



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIDAD XOCHIMILCO

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES

ÁREA: SOCIEDAD Y EDUCACIÓN

**Sociología de la universidad: productividad académica y
escolarización (el caso chileno)**

TESIS

Para obtener el grado de Doctor en Ciencias Sociales,
con especialidad en Sociedad y Educación

Presenta:

Gonzalo Fabián García González

Director de tesis: Dr. Adolfo Olea Franco

Ciudad de México 10 de febrero 2023

Resumen

En este trabajo se despliega el argumento de que la problemática de la universidad contemporánea consiste en la inviabilidad de llevar a cabo el ideal de una formación a través de la ciencia [*Bildung durch Wissenschaft*]. Es decir, que lo que está en juego es el fundamento que distingue a la forma universitaria de los estudios superiores de un centro de formación profesional o de las escuelas especiales. Dicha inviabilidad se plantea en un contexto caracterizado por un doble proceso: (1) la investigación científica entendida como un factor de productividad; y (2) la asunción de la habilitación profesional para el mercado del trabajo como el horizonte último de la formación universitaria. Se propone un concepto explícito de la universidad que resulta de una apropiación histórica del objeto de estudio y que es usado como criterio de observación. Este concepto dice relación la unidad indisociable entre ciencia y enseñanza para que la institución universitaria pueda considerarse tributaria de su propia tradición.

Palabras claves

Sociología de la universidad, idea de la universidad, crisis de la universidad, formación a través de la ciencia, productividad académica, escolarización de los estudios universitarios.



Dr. Adolfo Olea Franco
Director de la tesis

Abstract

This thesis develops the argument that the problems of the contemporary university arise from the impossibility of carrying out the ideal of education through science [*Bildung durch Wissenschaft*]. In other words, what is threatened is the foundation that distinguishes the university form from higher education, vocational training centres or special schools. This impossibility arises from a context characterized by a twofold process: (1) scientific research understood as a factor of productivity; and (2) the assumption of vocational qualifications as the horizon of higher education. Therefore, an explicit concept of the university is suggested, which emerges from a historical appropriation of the object of study and is used as an observation criterion. This concept implies that the ideal of education through science is essential for the university as heir of its own tradition.

Key Words

Sociology of the university, idea of the university, crisis of the university, education through science, academic productivity, schooling mode of the university.

Agradecimientos

A México, al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) y a la Universidad Autónoma Metropolitana por haberme permitido la oportunidad de explorar con tranquilidad y dedicación este tema.

A mis compañeros y profesores por las conversaciones gratuitas.

Al profesor Olea por el rigor de la libertad académica, pese al inventario inagotable de antagonismos teóricos e ideológicos que nos vincula. También por haberme regalado la sensación de tener al lado a un colega, a un interlocutor, no a un supervisor dedicado al adiestramiento de sus tesis.

A Gerardo Ávalos, Raymundo Mier, Isabel Montes y Rommy Morales que con mucho cariño y rigor respondieron a la tarea de ser mis lectores. Mis gratitudes por sus críticas y el cariño con el que procuraron “hacer pedazos” mi trabajo.

CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	1
I. NOTA METODOLÓGICA.....	12
II. PARA UN CONCEPTO DE LA UNIVERSIDAD.....	27
Las primeras corporaciones.....	27
Crisis histórica	31
El concepto de formación	43
III. PROBLEMAS DE INVESTIGACIÓN EN LA SOCIOLOGÍA DE LAS UNIVERSIDADES.....	56
Consideraciones en torno a la teoría social.....	65
Consecuencias para la teoría de sistemas sociales	73
IV. EN TORNO A UNA TEORÍA DE LA SITUACIÓN UNIVERSITARIA	85
El horizonte de la investigación científica	92
La materialización de lo improbable	103
V. RACIONALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN Y EL CAPITALISMO ACADÉMICO.....	118
Hacia un nuevo fenotipo académico.....	127
Repercusiones contradictorias.....	158
VI. UN VIAJE DE VUELTA.....	165
Ajustes organizacionales: masificación y habilitación profesional	175
La enseñanza de la teoría sociológica y el fracaso del seminario	186
COMENTARIOS FINALES.....	206
BIBLIOGRAFÍA	214

INTRODUCCIÓN

La problemática universitaria versa sobre la escisión radical de sus funciones sustantivas, a saber: la unidad de la investigación y la enseñanza. También podría decirse que se trata de la pérdida de significado de la universidad contemporánea como institución de investigación en favor de la docencia y en que la ciencia ha devenido un índice de productividad. Esta es la tesis que desplegamos en este trabajo e intentamos confrontarla especialmente con el caso chileno y la sociología.

La investigación científica y la docencia orientada a la habilitación profesional suponen dos lógicas distintas. La primera está relacionada con la tarea de cuestionar lo ya conocido y de contribuir con nuevas ideas al acervo del conocimiento científico. La profesionalización, por otra parte, dice relación con la instrucción, en referencia al proceso de enseñanza y aprendizaje de contenidos valorados por su utilidad según una competencia técnica. Se refiere a la *economía de la enseñanza* de acuerdo con la habilidad que se busca adquirir y certificar, y tiene como justificación principal el mundo del trabajo. El desafío universitario consiste en la tarea de conjugar ambas cuestiones.

Sostenemos que dicha escisión es intensificada por los indicadores de productividad académica y las circunstancias de las demandas sociales producto de la masificación de la educación superior como instancia de capacitación profesional. La idea de crisis tiene que ver con el modo en que dichas tendencias ponen en entredicho la herencia de la tradición universitaria. Está dada por el contraste entre la carga simbólica del concepto -que todavía yace en las autodescripciones y esquemas semánticos con los que las instituciones se idealizan y piensan a sí mismas- y ciertas tendencias empíricas que plantean serias dudas sobre si aún es plausible concebir y llevar a cabo la forma universitaria de los estudios superiores.

La idea básica -y todo lo que ello presupone- de que el aprendizaje propiamente universitario descansa en el proceso de investigación, hoy en día es un principio que la práctica pedagógica no corrobora. Los inconvenientes a favor de su renuncia

van desde la “precariedad” de los capitales culturales atribuidos a los estudiantes - lo cual es razón y pretexto para hacer de la clase instrucción- hasta una resignación frente a las presiones actuales que, por cierto, sopesan logros irrenunciables -tales como la masificación. Lo que sí se da por entendido es que se trata de un dogma inviable; atribuido a la herencia obsoleta propia de un universo “elitista”. Sin embargo, reconocer lo que es evidente y predominante no impide que se pueda seguir discutiendo qué es una universidad. La premisa es una sola: formación sin investigación es la educación escolar y técnico-profesional, ciencia sin formación es un centro de investigación o un laboratorio que no necesita estudiantes. Elegimos especialmente el campo de las ciencias sociales, pues ahí es donde mejor se expresa esta tensión y se agudiza todavía más por las razones mencionadas, el ingreso de unas formas de evaluación del trabajo académico que son nativas de las llamadas ciencias duras y el impacto que tienen las lógicas de la enseñanza escolar en experiencias formativas que implican el trabajo autónomo y el diálogo.

Los tipos ideales que alojan “esencias” no existen en la realidad como casos concretos y particulares. *La aprehensión lingüística y la realidad fáctica nunca se encuentran en un estado de congruencia cabal.*¹ Otro principio indiscutible es que *toda institución sufre cambios*. Sin embargo, se puede llegar al punto en que las premisas a través de las cuales éstas se norman e idealizan a sí mismas se encuentran demasiado alejadas de las realizaciones concretas que se llevan a cabo bajo su nombre, o, por otra parte, estas últimas indican una especie de repliegue hacia estados de cosas que se suponían superados. Y entonces tal vez, producto de las radicales transformaciones, convendría modificar la manera en que nombramos cosas. ¿Cuándo los cambios que sufre, en este caso una institución de la cultura, son de tal magnitud que ella deja de ser lo que es?

Ciertamente, la preocupación anterior nos distancia de una posición que acepta los menesteres fácticos como criterio de evaluación para aparecer a “tono con los tiempos”. Nos ubica en una posición conservadora que mejor cabe advertir desde

¹ Sobre esta idea de raigambre kantiana: Koselleck (2012, pp. 9-26) se refiere a la distancia insalvable entre la articulación lingüística y los eventos alusivos a la historia en acto.

el principio. Conservadora en el sentido de que se asume y trabaja con una idea explícita del objeto que condensa su pretensión de universalidad y que, a su vez, se considera como algo valioso de mantener, puesto que señala lo esencial e ineludible. A riesgo de ser repetitivos de entrada, lo remarcamos de otra manera: cualquier circunstancia, contexto o contienda que involucre a la universidad no puede eludirse el hecho de su tensión constitutiva entre ciencia y profesión.

¿Cómo caracterizar la situación contemporánea de la universidad? Desde dónde iluminar un conjunto de hechos que parecen contradecir las referencias a través de las cuales las instituciones siguen reclamando su lugar en la sociedad. La forma universitaria de los estudios superiores parece afianzar un rumbo escolarizante con sus respectivos propedéuticos, planes didácticos de enseñanza y un aprendizaje basado en mínimos y necesarios que se conforma con un cierto nivel de alfabetización cultural y técnica. En lo que respecta a la investigación, la ciencia como índice de productividad ya no requiere tener una función formadora (y transformadora) del estudiante, ¿en qué sentido un quehacer científico basado en el “cortoplacismo indexado” y en la competencia puede nutrir a la formación superior? Los medios han devenido fines para alimentar las bases de datos y acumular reputación académica. Ello obedece a reglas que tienen por objetivo el registro contable, la racionalización de recursos y la valoración de los rendimientos organizacionales a través de los controles burocrático-administrativos.

Los procesos actuales que describen los sistemas de aseguramiento de la calidad y los indicadores de productividad científica, ciertamente, representan un plus en cuando a los estados anteriores. La universidad contemporánea es hija del proceso de masificación que marca su génesis a mediados del siglo XX, ocasionando el fin de una educación de élites. En ese contexto, el referente descriptivo del sistema político (el Estado) comienza a perder su lugar como instancia central de orientación para la educación superior. El relevo lo toma la economía, la orientación se articula en torno a la preminencia del mercado y los criterios de las agencias externas que certifican la calidad y se mueven en los sistemas de ranqueo (Ordorika, 2007). Por otro lado, es posible apreciar que las lógicas de la eficiencia y eficacia y las políticas

impulsadas por las secretarías de educación y los organismos internacionales han impregnado los estudios sobre la universidad con el fin de ajustarse a las políticas públicas. En su lugar, nos preocupamos por relativizar las consecuencias que estas modificaciones han tenido desde el punto de vista de un concepto histórico y teórico que será usado como criterio de observación.

¿En qué sentido la investigación que se lleva a cabo en un doctorado en ciencias sociales representa una concesión con respecto a lo que se hace en espacios dedicados a la generación y análisis de datos para informar a las políticas públicas? La investigación académica tiene el encargo de encaminarse conforme a intereses genuinamente científicos. Es depositaria del saber libre y del pluralismo teórico-metodológico. En ella se institucionaliza un espacio que permite tomar distancia con respecto a los poderes de turno.

Por lo general, cualquier programa de posgrado en ciencias sociales dice promover una comprensión crítica y original de los fenómenos y hacerlo con base en la recombinación de contribuciones venidas de otras perspectivas que habilitarían una mirada novedosa. La exigencia de esta forma de pluralismo es congruente con la naturaleza de las disciplinas (antropología, sociología, psicología): en que todo se puede volver a discutir nuevamente; en que no puede decretarse ninguna posición como la única y última verdad; en que el efecto progresivo, acumulativo y lineal del conocimiento científico debe lidiar con la vigencia de los clásicos; en que la rigurosidad de los argumentos no se reduce simplemente a lo que se corrobora por medio de los datos metodológicamente asegurados.

