las segundas obligan a las universidades a planificarse estratégicamente, movilizarse en pos de metas y criterios externos de evaluación, competir por recursos públicos y privados, generar ingresos a partir de sus propios esfuerzos y, en todos los ámbitos, mejorar sus capacidades competitivas, ejecutivas y de gestión emprendedora.

Estas nuevas lógicas institucionales han cambiado el clima interno y la cultura de las universidades. Como escribía un colega irlandés a este respecto: “*La Universidad ya no es un lugar tranquilo para enseñar y realizar trabajos académicos a un ritmo comedido y contemplar el universo como en siglos pasados. Es una empresa grande, compleja, exigente y competitiva que requiere una inversión continua a gran escala*” (Skilbeck, 2001).

En medio de las transformaciones en curso, lo que necesitamos preservar, es la **lógica colegial** del trabajo académico. Aquella mediante la cual decidimos qué investigar, qué y cómo enseñar y de qué forma organizarnos para producir los bienes que la sociedad espera de nosotros y que el Estado contribuye a financiar.

Puestos en una encrucijada, donde ciertas ideas de universidad están en franca retirada y donde, al mismo tiempo, las lógicas internas de actuación de nuestras organizaciones se encaminan hacia una creciente racionalización de la organización y sus actividades, las puertas se abren y nos obligan a pensar de nuevo sobre el futuro de nuestra institución, como viene ocurriendo desde hace diez siglos. Para mí ha sido un auténtico privilegio poder hacerlo en este breve intervalo entre el siglo pasado y el presente.

Agradezco a la Universidad Diego Portales por intermedio de su Consejo Directivo Superior, su Rector, y la Decana de mi Facultad de Educación, la distinción que me confieren. Es un honor que el maestro Abelardo habría codiciado. A las y los colegas presentes un saludo en espíritu de colegialidad. A ustedes, mi familia, amigas y amigos, gracias por acompañarme.

Muchas gracias.

Referencias

Brunner, J.J. (1968). El movimiento estudiantil y el proceso de reforma. *Revista Consejo de Rectores, Universidades Chilenas*, volumen III, Número 2, Santiago de Chile.

Brunner, J.J. (1970). La Reforma Universitaria. *Cuadernos de la Realidad Nacional*, Centro de Estudios de la Realidad Nacional, Universidad Católica de Chile, número 2, enero de 1970, 3-13.

Brunner, J.J., Alarcón, M., Adasme, B. (Coords.). (2024). *CINDA – Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2024*. Centro Interuniversitario de Desarrollo, Santiago de Chile.

CRES+5. (2022). Reunión de seguimiento de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES+5), Brasilia, Brasil, 13 a 15 de marzo 2024. Consultores Grupo de Trabajo Eje 10 - Financiamiento, gobernanza y evolución de la demanda. Documento base (borrador). Disponible en:

<https://cres2018mas5.org/wp-content/uploads/2024/01/GT-10-Borrador-documento-base.pdf>

Gilson, É. (1958). *La Filosofía en la Edad Media*. Gredos Madrid.

Jorge Millas (2012). *Idea y defensa de la universidad*. Ediciones UDP, Santiago.

Ordorika, I. (2018). Repolitizar la casa: las universidades de América Latina cien años de la Reforma de Córdoba. En Rafael Guarga (coordinador.), *A cien años de la Reforma Universitaria de Córdoba. Hacia un nuevo manifiesto de la educación superior latinoamericana / UNESCO-IESALC y Universidad Nacional de Córdoba*, Caracas.

Ribeiro, D. (1973 [2006]). *La Universidad Nueva: Un Proyecto*. Fundación Biblioteca Ayacucho, Caracas.

Rüegg, W. (1992) “Themes”, en Ridder-Symoens, Hilde (ed.) *A History of the University in Europe. Volume 1, Universities in the Middle Ages*. Cambridge University Press, 3-34.

Skilbeck, M. (2001). *The University Challenged: A Review of International Trends and Issues with Particular Reference to Ireland*. Dublin: Higher Education Authority.

Verger, J. (1992). Patterns. En Hilde Ridder-Symoens (ed.) *A History of the University in Europe. Volume 1, Universities in the Middle Ages*. Cambridge University Press, 35-74.