En el curso de esta investigación nos enfrentamos a la problemática metodológica de cómo valorar los datos obtenidos. Se planteó la figura de una legitimación ambigua del modelo instalado que condiciona el trabajo académico. En el nivel del discurso se da por lo general un rechazo al modelo de la productividad indexada como el criterio de evaluación en las ciencias sociales y humanidades, pero ese rechazo no siempre tiene sustento real. Y entonces, ¿a qué dimensión atender para establecer juicios de verdad? Sobre esto, expresaba un entrevistado:

Lo curioso de las críticas es que nadie está conforme con el giro mercantilista, pero todos estamos metidos en el *capitalismo académico* y contribuimos a su reproducción (cursivas nuestras). Pero tenemos una descripción de nosotros mismos como críticos, con una mirada crítica hacia el modelo fordista de las métricas y hacia los colegas que asumen sumisamente las reglas. Es una estrategia incesante de búsqueda de reconocimiento en dos lados: critico el capitalismo, pero estamos todo el rato preocupados de producir el siguiente artículo.

Pareceres de este tipo plantearon una provocación en torno a la figura (¿contradictoria?) de la puesta en práctica de lo que se denuncia discursivamente. Y entonces, ¿cómo se valida en la forma de datos externos los enunciados que emiten los actores sobre sí mismos? ¿Una posición crítica es tal en virtud de lo que los individuos afirman sobre sí mismos, describiéndose como tales y asegurando tener una mirada crítica hacia lo existente y los demás? (¿ideas y autodescripciones o praxis productiva como indicador de realidad?) El dilema -como veremos en el capítulo V- nos llevará a dejar la concepción de la sociología sistémica para ingresar a una tematización hasta cierto punto materialista del trabajo académico.

Una de las observaciones halladas en las entrevistas es una actitud ambigua con respecto a los criterios externos de productividad. En los jóvenes profesores surge el tópico de que “no hay de otra” –que hay que someterse a las reglas del juego so pretexto de ser eliminado en la competencia. Pero es distinto “tener la obligación de hacer algo” (con lo cual puede que uno no esté de acuerdo) como asalariado, que aplaudirlo cuando la “situación lo amerita” para degradar al que no obedece. En ese sentido, se trata de una estrategia equívoca de búsqueda de reconocimiento: por un lado, se critica el *capitalismo académico*;² por otro, se configura un *habitus*

² Por capitalismo académico (CA) estamos distinguiendo un proceso de transformación del trabajo académico orientado hacia la producción de publicaciones científicas e índices/puntajes para acumular reputación y estatus. En ese sentido, no seguimos la dimensión empresarial (*spin-off*, *startup*, desarrollo de patentes, propiedad intelectual) asociadas al uso práctico del conocimiento que se genera en las universidades, sino un proceso de racionalización del quehacer que tiene como horizonte la satisfacción de indicadores. En un segundo momento -apropiado a una comprensión sociológica- el CA se caracteriza por la incursión de las lógicas económicas en la academia (canalizadas políticamente por las burocracias administrativas), lo cual condiciona un *habitus* ajustado a los requerimientos sistémicos de productividad y tiene como consecuencia el haber merado la capacidad de deliberación de las comunidades científicas.

profesional hacia la satisfacción de indicadores y, además, se exhibe como criterio estatutario de reputación y mérito. Si la misma praxis constituye una negación de las ideas, ¿cómo hacerse cargo de afirmaciones que carecen de valor en los hechos? Y, sobre todo, ¿de qué manera se puede ahondar más allá del conocimiento ya contenido en los participantes de la investigación? Por eso, nuestro planteamiento metodológico busca ser un diálogo entre las fuentes teóricas y conceptuales con las fuentes empíricas. No se trata, entonces, de que los hechos mismos dicten la verdad y que nos limitemos a reproducirlos de una forma ordenada como resultados. En efecto, nos planteamos tomar como ámbito de la realidad social la disparidad entre el discurso y la realización efectiva. Se plantea, por ende, la necesidad de diferenciar entre lo que los entrevistados declaran o afirman respecto de sí mismos y del medio al que refieren sus opiniones sobre lo que realmente acontece.

Optamos por una estrategia que combina el trabajo teórico con la observación directa y la revisión documental. La idea es poder mirar un poco más allá de las representaciones sobre cómo deberían ser y hacerse las cosas. Consideramos esta aproximación como etnográfica, apuntando al desafío de observar cómo otros observan y construyen conocimiento sobre la situación de la universidad que le es inmediata. Por lo mismo, esta investigación no debería leerse como una reproducción y sistematización de los datos materiales, sino como una tentativa de entrar en una discusión teórico-sociológica sobre la problemática de la universidad más allá de las obvias transformaciones y cambios que cualquier institución de la cultura debe enfrentar.

El método que se ofrece para tratar de pasar de la copia o representación de la realidad es la *observación de segundo orden*. La utilidad de este instrumento nos permite ganar distancia hermenéutica para poder desatar una forma distinta de analizar la problemática en cuestión. El método inquiriere sobre las distinciones por medio de las cuales un observador interpreta el mundo; descarta una preocupación

y esto condiciona ciertas formas del quehacer (sobreadaptados). Y que le ha restado soberanía a las comunidades académicas.

por representaciones definitivas de las cosas; asume que el conocimiento no describe una relación de correspondencia entre los enunciados y la realidad. Lo que se designa como conocimiento más bien señala una elaboración concerniente a un observador; significa que los signos de aprehensión lingüística a través de los cuales uno se refiere a las cosas no provienen de las cosas mismas, y sólo pueden ser analizados cuando se observa *cómo* observa el observador, y no tanto *qué* es lo que se observa.

Con todo, el foco está puesto en las formas (de observación) que se reiteran en referencia a la construcción de situaciones u objetos permanentes, es decir, en lo que suponen los enunciados hechos por un observador, pero que en el momento que surgen quedan como un trasfondo constituido por “todo lo demás”.³ Se trata de una conversación continua entre los datos de las fuentes primarias y el criterio (o concepto) del objeto que será puesto a prueba. Sobre este criterio, la clave está en mostrarle al lector que la concepción de la universidad es el resultado de una apropiación histórica que sopesa sus logros y, por cierto, sus limitaciones.

Los elementos que entran en juego para fundamentar nuestro argumento son básicamente dos: una cuota de *conciencia histórica*, y, para una concepción teórica del objeto de estudio, premisas referentes a la *sociología sistémica luhmanniana* que definen a la universidad como un sistema de organización que acopla fundamentalmente requerimientos del sistema educativo y científico. Ambos factores generalmente están ausentes en la especialidad de la sociología de las universidades. Conciencia histórica significa asumir la historicidad de nuestro presente como un momento expandido hacia el pasado. La sociología sistémica nos entrega un nivel de abstracción que permite identificar lo específico de la problemática universitaria sin verse en la necesidad de atender a criterios externos. La carencia de conciencia histórica creemos que se relaciona con la elección de objetos empíricos extremadamente acotados, mientras que la de teoría social con

³ Esto es lo que en la teoría *luhmanniana* se conoce como el *unmarked space* o punto ciego (tomado de Spencer Brown) que no puede alcanzarse ni señalarse desde las propias operaciones de un sistema estructurado como un observador. Véase en Luhmann (1993).

una práctica de una progresiva escisión entre metodología y reflexión teórica - resultando en la peculiar apuesta por una sociología sin teoría social.

El supuesto de que estamos en presencia de un proceso de escolarización remite a que la forma universitaria de los estudios superiores siempre ha tenido como antecedente un esfuerzo de separarse de la enseñanza escolar y de las escuelas especiales. La reforma humboldtiana significó una posibilidad de pervivencia para el espíritu de las corporaciones europeas fundadas entre los siglos XI y XII, más allá de que se modulase bajo los parámetros de la ciencia moderna. El modelo de la universidad de investigación es, de hecho, la modernización del *leitmotiv* de las comunidades medievales dedicadas al progreso del saber superior. Esto puede ser aprehendido desde el lente de la teoría de *sistemas sociales*, dejando ver que el pasaje actual -hacia la masificación, los imperativos de profesionalización y de la ciencia entendida como productividad- representa una verdadera crisis frente a la posibilidad de seguir pensando el sistema de la universidad como unidad.

En el curso de esta investigación nos dimos cuenta de que las tendencias que comenzaron a aparecer habían sido descritas y ampliamente analizadas por cierta literatura especializada. Cuestiones como la cosificación metodológica, el empeño por coincidir con los temas de moda y de acoplarse a los intereses dominantes definidos por los expertos y la opinión pública, la colonización del lenguaje empresarial y de la cultural del *management*, la formación de prácticas de cierre relativas a redes académicas de especialistas para adaptarse a los requerimientos sistémicos, la conciliación de las lógicas capitalistas con la investigación científica y la transferencia tecnológica, la pedagogía de la réplica y de las síntesis didácticas, la domesticación de la escritura para adecuarse a los parámetros de las revistas científicas... son fenómenos de algún modo reconocidos de facto. Nuestro trabajo no es más que echar luz sobre hechos que ya están implícitos en la praxis cotidiana y sobre decisiones que ya están en marcha. Ahora bien, se trata de hacerlo desde una perspectiva original congruente con sus propios resultados.

Resumen de los capítulos:

Capítulo I. Se plantea una aproximación metodológica distinta a las instrucciones habituales que se sugieren en el contexto de la investigación profesional. Eso significa apartarse de las perspectivas de los manuales, en donde trabaja con una idea de la verdad reducida a lo que se comprueba con los datos metodológicamente asegurados. Se sostiene una definición de la metodología que la distingue de supuestas recetas inequívocas y, sobre todo, de su reducción a técnicas de investigación. El desafío central que atribuimos a la problemática metodológica es cómo esta permite acceder al objeto de estudio y, al mismo tiempo, abrir una brecha de reflexión más allá de lo que fácticamente acontece y es evidente.

Capítulo II. Este capítulo es un preámbulo histórico que nos permitirá arribar a una forma distinta de concebir el objeto/problema de estudio. Se busca posicionar un concepto de universidad postulando que el modelo humboldtiano no es un modelo más que representa a la universidad de investigación. La tesis es que una institución universitaria, cualquiera sea su naturaleza, tiene que resolver las tensiones apuntadas entre ciencia y educación. Por lo tanto, el modelo en cuestión no representa tan sólo un ideal; una institución exclusivamente docente no puede ser universidad, sino más bien una escuela profesional que usa el nombre de universidad. Este es un criterio primordial para diferenciar entre escuela y universidad, en donde, de alguna forma, la clase responde a los resultados de la investigación. Lo cual supone autonomía y una distancia relativa de los menesteres inmediatos y siempre cambiantes de los tiempos.

Capítulo III. Se sugieren algunos obstáculos que dificultarían un auténtico planteamiento sociológico para el estudio de la universidad. Tratamos de pensar si una sociología de las universidades puede hacerse desprovista de teoría social, la cual está encargada de dar cuenta de las dimensiones y tendencias estructurales de la sociedad en la que estamos inmersos. En buena medida eso es lo que se practica en el área de especialidad. Por esa vía se ha contribuido de manera extraordinaria al conocimiento sobre facticidades y problemas concretos,

renunciando a la posibilidad de aventurarse a trabajar con valoraciones más abstractas en torno a la situación universitaria. Afirmamos el carácter universal de esa situación -a pesar de que con ello surge el reproche de una eventual esencialización del fenómeno. Por último, indicamos algunas precauciones sobre el uso de la teoría social y sociológica.

Capítulo IV. Está dedicado a precisar las premisas teóricas del análisis. Se plantean algunos elementos conceptuales -problemas sociales de referencia, diferenciación funcional, medios simbólicamente generalizados (MSG), fórmulas de contingencia, programas- para una comprensión sistémica de la universidad como organización con un lugar bastante especial: la tarea de acoplar decisiones para la investigación y la habilitación profesional. Desde este punto de vista la universidad se concibe esencialmente desde su hibridez al tener que ser congruente con dos sistemas funcionales (ciencia y educación) a través de la *formación*. Por último, ahondamos en una observación sistémica sobre la investigación científica, en términos de la materialización de lo improbable como un supuesto elemental y criterio (de calidad) de suyo.

Capítulo V. Se presenta la lógica de la investigación científica bajo el prisma del *capitalismo académico* y se sugieren algunos ajustes conceptuales en virtud de las limitaciones analíticas de este enfoque. Usamos, más bien, esta categoría para dar cuenta del surgimiento de un nuevo fenotipo de investigador y del funcionamiento de las universidades según la racionalidad de las empresas capitalistas. Proponemos la noción de *racionalización productiva* para pensar las consecuencias de la organización del trabajo académico en torno a las reglas del juego establecidas (adaptarse a los sistemas de evaluación). Esto implica un giro desde la concepción sistémico-luhmanniana para enfocar el análisis en una interpretación “materialista” del trabajo académico orientada hacia el proceso productivo y la satisfacción de indicadores.

Capítulo VI. Se sostiene la tesis de una escolarización de la universidad producto del arreglo de esta institución hacia la habilitación profesional y un proceso de

adaptación pedagógica al estudiante -o cliente, como resuena especialmente en el caso chileno. Desplegamos un concepto explícito de la forma universitaria de los estudios superiores siguiendo un propósito autocrítico para iluminar la situación contemporánea en términos de las transformaciones y demandas que se le están haciendo a la universidad. Por ende, lo que se toma como ideal no es más que su reflejo. Esta estrategia se diferencia de los enfoques empíricos de investigación que estiman que asumir un concepto de lo que debería ser la universidad, como criterio de observación, representa una estrategia esencialista.

Cabe, por último, precisar que el objeto empírico está acotado a la situación, primero, de la universidad contemporánea y, segundo, a las ciencias sociales en un par de universidades chilenas. La gran mayoría de nuestros entrevistados -tanto académicos jóvenes como mayores y profesores eméritos- son parte de la fauna de la sociología en Chile.⁴ Asimismo, en lo que respecta a las sesiones de observación que hicimos en el aula -lo detallamos en el primer capítulo. Muchas de las conversaciones/entrevistas fueron aprovechadas como insumos para afinar la aproximación, algunas de ellas son presentadas en tanto citas textuales que articulan la argumentación. Deberíamos agradecer una lista interminable de académicos y estudiantes que tuvieron la disposición y el tiempo de ser parte de esta investigación. Aunque quedemos en deuda con la rigurosidad etnográfica, no se detalla cómo es que fuimos arribando a conclusiones que son directamente tributarias de estos encuentros cara a cara (gracias a la virtualidad). Sí puede afirmarse que de éstos aprendimos mucho e implicaron un ida y vuelta constante con los presupuestos teóricos.

⁴ Chile, pues, se trata de un país que en el curso de las últimas décadas inició una intensa política de “modernización” y de transformación de la educación superior universitaria y del trabajo académico de acuerdo con directrices internacionales. Hoy funge como ejemplo en la región; en términos extremadamente coloquiales: “ha sido un buen alumno” a la hora de seguir los lineamientos de las políticas impulsadas por los organismos internacionales y, en consecuencia, para obedecer los indicadores instalados por las burocracias administrativas (no por las mismas universidades). Pudiera ser, además, que esto haya significado una reconfiguración en los sistemas universitarios que se manifiesta en las dos tendencias más importantes aquí analizamos: un proceso de escolarización de la formación superior y el surgimiento de un nuevo perfil académico orientado a la satisfacción de indicadores.

I. NOTA METODOLÓGICA

Hobbes en uno de sus esfuerzos titánicos por sentar las categorías del discurso moderno expone que “el nombre *común*, al ser nombre de muchas cosas tomadas una a una, pero no colectivamente todas a la vez (...) se llama por ello *universal*” (2000, p. 46). El nombre, cualquier nombre, constituye un elemento que hace posible el entendimiento sobre la realidad. Lo contrario significaría pensar que uno conversa con el objeto sobre el sujeto, y no con otros acerca de los objetos. Luego, entendemos que la tarea de su filosofía consiste en proveer el método adecuado para la formulación de los enunciados, despejando las ambigüedades del lenguaje y estableciendo el estatuto de los enunciados verdaderos sobre la existencia real de las cosas. De este modo, el *Tratado sobre el cuerpo* [1655] nos ubica en el campo de la aprehensión conceptual y en la problemática de cualquier conocimiento que aspira a ser científico.

Los conceptos permiten una aprehensión de ciertos aspectos del mundo -sean de carácter físico-material, relativo a la conciencia o con referencia a fenómenos sociohistóricos. Ofrecen la posibilidad de designar algo que es común a un conjunto de cosas, hechos o circunstancias singulares de por sí irreductibles, permitiendo dar cuenta de fenómenos que no se agotan en un caso particular, ni en la suma de estos.¹

Un caso designa la materialización de un universal. Cuando decimos *casa* -sobre la base de un trasfondo de convenciones que hacen posible el entendimiento- no es necesario nombrar todas las casas que existen y que han existido alguna vez para saber de qué estamos hablando. El concepto permite dar cuenta de una especie de esencia en distintos dominios concretos y, por otro lado, plantea una cuestión epistemológica en relación con las posibilidades del conocimiento sociohistórico. Nos remite al problema de tratar con el modelo de racionalización de la ciencia

¹ Giddens (1987) desarrolla esta idea en relación con el problema filosófico husserliano (¿cómo pasar de lo particular a lo general?), en el entendido de que los conceptos abstractos no pueden ser reducidos a objetos o eventos particulares y concretos, sí a la suma de éstos.

empírica bajo el imperativo de la demostración (por vía de los datos) y de la formulación de cómputos orientados a representar lo que está dado como hecho. El obstáculo principal de este procedimiento es conocido: tomar el caso como regla de un fenómeno que demanda un trabajo de demostración más allá de la mera correspondencia entre los enunciados y la realidad factual.

Para Hobbes -y para el empirismo de corte anglosajón en general- el esfuerzo de la filosofía como *ciencia primera* debía encaminarse por el modelo de las ciencias naturales. En ese contexto, la confianza en los enunciados verdaderos queda adherida a la autoridad de los hechos como aval de una presunta objetividad cuya única toma de posición tendría que ver con los referentes empíricos y las decisiones metodológicas. Esto implica, naturalmente, una desconfianza hacia ideas más generales que condensan un esfuerzo de apropiación histórica. Para Hobbes, la historia equivale a teología; en términos ilustrados: define un saber no argumentado que se vale de la tradición -y tradición significa obediencia ciega a la autoridad. Entraña, por ende, un obstáculo para el uso disciplinado de la duda y del razonamiento -tal como la filosofía de la modernidad (Descartes, Hume, Locke) lo plantea.

Nosotros, en cambio, partimos reconociendo que el término de autoridad tiene una connotación fecunda que alude a la vigencia del pasado como prejuicio. No porque sugiera un ejercicio intelectual de restauración romántica en el sentido de que “todo tiempo pasado siempre fue mejor”, sino por una mediación ineludible, pues no se puede pensar, o siquiera llegar a plantear un problema en ciencias sociales, prescindiendo de un ejercicio de conciencia histórica (Koselleck, 2012, p. 19). Acogemos esta indicación para situar un posicionamiento de orden constructivista: el conocimiento no implica acceder a una realidad ubicada en el exterior, que permanece constante, independiente de los presupuestos del investigador.

De este modo, tomamos distancia de un modo de plantear las cosas asegurado por los criterios de la ciencia empírica profesional que dominan en la realización -y respectivas evaluaciones- de las tesis y en los análisis académicos tradicionales. En los estudios sobre la universidad la puesta en práctica de los hábitos

metodológicos dificulta un tratamiento apropiado sobre la problemática universitaria. Se valora como algo positivo la instrumentalización de la investigación al servicio del sistema político y de las políticas públicas. La perspectiva de la administración, el análisis de iniciativas específicas de relevancia local, el empeño por apuntar a la aplicación de los resultados de los estudios, son algunas de los rasgos de este modo de asumir la investigación que resultan en un notable “ahorro de pensamiento”.

A partir de las instrucciones metodológicas se trabaja una idea del conocimiento basado en un sujeto puesto fuera de su tema y que por medio de la propuesta lógica lograría el acceso correcto a la realidad. Esta creencia, asumida comúnmente sin una reflexión apropiada sobre el método, se busca resolver a través de la operacionalización de las técnicas de investigación y del análisis de la información obtenida. Se cree que a través de la réplica de algunos principios y leyes relacionadas con las técnicas y metodologías se puede guiar cualquier investigación que aspire a ser ciencia empírica. En este sentido, la verdad queda reducida a la *correspondencia* conforme a lo que se comprueba con los datos, y el método como el instrumento para asegurar el acceso y agotar el fenómeno de estudio.

Uno de los caminos más usuales consiste en el planteamiento de indicadores, para luego, ojalá bajo condiciones estadísticas, preceder a determinar las correlaciones que existen entre ellos mismos. La alternativa por excelencia se plantea en torno al estudio de “caso”. Se puede optar por un diseño cualitativo para precisar que se trata de puntos de vista y significados específicos que comprenden configuraciones individuales. Ambas opciones cuentan con una notable capacidad para incrementar la información sobre los *hechos*. Sin embargo, topan con el mismo problema: cómo profundizar más allá de la información obtenida, la cual, además, ya estaba presente en el ámbito del caso estudiado. Los científicos sociales estamos acostumbrados a escuchar que nuestro trabajo consiste en obtener datos “ya conocidos” por los

actores legos, con la diferencia de hacerlo a través de medios técnicos sofisticados que toman más tiempo y elaboración.²

Otro tema es la calidad de la oferta teórica. Sobre todo, cuando por teoría se entiende un marco (sofisticado o no) que se limita a duplicar conceptualmente los datos obtenidos. Aquí se advierte que hay que cuidarse de formular planteamientos generales, pues sólo representan extensiones de los casos particulares y la carga de subjetividad del investigador. Al respecto, conviene traer una nota de Luhmann que asumimos como plan de acción:

Una disciplina adquiere un carácter universal no en la medida de que está constituida por objetos (o clases de objetos), por estratos del mundo real, sino por la delimitación de un problema. Bajo la perspectiva de esta delimitación se puede referir a cualquier objeto posible. Ya no deberá su unidad a un ámbito de objetos previamente seleccionados, sino a sí misma. Los límites de su ámbito de competencia ya no estarán determinados en el entorno de los objetos, sino que provendrán de los artefactos del sistema científico como resultado de establecer otras perspectivas problemáticas dentro del sistema de la ciencia (2009, p. 18).

Es claro que las ciencias sociales no pueden permitirse el lujo de plantear problemas sin ocuparse de la realidad tal como de hecho existe. Sin embargo, no existe un punto de vista autorizado como el-único-acceso al mundo, ni siquiera un conocimiento que pueda revestirse como el canon mejor fundamentado para producir conocimiento científico. Incluso dentro de un paradigma encontramos diversas interpretaciones acerca de la realidad social.³ Evidentemente, el conocimiento de las ciencias sociales no tiene por qué restringirse a duplicar, representar o copiar “estratos del mundo real”. Su provecho -tal como intentamos asumirlo- más bien descansa en el distanciamiento de lo inmediato y dominante que permite la construcción del objeto, la delimitación del problema, la discusión con las

² También que guardamos poca distancia (o autonomía) con las exigencias de transformación política de la sociedad y que por momentos parecemos “voceros de verdades preconcebidas”.

³ Piénsese en la tesis de los “distintos marxismos” a pesar de discurrir al interior de un solo paradigma teórico (Anderson, 1979).

lecturas hegemónicas en virtud de las preguntas y de los recursos teóricos que se eligen para pensar.

Cuando decimos que el trabajo científico implica un momento de elección que no alcanza a definirse como el puro compromiso del investigador con la evidencia, no debería deducirse una mutua indiferencia al punto de que la discusión entre perspectivas distintas resulte una “pérdida de tiempo”. El hecho de la imposibilidad de erigir un enfoque como la-forma efectiva de validez científica, o bien la falta de consenso en nuestras disciplinas (antropología, sociología, psicología) con respecto a la naturaleza precisa del conocimiento, no debiera ser un pretexto para eludir el debate. Si fuera sólo una cosa de elección y, a la vez, de compromisos que rebasan las dimensiones empíricas y las decisiones metodológicas, la conclusión que se sugiere es más o menos obvia: tantas verdades como puntos de vista realmente existentes. El problema no es que existan desacuerdos endémicos en las ciencias sociales, sino hacer del desacuerdo un pretexto para evitar intercambios que implican salir de la comodidad de la cosmovisión teórica o de los intereses de la empresa académica.

Un autor que despejó dicha problemática fue Weber (1982). En su planteamiento la cultura y la subjetividad constituyen determinantes decisivas aún para las propuestas más seguras del saber teórico. Éstas condicionan la elección de los objetos y la manera de tratarlos en el análisis de las ciencias de la cultura. Si nuestro conocimiento está determinado de tal forma, la pregunta es: ¿cómo es posible que existan verdades objetivamente válidas capaces de trascender la determinación de las particularidades? Es el mérito que se le atribuye a la racionalidad científica moderna. Pero lo más significativo para nuestra aproximación metodológica remite a su tesis de la objetividad en las ciencias de la cultura [*Objektivität in den Kulturwissenschaften*].⁴ En otras palabras: a un criterio vinculante de verdad pese a

⁴ Por “ciencias de la cultura” Weber se refería a las ciencias sociales y a las humanidades (a los diversos enfoques históricos, a las ciencias del Estado y a la emergente disciplina sociológica). El denominador común de los saberes reunidos bajo esta etiqueta descansa en el concepto de *Verstehen* [comprensión]. Las ciencias de la cultura no tienen por objeto formular leyes de subsunción. Más bien se trata de comprender y explicar la acción social en el marco de constelaciones históricas y cómo éstas aparecen reflejadas en las preguntas

que hablamos de elecciones determinadas por compromisos subjetivos, por valores de interés práctico que condicionan la actividad intelectual, por las dimensiones culturales e incluso por las expectativas atribuidas a los lectores. La interrogante carece de modestia a propósito de lo que Weber pretende resolver:

En efecto, es y seguirá siendo cierto que una demostración científica metodológicamente correcta en el ámbito de las ciencias sociales, si pretende haber alcanzado su fin, tiene que ser reconocida también como correcta por un chino. Dicho con mayor precisión: debe *aspirar* en cualquier caso a tal meta, aun cuando esta, por deficiencia de los materiales, no sea alcanzable. Esto significa, también, que el análisis lógico de un ideal en cuanto a su contenido y axiomas últimos, y la indicación de las consecuencias que su persecución producirá en los terrenos lógicos y práctico, han de ser válidos también par aun chino... (1982, p. 47)

Weber no concluye que las formas de encarar la investigación en las ciencias de la cultura y sus resultados pertenezcan al dominio de la subjetividad, de la interpretación y sean, por lo tanto, válidos en algunos contextos y en otros no.⁵ Lo que sí debe constatar es que hay diferencias significativas en los intereses cognoscitivos que suscitan algunos temas y puntos de vista; por ejemplo, cuando se enfatiza la significación económico-social de los procesos culturales, asumiendo que se trata de una propiedad objetiva de los fenómenos cuando en estricto rigor responde a una elección por parte del investigador que resalta la significación económico-social del mundo. Sin embargo, pese al subjetivismo y la pluralidad, la demanda de rigurosidad lógico-conceptual es transversal, obedece a los criterios de coherencia lógica y objetividad empírica (Solares, 1996). Es aquí donde la discusión científica toma lugar. La carga de subjetividad que implica el momento de elección no tiene necesariamente que llevarse al nivel de los resultados de la investigación. La respuesta weberiana -con la que coincidimos plenamente- se resuelve en una noción de la verdad científica [*Wissenschaftliche Wahrheit*] que discrepa del ideal

centrales y en los intereses del conocimiento de los propios investigadores. Para más detalle, véase: Kocka (1988).

⁵ Lo mismo vale para la sociología como *empirische Wissenschaft* [ciencia empírica], Weber (1982).

ingenuo de la objetividad, el cual se vale de la ficción metodológica de un investigador que da cuenta de una cierta realidad fuera de toda posición.

La preferencia por determinados temas y no-otros, por tal modo de encarar el trabajo de investigación y no-otro, es algo que se lleva a cabo en el contexto de condiciones sociales específicas en que se escriben tesis de doctorado. Por lo pronto: dentro de comunidades académicas que tienen en común el hecho de compartir un conjunto de protocolos y acervos de conocimiento.

Lo dicho hasta aquí nos vuelve a poner en condiciones de tomar distancia de un tipo de práctica de las ciencias sociales que celebra la proximidad o cercanía con el objeto de estudio -con los llamados “problemas sociales urgentes”, o los temas de moda. Todos conocemos la famosa frase de Husserl: *Wir wollen auf die Sachen selbst zurückgehen* –que Gaos y Morente (2006) tradujeron como un llamado a “volver a las cosas mismas”.⁶ ¿A qué invitó el filósofo alemán? Desde luego que no a un ejercicio de mera representación de los objetos en términos de lo que se puede medir y contar.

Sostener que se examinan “las cosas mismas” -la universidad real, por ejemplo, siguiendo el horizonte de evaluación de las iniciativas de turno- da rienda suelta a una forma de generar conocimiento que deja de lado el potencial del pensamiento teórico.⁷ Asimismo, permite naturalizar el uso de niveles de tratamiento sumamente limitados y de bajo nivel de abstracción como es el enfoque de las políticas públicas. Cuando se apela a fórmulas como “averiguar tal cómo son realmente las cosas” sin los recaudos epistemológicos, se cuenta con una carta blanca que habilita usos problemáticos en la investigación científica. Así, la idea de que generar conocimiento consiste salir a buscar una cierta realidad para luego copiarla y

⁶ La auténtica vuelta, antes que nada, se funda en un distanciamiento, una puesta entre paréntesis, frente a lo que resulta inmediatamente dado en la actitud natural (Husserl, 1985).

⁷ Que tendría que considerarse como el capital de las ciencias sociales. Capital que a nuestro juicio sólo alcanza su comprensión cuando se ingresa al estudio de las tramas conceptuales, de las grandes preguntas, que definen los esfuerzos intelectuales de los clásicos en las ciencias sociales. Sobre esto, véase: Chernilo y Mascareño (2005).

reflejarla en datos, y que ello, por cierto, sólo compete a decisiones metodológicas.⁸ En ese sentido, la metodología se restringe a una cuestión de técnica seguida por las preguntas de rigor (¿cuál es la representatividad de la muestra? ¿A través de qué métodos se verifica o falsea la hipótesis? ¿Se opta por un enfoque cuantitativo o cualitativo? ¿Cómo se determinan las magnitudes?). Nosotros, al contrario, tratamos de ensayar el arte de sacar conclusiones a partir de trivialidades que informan sobre la crisis del sistema universitario.⁹

La invitación que hacemos no tiene recetas que permitan ahorrarse consensos. Únicamente cabe echar mano de una obviedad: la ciencia es un trabajo de construcción que se hace a partir del material dado. O bien, un trabajo de construcción imaginativa que prepara el *vía je de vuelta* hacia los hechos, en términos de su examen y confrontación con la realidad imaginada (Ortega y Gasset, 2014) . En este nivel, la formación de conceptos -de una terminología elaborada que se deriva y afianza sobre la base de una toma de posición teóricamente fundamentada- es imprescindible.

Y entonces, ¿qué entendemos por metodología? Se trata, pues, de plantearse el modo de ingreso al problema de conocimiento que se estatuye como central. De ello se sigue una interrupción de las instrucciones habituales -insistimos en una de suma inconveniente: que el acceso a los fenómenos es algo que se resuelve en la articulación de los instrumentos para la obtención y análisis de la información.¹⁰ Al mismo tiempo, implica una interrupción de la lógica bivalente que se circunscribe en la distinción entre ser y no-ser.

Volvamos a Hobbes cuando dice que “cualquier cosa que existe es hombre o no hombre, blanco o no blanco, y así todo lo demás. Lo cual es lo bastante claro como para no necesitar más pruebas...” (2000, p. 46). Valga la perogrullada: las cosas

⁸ Digamos, en el mismo sentido de la *mimesis* en el arte como imitación de la naturaleza.

⁹ Esta expresión la tomamos de Luhmann, quien afirma: “*Aber Theorie ist eben die Kunst, aus Trivialitäten weitreichende Schlüsse zu ziehen*” (1992, p. 73).

¹⁰ En el sentido de la hermenéutica filosófica: la verdad es algo que se le escapa al método (Wiehl, 2005).

son o no son (se excluyen terceros valores).¹¹ Sin embargo, cuando se apela al valor de la reflexión científica y del trabajo académico se destaca la falta de posturas definitivas. Más bien, se asume la divergencia y la falta de un vértice jerárquico en el saber.

Una lógica de dos valores tiende a sostener posiciones de autoridad que se valen de la facticidad imperante para legitimar sus puntos de vista. Es el juego que juegan los expertos en la materia, quienes se encargan de custodiar el acceso “correcto” al objeto de conocimiento. Esto se aprecia muy claramente en espacios académicos donde no existe una “competencia” entre puntos de vista que plantean descripciones diferentes de la sociedad y del mundo. También supone una comunidad de oyentes que no cuestiona la imposición de él-que-sabe, sino que se limita a coincidir favorablemente con su descripción.

Una lógica que excluye terceros valores se caracteriza por ocultar sus presupuestos. Piénsese en un sociólogo que se dedica al análisis de las representaciones sociales, pero que aún entonces no considera el hecho de que el conocimiento de las representaciones sociales es ya en sí una representación sujeta a determinadas condiciones sociohistóricas. En la medida que la problematización de la realidad social se ciñe exclusivamente a las decisiones metodológicas, la sociedad y el mundo sólo ingresan como objeto externo.

La llamada sociología de las universidades (que repasamos en el capítulo III) tiende a omitir los modos en que el objeto de estudio se tematiza a sí mismo a partir de su identidad constitutiva -en cuanto a las referencias sustantivas que los propios actores (académicos, por ejemplo) asumen cuando se reflexiona sobre la universidad. En parte, esto se debe a la disposición de recursos teórico-metodológicos de baja complejidad en relación con una problemática que sin duda merece explicaciones más elaboradas. Los estudios tienden a privilegiar facticidades objetivas, excluyendo el análisis de los puntos de vista y los significados que expresan articulaciones sobre el sentido propio del sistema universitario. Ahora

¹¹ Y con ello la prohibición de adjudicar valores contradictorios a un mismo objeto.

bien, la ocupación sobre dicho sentido -sobre lo que los miembros del sistema piensan, naturalizan y desnaturalizan en la práctica-, implica una transformación analítica del problema.

La problemática universitaria estimula distintas formas de examen. La que nos interesa en particular es *cómo* se tematiza el propio sistema con base en sus premisas semánticas, misión y funciones sustantivas, es decir, en torno a los principios de suyo que lo norman e idealizan. Esta mirada no debe confundirse con la introducción de conceptos ideales o axiomas normativos. La reflexión en cuestión tiene que ver con la confrontación a partir de lo que la institución universitaria dice poner en práctica en el ámbito de una exigencia de autonomía que no pertenece al dominio puro de las ideas, sino a la capacidad de reproducción de una institución de la cultura entendida como sistema social -lo veremos en el capítulo teórico (IV).

¿Qué implica concebir al objeto como sistema? Una forma de abstracción que permite captarlo en su forma peculiar y de acuerdo con su lógica sustantiva. No se trata de la universidad mexicana, chilena o alemana, sino de la universidad sin más que vista en tanto sistema de organización no puede eludir la tarea de tener que coordinar las dos lógicas arriba señaladas: investigación científica y educación de las nuevas generaciones académicas que llevarán a cabo esta tarea.

La problemática en cuestión -decíamos- habilita diversas miradas. Hoy en día existe una notoria preocupación sobre la dimensión profesionalizante que lleva a cabo la universidad. Las demandas de equidad social encuentran allí una referencia importante, en donde la cualificación profesional para el mercado del trabajo se traduce en movilidad social y en mejores ingresos. Sin embargo, encargos de este tipo no son constitutivos de la institución universitaria desde el punto de vista de su hibridez sistémica. Desde luego que elegir esta concepción del objeto tiene sus limitaciones. Implica descuidar la historia local y los estudios de caso. Asimismo, separarse de las expectativas normativas que hoy en día se le asignan a la función de la universidad. Pero el recorte es inevitable y optamos por uno que pone el epicentro su función específica para poder pensarla adecuadamente. Es el concepto que Luhmann y Shor (1993) definen como “campos traslapantes”

[*Überschneidungsbereiche*], lo cual sitúa lo específico de la universidad; un ámbito en que el proceso de enseñanza y de aprendizaje ya no se regula bajo la forma de la enseñanza escolar. En la universidad la educación se realiza en el proceso de investigación. En eso radica la especificidad que la teoría de *sistemas sociales* concibe, dada el desafío de tener que responder a requerimientos formativos (sistema funcional de la educación) e investigativos (sistema funcional de la ciencia).

Nos decidimos por una fórmula circular (¿cómo se observa la universidad desde la propia universidad y con base en sus propios ideales?) que considera la *diferencia semántica* entre idea y realidad. Se busca ofrecer un marco de interpretación sobre dicho tipo de referencia.¹² Vale aclarar que lo que designamos como objeto de estudio estriba en el conocimiento en torno a la situación universitaria; en la conciencia de sus problemas y en la autocrítica a partir de los elementos que entrega su referencia sistémica.¹³ No tomamos este conocimiento en virtud de su dimensión ontológica -en cuanto representaciones definitivas. Al dirigirnos a la misma situación desde una posición diferente tomamos en cuenta las opiniones de los miembros del sistema universitario y de los expertos, pero no necesariamente coincidimos con ellos.¹⁴ Lo que se busca es poder interpretarlas y explicarlas dentro de una mirada mucho más abarcante. Pretensión que se soporta en dos tareas: la conformación de una teoría de la *situación* universitaria y una toma de posición metodológica afianzada en una teoría sociológica. Así, cuestiones del tipo “la tarea de la universidad consiste en generar oportunidades de movilidad social” pueden ser puestas en cuestión.

Algo parecido, por ejemplo, es lo que se hace en el psicoanálisis. El trabajo se lo lleva la interpretación, porque se observa al otro desde una perspectiva distinta (y mucho más elaborada) a sus propios esquemas y, eso implica, además, que es

¹² El concepto de sentido lo pensamos en clave luhmanniana a través del requisito de precisar la *referencia sistémica* que usa el observador, la cual parte de hacerse cargo del proceso de diferenciación histórica de un sistema especialmente condicionado (el sistema educativo y la universidad). Para más detalle, véase Luhmann (1996).

¹³ A partir de ello nos referimos tanto a la semántica elaborada sobre la universidad como a las opiniones de sus miembros en la actualidad.

¹⁴ El concepto de miembro lo tomamos desde la conceptualización de los sistemas organizacionales de Luhmann (2005).

posible auscultar los fantasmas del inconsciente del cual él, debido a su posición no puede darse cuenta. En ese sentido, el dibujo de un niño puede entenderse como una seña que deja ver la articulación conflictiva de su aparato psíquico.¹⁵ La tarea del psicoanalista consiste en descifrar esa seña a través del diálogo con el paciente. Comienza allí donde aparece la pregunta por el significado que tiene un texto dentro la estructura orgánica de la psique humana. En este nivel hermenéutico, la teoría tiene un papel decisivo, proporciona los recursos para lograr una transformación analítica de los hechos en un problema.

A través de nuestra hipótesis se busca plantear una forma distinta para *pensar* la problemática universitaria. Al plantearse desde la teoría *de sistemas sociales* nuestra mirada se configura como una *observación de segundo orden* que interpreta otras miradas en virtud de un dispositivo teórico ajustado a una idea plausible de la sociedad contemporánea. El problema del método discurre en vista de la posibilidad de sobredeterminar los datos; de hacer calzar a toda costa los enunciados y hechos con los criterios ya establecidos desde el paradigma teórico -un ejercicio de escolástica, por lo demás, muy común dentro de los usos de la sociología sistémica. Por lo tanto, el desafío radica en permitir un continuo ajuste de las interpretaciones y renunciar a la necesidad de tener que confirmar lo que dicta el *corpus* conceptual.

En otras palabras: un diálogo permanente entre las consideraciones teóricas y un conjunto de trivialidades alusivas a la pérdida de significado de la universidad como institución de investigación y, a la vez, como parte de un proceso de adecuación al estudiante que acentúa su escolarización (capítulo VI).

El ingreso que planteamos como marco de referencia teórico-metodológico lo abordamos en torno a tres ejes: (1) una síntesis entre fuentes históricas relativas al origen de la universidad; (2) presupuestos teóricos correspondientes a la teoría sociológica y sus respectivas caracterizaciones de la sociedad moderna; y (3)

¹⁵ El supuesto es que la composición libre (el dibujo) permite auscultar otra cosa: la estructura psíquica del niño en términos de la teoría freudiana del aparato psíquico. Dolto (1986) ofrece así un conjunto de ejemplos que ilustran este punto, a través de los cuales interpreta la composición como representación de los dramas familiares en la vida del niño.

relevamiento de información empírica (entrevistas, asistencia a talleres, análisis de documentos y observación en el aula).

Los análisis aquí presentados tienen que ver con la conjugación de dichos ejes. Los elementos históricos y teóricos dan cuenta de los presupuestos a partir de los cuales se asume una *idea de la Universidad* para encaminar el examen empírico, aportando con ello un insumo para los debates actuales que acentúan el carácter acelerado de los cambios y de las reformas en curso. Adicionalmente, proporciona un criterio para poder dirimir la magnitud de los cambios en el sentido de cómo ciertas tendencias han transformado en una quimera el modelo clásico asociado con la dimensión académica propiamente tal. No por último, cabe preguntarse si la obsolescencia de este modelo representa el desenlace de la universidad o bien si sigue siendo pertinente su uso para dirimir la problemática actual. Toda vez que se hable de procesos de escolarización, de ciencia reducida a un índice de productividad y competencia y de profesionalización, estamos tematizando facticidades contrastadas con un concepto específico que se desprende desde el Medioevo y que experimentó una importante modernización en 1810 con la fundación de la Universidad de Berlín.

Respecto de los datos materiales, nos concentramos en tres elementos: profesores eméritos, destacados por un *ethos* universitario y con una vasta experiencia en docencia e investigación relacionada con las ciencias sociales y la filosofía. El material obtenido ha sido compartido parcialmente en un *website*, para lo cual se creó un canal de YouTube especial (El faro del Sur). Nos decidimos por esta vía ya que consideramos que se trata de testimonios valiosos que sobrepasan la capacidad de aprehensión de esta tesis. Los temas abordados en la conversación/entrevista siempre fueron:

Los motivos y razones de su trabajo científico/intelectual.

La pregunta por el sentido y la misión de la universidad, ¿hasta qué punto esta visión sería compatible con la realidad contemporánea de la formación superior?

El cómo entiende y asume el ser profesor universitario.

Segundo, se realizaron 23 entrevistas a jóvenes académicos de cuatro universidades chilenas (dos públicas y dos privadas pertenecientes a la **Provincia** de Santiago y Valparaíso) que tienen en común una filiación laboral docente e investigativa con la carrera de sociología. La categoría de jóvenes académicos se basó en un criterio de antigüedad de no más de cinco años de haber ingresado a trabajar en la universidad. En vista de que varios nos solicitaron confidencialidad respecto del uso de sus nombres, optamos por no identificar a ninguno de los entrevistados. Por otro lado, la mayoría de las entrevistas no fueron usadas para extraer información/datos, sino para depurar el tratamiento de la problemática de la docencia y la investigación universitaria. Las entrevistas se planearon bajo una modalidad semiestructurada, muchas de las cuales fueron siendo profundizadas en posteriores intercambios por otros vías (mensajería instantánea y correos electrónicos).

Las preguntas en la mayoría de los casos fueron las siguientes:

¿Qué lectura, interpretación, hace sobre el rumbo que ha tomado la universidad en las últimas dos décadas (a partir del ingreso de los sistemas de aseguramiento de la calidad)?

¿Cómo han visto afectado el trabajo académico a partir del ingreso de indicadores de productividad (publicaciones indexadas, proyectos de investigación)? ¿Qué impacto ha tenido sobre los contenidos y el proceso de investigación?

¿Cómo estima la situación del tipo de estudiante que hoy está llegando a la universidad (en términos de competencias de aprendizaje y capitales culturales y sociales)? ¿Perciben cambios en comparación a sus años de formación? ¿Sienten que el sistema universitario ha tenido que adecuarse a un nuevo tipo de estudiantado?

En un tercer momento, realizamos el seguimiento (vía online) de cuatro asignaturas de teoría sociológica con el objeto de acercarnos a la interacción en la sala de clases. Asistimos a más de sesenta sesiones, muchas de ellas de manera

sincrónica. La idea era observar el acto pedagógico mismo (¿cómo se está enseñando y estudiando teoría?). El denominador común en este caso fue la modalidad frontal y expositiva en que el profesor explica (y replica) la materia y los estudiantes “ponen atención” y aprenden. Sin embargo, hubo una excepción: un curso de teoría sociológica que se planteó como un taller-seminario, pero que al poco andar se suspendió producto de un conflicto desatado entre el grupo-curso y la profesora a cargo. En este caso nos concentramos en el último capítulo. Ahí mismo realizamos dos entrevistas a algunos de los estudiantes involucrados en el conflicto, sobre todo para conocer sus puntos de vista sobre la situación que denunciaron.

Nuestro método tiene un carácter cualitativo. No asumimos la pretensión de verdad de esta tesis como una fuente externa que ha sido sistematizada en datos, sino como el resultado de una conversación entre las premisas teóricas que dirigen la investigación y la comprensión de los hechos con la realidad. Consideramos que es la forma más adecuada para abordar un objeto en el que uno mismo está inmerso. Los datos extraídos de las fuentes primarias siempre fueron leídos a la manera de un diálogo para ilustrar la tesis y dejarse sorprender por la misma realidad. Creemos que la tentativa de *pensar* la universidad no puede limitarse a reunir información y a reproducir en un aparato conceptual lo que es evidente. Se parte del esfuerzo por despejar los presupuestos que están en juego y que hacen posible aspirar a dicha actividad. Nuestra aparente normatividad, en ese sentido, está sustentada en opciones teóricas que anticipan los hechos, opciones que, se estiman como las más adecuadas en vista de que emanan de una noción empírica surgida de la propia historia de la universidad.

II. PARA UN CONCEPTO DE LA UNIVERSIDAD

Las primeras corporaciones

La universidad es una institución cuyo origen se remonta al Medievo. Esto, por muy obvio que parezca, tiene al menos dos consecuencias. La primera es que como institución supone una situación caracterizada por un cierto *continuum* en el largo plazo. La segunda, vinculada a la evolución de las escuelas catedráticas (París, Bolonia, Oxford) remite a su reflexión en un mundo comprendido de manera teológica, es decir, a una tematización mediada por analogías cosmológicas propias de un orden social garantizado por el sistema religioso como instancia rectora.

La bula pontificia *Parens Scientiarum* [1231] establece en primer lugar la autonomía jurídica e intelectual del cuerpo universitario (maestros, alumnos, autoridades civiles y religiosas) como un valor digno ante la observancia de Dios y de los apóstoles. En el breve prelude a las disposiciones generales, a los derechos y deberes que deben orientar el funcionamiento de la Universidad de París, los conflictos suscitados fueron señalados como efecto de la “instigación del diablo”.

La bula tuvo que ser redactada a causa de una serie de enfrentamientos sangrientos suscitados por una contienda sobre la autonomía corporativa frente a las autoridades locales. La solución del conflicto tuvo un rango papal alusivo a las fórmulas precedentes de delegación y tratamiento de los problemas sociales en los contextos premodernos: en virtud de un principio de subordinación que implica la actuación del eje estructurante de la sociedad.¹

La expresión nativa para referirse a la institución académica destinada al saber superior es la de *corporación*. Su origen en el siglo XIII expresa el principio cooperativo que permitió el desarrollo de la cultura jurídica en la Edad Media; el surgimiento de diversas asociaciones o de agrupaciones voluntarias de acuerdo con la realización de una tarea común. Y la universidad, en cuanto tal, quedó

¹ En este caso: la religión. Véase de manera resumida sobre estas formas de resolución de los problemas sociales en Chávez y Mujica (2021).

consagrada como aquella reunión de maestros y estudiantes que goza de cierta autonomía y libertad conforme a la disciplina de los estudios y el progreso del conocimiento.

La doctrina de la *universitas* corporativa, basada en la personificación jurídica de la comunidad académica, dice relación con una simbolización consolidada en el tiempo que trasciende la pluralidad de los seres humanos concretos. Una universidad, un gremio de artesanos, una ciudad o una congregación religiosa, comprende sólo como premisa factual la existencia física de sus miembros para asegurar la pervivencia del *corpus mysticum*.² Asimismo, implica una semántica elaborada que regula el sentido compartido y permite advertir discrepancias cuando los significados ideales ya no se muestran capaces de dar cuenta de las nuevas situaciones. Una institución universitaria, en la práctica, no puede ser cualquier cosa y adquirir cualquier forma.³

El testimonio parisino tiene un carácter señero en ese contexto. Prefigura una característica constitutiva que cualquier organización que lleva el nombre de universidad debe confrontar. La bula pontificia apela a la configuración comunitaria consagrada al servicio de la transmisión, conservación y producción del saber. Y expresa la supresión de connotaciones ajenas a la tarea asumida por las recientes corporaciones -cuestiones como la *natio* de procedencia, las relaciones sociales de rango o la situación económica de quienes estudian e imparten la enseñanza. En el decreto papal se halla un rudimento de lo que luego, en la época moderna, se conocerá como la fórmula de la *ciencia pura*.⁴

En cierta medida la experiencia de París puede ser entendida como arquetípica. El decreto que establece la autonomía del *corpus* universitario en cuanto a la organización de los estudios y en cuanto a los requisitos de participación -de

² Para una ilustración detallada de la semántica de la *universitas non moritur* (como entidad corporativa de carácter perenne) y su vínculo con la cultura jurídica desarrollada en la Edad Media, véase Kantorowicz (1985).

³ La expresión la tomamos de Paulus (2006).

⁴ Regresaremos a este asunto más abajo.

inclusión y certificación de sus miembros a partir de los estatutos del gremio- supone la puesta en marcha de ciertos rasgos que hallaron una forma más definida un par de siglos después, con el reemplazo del *studium generale* por el concepto de *universitas magistrorum et scholarium*.⁵ Por ejemplo, la disposición de un lugar en que converge la cultura general gracias al fundamento religioso; la formación, sin distinción estamental, de ciertas minorías selectas encargadas de representar el conjunto del dominio social (eclesiástico y administrativo); la concepción de una institución que vela por la unidad entre la docencia y la investigación regulada por el saber superior, el mejor, de acuerdo con la altura de los tiempos.

Desde luego que el saber del más alto nivel perteneció en el comienzo a una educación centrada en los problemas teológicos relativos al racionalismo escolástico. Asimismo, tenía que ver con el interés del papado de ejercer el control en la formación de sus cofrades. Pero lo que nos interesa destacar es que en París -y en la universidad medieval en general- no existía una separación evidente entre la escuela y la educación superior (Verger, 1994), o bien una distinción clara entre los grados de la enseñanza (Le Goff, 1996). Los distintos grados estaban incorporados dentro del mismo establecimiento. Había una primera fase de bachillerato cuya función esencial -delegada a las *artes*- era de carácter propedéutico para preparar el ingreso a las facultades superiores (derecho, medicina, teología). Esta preparación consistía principalmente en instruir a los estudiantes en las herramientas de la lógica, la gramática y escritura, consideradas como elementales para cursar los grados posteriores. Las tareas de alfabetización, propias de la educación básica, también hacían parte de la función social. De este modo, en la *universitas* acontecía el curso continuo y progresivo de los estudios, desde la enseñanza primaria de las escuelas hasta la enseñanza superior en donde se aspiraba a conjugar la formación en la disciplina con la renovación intelectual de la disciplina.

⁵ Más precisamente a fines del siglo XIV. Para más detalle puede consultarse la reconstrucción histórica que hace Gómez (1998, pp. 17-60).

El nivel superior dice relación con una instancia que no sólo tiene que proveer el saber necesario para instruir al licenciado, sino que a la vez busca dar forma al saber mismo. La comunidad universitaria responde al desafío de que el acto de la transmisión y creación de conocimiento no pueden permanecer disociados. Las escuelas catedralicias, las abadías, se caracterizan por la fe y la obediencia depositada en la autoridad religiosa; el diálogo y la discusión racional entre puntos de vista (incluso antagónicos) no hace falta. Distinto, pues, comienza a ser el caso de las corporaciones, de los gremios y de las distintas hermandades de la Edad Media desarrolladas en las ciudades. El motivo que le otorga unidad a la comunidad de maestros y estudiantes (la organización y corrección del saber superior) supone un tipo de conocimiento que ha de ser sometido al examen permanente. Una aptitud necesaria con la que debe contar el estudiante es ser capaz de situarse en los umbrales de lo que hasta entonces se sabe y se ha dado por conocido. Su garantía viene dada por los estudios previos, lo cual está a cargo de prepararlo para participar en la discusión y en el análisis crítico de las fuentes.

La *praxis* pedagógica descansaba en el comentario sistemático de los textos consagrados (*lectio*), pero no en torno a la mera glosa de éstos (Le Goff, 1996, pp. 92-95). La exposición daba paso a la argumentación sobre la base de la discusión y la profundización a partir de lo propuesto (*quaestio*) en la lección. El universitario, por lo tanto, se expresa en dos sentidos: el maestro no se vale simplemente de lo que sabe en tanto exegeta del conocimiento consensuado y el estudiante tiene un papel de interlocutor en el contexto de una discusión (*disputatio*) que no estaba necesariamente orientada a la aportación de nuevo conocimiento. Sin embargo, la corporación universitaria surgió a propósito del interés genuino por cultivar el *studium*, cuya situación requiere el planteamiento permanente de la pregunta. El método escolástico significaba algo más que ponerse en el lugar de dar lecciones y recitar un conocimiento consagrado en escasos libros por entonces disponibles. La nueva teología -nacida de la síntesis de la antigua racionalidad y del cristianismo- reclama el derecho de la duda, de someter a cuestionamiento la tradición, de no conformarse con lo establecido, por lo mismo: un espacio de autonomía frente al Estado y el poder eclesiástico.

Las ideas de la *quaestio* y la *disputatio* señalan un ideal regulativo que en principio pertenece al universo del discurso. Evidentemente es imposible aseverar una correspondencia punto por punto dicho ideal y las relaciones pedagógicas en la sala de clases. No porque las ideas tengan como propósito gobernar la organización real de las relaciones sociales hasta el punto de encontrarse realizadas –y de este modo dejaríamos de preocuparnos por la crítica- o, en su lugar, y en nombre de su permanente fracaso en la práctica, desacreditarlas como un mero ideal que nunca será realizado. El postulado metodológico es que ambas cuestiones, discurso y realidad, se refieren mutuamente. Así como toda corporación presupone premisas comunicativas; un sentido por medio del cual se intenta realizar lo que tiene que realizarse. Pero eso no significa una relación de identidad entre lo que Koselleck llama “la historia en acto y la articulación lingüística que la hace posible” (2012, p. 14). La semántica no delimita qué es lo que se-debe poner en práctica como un mandato equivalente a palabras, sino qué es lo que puede-hacerse en el seno de una institución que reclama grandes expectativas con respecto a su quehacer. Pero, ¿qué pasa cuando estas expectativas no se corroboran en la práctica? Cuando la discrepancia entre las palabras y la realidad es demasiado alta, deviniendo problemática, comienza a hablarse de crisis.

Crisis histórica

No obstante, en la Edad Media, ni la educación, ni la cultura escrita, se instituyen como formas creativas para dar cuenta de los nuevos saberes. Se trata, más que nada, de comentar y asimilar el conocimiento ya consensuado. El debate persigue preponderantemente finalidades retóricas para ejercitar la técnica de la comunicación oral, de la persuasión y la elocuencia, y no así una finalidad metodológica, pues la verdad se entiende como algo definitivo que no necesitaba ser investigado. Esto, en cierta forma, marca el revés que sufren las universidades tradicionales europeas.

... en este modelo medieval no se trata de ampliar el conocimiento, aportando conocimientos nuevos, sino tan solo de transmitir de generación en generación los heredados en toda su pureza. De ahí que el debate no tenga por finalidad buscar la

verdad, que ya posee el maestro, sino tan solo comunicarla de forma didáctica: la disputa sirve para aprender a argumentar a favor de lo que por adelantado se sabe verdadero. En tan rica posesión, la universidad aspira tan solo a difundir un saber, que incluso ha logrado articular sistemáticamente, y que los alumnos habrán de asimilar tal como lo reciben” (Sotelo, 1997, p. 3).⁶

Testimonio y reacción en contra de aquello fue el humanismo renacentista en cuyo origen hallamos la figura de Giordano Bruno, quien en su periplo por las comunidades académicas colige la figura del *pedante* para caracterizar la situación pedagógica en el siglo XVI. A través de ella describe la disposición del maestro que se limitaba a dictar desde el estrado la materia, mientras que el estudiante tomaba nota, memorizaba y luego repetía los contenidos transmitidos. El *pedante* remite a una crítica hacia los rasgos de la cultura escolástica que moraban en las corporaciones académicas de origen clerical. Se trataba de la crítica hacia el formalismo de una enseñanza basada en los manuales escolares y hacia un modo de trabajar el saber desprovisto de contacto con las circunstancias históricas y los problemas de la vida práctica.⁷ El *pedante* personificaba a la autoridad del maestro especializado en recitar amasijos de frases, que confunde el saber con erudición y ésta con disecar las fuentes a través del comentario. Tal apreciación de Bruno no fue una sátira meramente casuista. Surgió en el momento en que las universidades abandonaron su desafío genuino -hacer coincidir la transmisión del saber con su producción- para convertirse en espacios de dogmatismo que formaban a los estudiantes según un canon consensuado de conocimientos.

La atribución de dogmatismo acarrea una connotación negativa para la escolástica, una especie de anquilosamiento de las palabras justificado por el principio de autoridad y la reiteración del canon. En España, Francia e Italia la institución universitaria carga la tarea de restablecer la ortodoxia romana en el contexto del cisma que atraviesa la iglesia por causa de la Reforma protestante. El estudio y la

⁶ No podía ser de otra forma. La verdad como búsqueda, descubrimiento que se desprende de la crítica del saber es una idea que se viene a consolidar en la época moderna. No es plausible -incluso anacrónico- atribuir este reproche a los medievales.

⁷ Para una caracterización más amplia del *pedanterismo* véase el trabajo de Biotti (2005).

enseñanza ligada a la filosofía escolástica deviene bajo un férreo control eclesiástico. El concilio de Trento [1545], por ejemplo, establece que los profesores de las universidades católicas debían hacer una profesión de fe. Bajo el papado de Pío IV se promulga el *Index librorum prohibitorum* [1564], proscribiendo una serie de obras considera perniciosas para la fe católica. En sus ediciones sucesivas se prohibió desde la lectura de las obras de Lutero y de Erasmo, pasando por pensadores como Descartes y Montesquieu, hasta las primeras teorías de la ciencia moderna como Copérnico y Kepler. En ese contexto, Bruno paga con la vida en la hoguera. El tribunal de la Santa Inquisición declara que su alegato en favor de la teoría copernicana representa una peligrosa herejía para el dogma católico.

Respecto del movimiento de la ciencia y de la nueva filosofía de la modernidad la actitud fue todavía más reticente. No sólo en el caso español, francés e italiano, “las universidades protestantes tampoco reciben las nuevas doctrinas, a pesar de su oposición a la escolástica” (Gómez, 1998, p. 70). Leibniz calificó a las universidades prusianas del siglo XVII y XVIII como “establecimientos monjiles, que no se ocupan sino con quimeras huecas, por lo que se tendría que cerrar el camino de esas viejas escuelas monacales a los jóvenes” (Böhm, 1986, pp. 31-32). La diferencia con sus homologas católicas es que la provincialización alemana estaba puesta al servicio de la Reforma. No podía ser de otro modo: ninguna de las innovaciones del pensamiento europeo y de la ciencia moderna se gesta en esta institución, signada por el dogmatismo y la obediencia ciega a la autoridad. Ni Descartes, ni Hume, ni Spinoza pudieron haber visto sus ideas desarrollarse en las universidades. Éstas fueron puestas al servicio del sistema religioso y para la formación de funcionarios para la Administración o el Estado en el ámbito local.

El padre Feijoo expresa en sus *Cartas* que en “España estuvo por demás la declaración del Tribunal Romano contra los Copernicanos; ya porque acá en aquel tiempo *nec Copernicus est audivimus...*” (1753, p. 297). *De revolutionibus orbium coelestium* [1543], la tesis cosmológica fundamental de Copérnico, pasa prácticamente desapercibida en su época y fue recibida por el mundo académico del siglo XVI como una falta de respeto hacia las Sagradas Escrituras. La razón de

esto pudiera encontrarse en el entendido de que en el mundo medieval la verdad codificada de la ciencia representa un modo de conocimiento secundario en comparación con la primacía del pensamiento teológico -y más todavía si se trata de una concepción (la heliocéntrica) que sugiere toda una revolución para la astronomía (Ortega y Gasset, 2014).

Las universidades permanecen al margen de la mutación cultural que atraviesa Europa, la cual se define precisamente en contra de los poderes tradicionales que seguían preservándose en las aulas. Los establecimientos asumen una postura de defensa, digamos, de parálisis frente a la nueva época que se desprende de la verdad revelada para, en su lugar, refugiarse en la idea del progreso científico y en la convicción de lo venidero bajo su servicio.⁸ Con justa razón se habla de una crisis terminal entrado el siglo XVIII en que las universidades estuvieron a punto de desaparecer. Situación que dice relación con un estado de agotamiento que obligó al sistema a hallar una nueva orientación. Lo cual, a su vez, implicaba desprenderse de la posición previa, activando discusión sobre la necesidad de reformar la universidad. Se trata de un problema de adaptación, aunque no precisamente al nuevo entorno social que se encarga de hacer notar la caducidad de las viejas corporaciones. La adaptación propiamente dicha tiene que ver con la chance de continuar la clásica misión -esto es, el cultivo del saber, no sólo su mera conservación y transmisión- en la sociedad moderna.

Una de las conclusiones que se impone en las postrimerías del siglo XVIII es que la universidad, habiendo dejado de ser lo que supuso desde su origen, representa la herencia del mundo que debía ser dejado atrás. En el curso del llamado “Régimen del Terror” (1793-1794) las corporaciones universitarias fueron justificadamente abolidas y sus bienes confiscados. Se las acusó de tradicionalistas y forjadoras de la “inmoralidad de la aristocracia” propia de los abusos derrocados; verdaderos

⁸ Véase la reconstrucción que hace Habermas (1999) del *Bosquejo de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano* [1795] escrito por Condorcet. En este análisis, Habermas sitúa la filosofía de la historia del pensador francés como el testimonio de una época que pone en el centro el modelo de racionalización derivado de la ciencia moderna bajo la idea de progreso y de la renovación continua con respecto al pasado.

vestigios del *Ancien Régime*. Se ordenó que “*en conséquence, les collèges de plein exercice et les facultés de théologie, de médecine, des arts et de droit étaient supprimés sur toute la surface de la République*” (Liard, 2007). En los decretos se establece un nuevo vocabulario para designar a la institucionalidad creada: bachilleratos, institutos profesionales, liceos y escuelas especiales (para la educación superior). Apenas se vuelve a hablar de facultades en el Primer Imperio Francés, cuando Napoleón decreta en el año 1808 su estatuto imperial. Sin embargo, la Universidad Imperial no es estrictamente una universidad, lo que comprende es el organismo centralizado para la administración y supervisión estatal del sistema educativo. En lo sucesivo, la especulación teórica, la formación humanista y la ciencia quedaron, en buena medida, circunscritas a las academias y a las minorías selectas de la clase burguesa (Ponce, 1986, p. 197). La orientación pragmática y profesionalizante fue lo que marcó a la universidad francesa (Gómez, 1998, p. 80). Hubo que esperar más de un siglo para consignar su autonomía y su lugar como unidades de formación e investigación.⁹

Consolidado el predominio político y económico de la clase media en ascenso, el control que desempeñaba la iglesia pasa a manos del poder político y económico instituido (Ponce, 1986). Lo que contribuye a explicar el impulso reformador y secularizador en Francia no es sólo el resultado de una crítica hacia la totalidad del *viejo orden*. El hecho de que la función de la educación superior se haya dirigido a la adquisición de habilidades profesionales da cuenta del factor sociohistórico que está a la base. Y eso, en el despliegue de la sociedad moderna, sólo puede significar una cosa: responder a las demandas derivadas del capitalismo industrial y de la división social del trabajo. Surge la necesidad, entonces, de adaptarse a ellas y de participar en las transformaciones sociales.

⁹ En el sentido de la Ley de orientación de la enseñanza superior [*Loi d'orientation de l'enseignement supérieur*] o “Ley Faure” (1968) que establece las bases del sistema universitario contemporáneo en Francia. Entre otras cosas: la misión de la universidad a partir de la elaboración y transmisión de conocimiento (Steible, 2018).

En el *Manifiesto del Partido Comunista* se habla de la “intervención directa o indirecta de la sociedad a través de la escuela” (Marx y Engels, 2015, p. 132). Con ello se denota la determinación sobre una esfera de la convivencia social que ejercen los intereses de la clase dominante. La adecuación a la época se traduce en institutos de formación profesional, dada la necesidad de contar con cuadros técnicos para la industria y el trabajo productivo asociado con las aplicaciones prácticas de la ciencia. Por otra parte, surgen las grandes escuelas [*grandes écoles*], caracterizadas como instituciones de elite especializadas y con estrictos niveles de selección. Aquí se califican las minorías dirigentes relacionadas con las posiciones de poder (económico, social y político) y, sobre todo, quienes se ocuparán de las funciones de gestión y administración del gobierno -a quienes dos siglos después Bourdieu (2013) los llamará la “nobleza de estado”.

Las instituciones de formación superior degradadas, así pues, a escuelas de formación profesional y, por lo tanto, orientadas hacia las ocupaciones externas. Se trataba, sobre todo, de preparar al personal especializado que precisaba la iglesia - teólogos y canonistas-, la esfera político-estatal y la sociedad en general - administrativos, juristas y médicos; y más tarde, de acuerdo con las demandas del trabajo industrial, cualificar personal especializado en el provecho de las eventuales aplicaciones de la técnica contemporánea. La función primordial tiene que ver con suministrar los conocimientos y habilidades indispensables de acuerdo con las necesidades de la praxis profesional. Lo cual no sólo significó la prevalencia de la función docente de la universidad, sino también una atribución de la educación superior a la formación profesional que se impartía en las facultades superiores - como lo veremos más abajo.

La situación objetiva de la ciencia de la época y la enseñanza universitaria no encontraron una conciliación institucional sino hasta finales del siglo XVIII con la reforma humboldtiana. El esfuerzo primordial de la refundación de la universidad se puede resumir en una frase: dejar de ser escuela para volver a ser universidad. El remedio estuvo en entender la formación a partir del vínculo de los estudios científicos respecto de las necesidades de la praxis profesional, es decir, pensar la

institución universitaria como unidad entre ciencia y profesión. Para esto fue fundamental la diferenciación del sistema parcial de la ciencia y del *medio simbólicamente generalizado* de la verdad (explicado en el capítulo IV) que se estatuye como la garantía de su continuidad, en el sentido de no estar sujeto a ninguna postura definitiva ni a la urgencia de las aplicaciones inmediatas de los resultados del conocimiento.

Hacia el este del Rin se sacan otras conclusiones a pesar de las recomendaciones de seguir el ejemplo francés de reemplazar las universidades por escuelas superiores especializadas. Gracias al movimiento intelectual comprometido con la reforma educativa liderada por Wilhelm von Humboldt pudo reivindicarse la importancia de la reflexión filosófica de la ciencia. En Alemania las instituciones superiores se revitalizan modificando la dependencia de las cuatro facultades. La de filosofía (o *artes*) que otrora cumplía un rol de bachillerato queda situada en el centro del nuevo modelo. El supuesto es que en la facultad de *artes* la esencia de las viejas corporaciones pudo desenvolverse mejor en la medida que la labor en torno al saber no revestía una dimensión estatutaria, una posesión para obtener reputación, sino un fin en sí mismo. De *artes* surgieron los filósofos más creativos de la época medieval -Abelardo, Santo Tomás y el movimiento intelectual averroísta, por ejemplo.

Allí se desarrollan las discusiones más apasionadas y se muestran las curiosidades más audaces, los intercambios de ideas más fecundos. Allí es donde se encuentran clérigos pobres que no llegarán a la licenciatura y menos aún al costoso doctorado, pero que animan los debates con sus inquietas preguntas. Es allí donde los clérigos están más cerca del pueblo de las ciudades, del mundo exterior; es allí donde los clérigos se preocupan menos de obtener prebendas o de disgustar a la jerarquía eclesiástica; es el lugar en que es más vivaz el espíritu laico, en que es más libre (Le Goff, 1996, p. 111).

La Universidad de Berlín se funda en contraposición a la decadencia de la universidad medieval que sucedió en una “aristocracia hereditaria” (Le Goff, 1996, pp. 118-123); en un estado de clausura frente a los nuevos movimientos intelectuales y en un progresivo divorcio entre la especialización profesional y la

búsqueda creativa supeditada a la verdad. La combinación consistió en haber revitalizado la misión clásica de las universidades medievales a la par del trabajo que venía desarrollándose en asociaciones como la *Académie des sciences* o *Royal Society*. De acuerdo con el ideal pedagógico humboldtiano, la tarea de cultivar el saber y de certificar médicos, juristas y eclesiásticos no supone una disociación entre el mundo del saber *puro* con el de la relevancia práctica de la técnica. Un testimonio que antecedió el proyecto de innovación y mejora del sistema de educación superior fue el famoso ensayo de Kant *Der Streit der Fakultäten* -escrito entre los años 1793 y 1797.¹⁰ Se trató de una verdadera reforma de revitalización de la universidad alemana que recoge su impulso creativo del movimiento filosófico idealista (Collins, 1987).

Según Kant, las Facultades superiores cuentan con un rango de utilidad. Tienen que ver con la salvación del alma, el resguardo de la propiedad y la salud del cuerpo. Ninguno de estos fines está reservado para el provecho de los individuos particulares, sino que poseen una relevancia pública. La teología ejerce influencia en la intimidad de los súbditos de la nación, el derecho regula el comportamiento y garantiza los bienes habidos a través de las leyes y reglas comunes de convivencia, mientras que la medicina asegura la existencia de un pueblo sano y numeroso. De ahí que sea el gobierno el encargado de garantizar, por ejemplo, que el médico sepa curar y, por lo mismo, se reserva la potestad de regular -de ejercer cierto control, designar autoridades y profesores, establecer contenidos y estatutos, aplicar exámenes de aprobación.

La situación de la escuela inferior es distinta. En la facultad de filosofía se obra por el genuino interés científico. El estudiante es, en efecto, un aprendiz de la ciencia cuya formación no se dirige a la instrucción profesional, ni a reconfortarse con los textos como si se tratara de verdades concluidas e infalibles. El médico, en cambio, aprende lo que tiene que aprender para ejercer bien el oficio. No necesita cavilar sobre la interpretación copernicana del cosmos, como tampoco es competencia de un funcionario de gobierno o del clero dirimir el carácter veritativo de la teoría del

¹⁰ Nuestra lectura de referencia aquí fue: *El conflicto de las Facultades* (Kant, 2003).

astrónomo polaco. Asimismo, no le compete a una voluntad externa sancionar contenidos y pautas de conducta relacionadas con cómo deben proceder los tratamientos y rectas prescritas por el médico, puesto que su criterio de orientación compete al conocimiento sobre la propia naturaleza de las cosas.

En ese aspecto la facultad de medicina y filosofía guardan un parecido. Ambas reposan en el conocimiento científico por lo que tienen en común la disposición de aprender en el caso de una decepción y de poder determinar, a cambio, una respuesta sustitutiva sobre lo *qué ocurre*. Tanto la medicina como la filosofía legitiman sus conocimientos en el compromiso con la verdad en su acepción ordinaria: referirse a la realidad tal cual es a través de la evidencia obtenida, o sea, adecuar el juicio respecto al objeto de conocimiento. Por eso mismo no pueden obedecer a doctrinas impuestas por una orden superior que dicta cómo hay que pensar y obrar. Las ideas que constituyen su acervo de conocimientos fueron adquiridas racionalmente, esto es, por la capacidad de determinar verdades de manera autónoma, no por revelación divina o porque un superior dijo que así-tiene-que-ser.

Esa es la postura que la Ilustración ponderan en contra de la autoridad y la tradición como fuente de verdad, una vez que son reemplazadas por el magisterio de la razón. La famosa expresión “¡ten el valor de servirte de tu propio entendimiento!” (Kant, 2015, p. 25), supone erigirse como tutor de uno mismo y, en ese sentido, supone una des-infantilización del estudiante. Esto, naturalmente, sitúa a la filosofía en una posición rectora. La carencia de utilidad y de subordinación respecto de una instancia superior se transforman en una virtud. “La Facultad de Filosofía puede, por lo tanto, reclamar cualquier disciplina, para someter a examen su verdad” (Kant, 2003, p. 29). La condición de tribunal de la razón avala a la filosofía para asumir la posición de facultad supervisora del resto y, especialmente, de eje articulador so pretexto de representar una especie de metapensamiento, alentado por el ideal filosófico de abarcar todas las ramas del conocimiento. Como instancia que *piensa* el conocimiento, la filosofía puede someter, por ejemplo, al escrutinio de la crítica las doctrinas oficiales que se les ha conferido a los funcionarios del clero o del

gobierno. De este modo, vela por la renovación y mejoramiento de los saberes, evitando su anquilosamiento escolástico.

El alegato kantiano simboliza el conjunto del espíritu universitario como defensa y ejercicio del pensamiento libre.¹¹ El desafío será cómo reflejarlo en el ejercicio educativo. Para el ideal pedagógico neohumanista la perspectiva que limita la formación a la adquisición de contenidos parciales con miras a la especialización técnica se considera limitada.¹² Lo que se considera primordialmente es un proyecto de transformación del carácter y del propio Estado-nación.

En su memorándum “Sobre la organización interna y externa de las instituciones científicas superiores en Berlín” [1810],¹³ Humboldt, en calidad de funcionario del Estado prusiano, se refiere a la actualización del concepto de universidad cuya esencia consiste en la unidad de la ciencia objetiva [*objective Wissenschaft*] con la formación subjetiva [*subjectiven Bildung*]. El cultivo de la ciencia -aunque no haya sido desarrollada con ese propósito- se pone a disposición de la formación del estudiante como formación para su humanidad. Humboldt fija un especial énfasis en que la idea de la ciencia debe ser entendida como ciencia pura [*reine Wissenschaft*], en el sentido de un saber que nunca se encuentra concluido, que describe un proceso de búsqueda permanente y de libre interés con respecto a finalidades externas al proceso mismo de la investigación. Éste es el criterio de reflexión por excelencia que subyace a la autonomía del sistema en relación con las regulaciones del poder político. En el ámbito de la vida intelectual nos parecen sugerentes sobre todo dos argumentos:

- 1) La autonomía universitaria se justifica a partir del carácter colaborativo asociado al ejercicio de una empresa común que ha de renovarse a sí misma.

¹¹ Entiéndase que nunca es una libertad sujeta al mero arbitrio individual. El pensamiento libre se guía por los principios generales del razonamiento humano que reclama por la transparencia de los instrumentos del entendimiento y por su validez universal.

¹² El concepto de neohumanismo se precisa para diferenciarse del primer humanismo de raigambre renacentista como reacción al mundo medieval. El neohumanismo, en cambio, describe la aprehensión idealista de la sociedad moderna y de sus problemáticas.

¹³ La traducción es nuestra. El texto original se titula: *Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin*.

En las páginas de la historia se puede invocar el testimonio de Bolonia bajo la figura de Irnerius o el de París en torno al maestro Abelardo y Gilberto Porretano como experiencias motivadas por del deseo espontáneo de saber y conocer la verdad (Böhm, 2014, pp. 15-38), las cuales no precisaron de un mandato central que dirija las operaciones desde afuera.

Da aber auch das geistige Wirken in der Menschheit nur als Zusammenwirken gedeiht, und zwar nicht bloss, damit Einer ersetze, was dem Anderen mangelt, sondern damit die gelingende Thätigkeit des Einen den Anderen begeistere und Allen die allgemeine, ursprüngliche, in den Einzelnen nur einzeln oder abgeleitet hervorstrahlende Kraft sichtbar werde (...) Was man daher höhere wissenschaftliche Anstalten nennt, ist, von aller Form im Staate losgemacht, nichts Anderes als das geistige Leben der Menschen, die äussere Musse oder inneres Streben zur Wissenschaft und Forschung hinführt (Humboldt, 1982).¹⁴

Se reafirma el compromiso con el saber y su renovación en sintonía con el espíritu de las asociaciones medievales: no sólo conservar y transmitir verdades consensuadas, sino fundamentalmente renovarlas, corregir y recrearlas. Lo cual es posible a condición de que el procedimiento de la crítica hacia lo ya sabido, anclado en la renuncia a las certezas mundanas y en la desfiguración de los hechos y evidencias, esté asegurado en un espacio institucional autónomo para su libre desenvolvimiento. Por este camino -lo veremos en el capítulo IV- el conocimiento de la ciencia alcanza niveles de complejidad extremadamente imprevisibles, pero que resultan inteligibles atendiendo a las elaboraciones previas. Los contenidos que se cuestionan, que se someten a la crítica y vuelven a ser elaborados en tanto verdades científicas, son el resultado de una voz que se tiene a sí misma como interlocutora. Habida cuenta de que la relaboración del conocimiento siempre

¹⁴ Según nuestra traducción: “Sin embargo, puesto que la actividad espiritual de la humanidad sólo prospera por medio de la cooperación, y no sólo con el objetivo de que uno sustituya lo que le falta a otro, sino para que lo logrado por la acción exitosa de uno entusiasme al otro, y para que a todos se les haga visible/evidente la fuerza común, originaria, que en el individuo sólo resplandece en forma individual y derivada (...) Por eso, lo que se llama instituciones científicas superiores, desprendidas de toda forma de Estado, no es otra cosa que la vida espiritual de los hombres, a quienes el ocio exterior o el esfuerzo interno conducen hacia la ciencia y la investigación”.

depende de lo conseguido por alguien, para que, luego, otros asuman el esfuerzo de una tarea renovadora que está por encima de los seres humanos particulares.

- 2) La praxis pedagógica no se basa en un principio instructivo (a modo de quien memoriza y asimila respuestas para cumplir con un examen o tarea específica). Humboldt nos dice que la ciencia tiene un carácter espontáneo desligado de cualquier tipo de ocupación externa. Su búsqueda y eventual encuentro no resultan por órdenes impuesta desde afuera, sino que proceden desde adentro [*Inneren stammen*]. Implica, pues, un acto reflexivo que evoca las necesidades intelectuales del investigador y se sirve del libre interés sobre el asunto. La enseñanza, entonces, se focalizará en el encuentro del estudiante consigo mismo con miras a exhortar la capacidad de juicio autónomo.

Sobald man aufhört, eigentlich Wissenschaft zu suchen, oder sich einbildet, sie brauche nicht aus der Tiefe des Geistes heraus geschaffen, sondern könne durch Sammeln extensiv aneinandergereiht werden, so ist Alles unwiederbringlich und auf ewig verloren; verloren für die Wissenschaft, die, wenn dies lange fortgesetzt wird, dergestalt entflieht, dass sie selbst die Sprache wie eine leere Hülse zurücklässt, und verloren für den Staat. Denn nur die Wissenschaft, die aus dem Innern stammt und in's Innere gepflanzt werden kann, bildet auch den Charakter um, und dem Staat... (Humboldt, *ibid.*).¹⁵

La exigencia de autonomía es mucho más oportuna cuando es posible circunscribir lo que en las instituciones científicas superiores (y en ningún otro lugar) se lleva a cabo, es decir, la actividad propia para la cual se reclama un dominio de autorregulación. Pero no como consecuencia de un ideal preexistente en el designio de un grupo de filósofos comprometidos con la reforma del Estado prusiano, como un programa ideológico que espera ser materializado. En su lugar, la idea viene a

¹⁵ Según nuestra traducción: "Tan pronto como uno deje de buscar la ciencia como tal, o se imagina que ésta no procede desde lo más profundo del espíritu, sino que puede ser extensivamente acumulada sólo mediante un trabajo de recopilación, todo estará irremediable y eternamente perdido; perdido para la ciencia, ya que, si esta situación se prolonga por mucho tiempo, se escapa de tal manera que transforma el lenguaje en una cáscara vacía, y perdido para el Estado. Porque sólo la ciencia que surge desde el interior y que ahí es cultivada, puede transformar el carácter y el Estado-nación.

llenar un espacio ya dispuesto por razones socioestructurales. La reflexión filosófica neohumanista permite iluminar, por un lado, lo históricamente realizado y, por otro, revitaliza el sistema universitario y lo hace posible de otra manera, reactualizando su identidad con base en el interés constitutivo (incrementar el acervo de las ideas y educar los nuevos miembros de la comunidad académica) para el que cabe un espacio de “libertad y soledad” [*Freiheit und Einsamkeit*].

¿En qué posición queda el Estado (el sistema político)? En la de un garante dispuesto a suministrar los medios materiales para el desarrollo independiente de la ciencia como algo necesario y deseado para la nación.¹⁶ A eso se limita su función, y de no hacerlo debidamente puede terminar arruinando u obstaculizando, aunque no de manera intencionada, la esencia interior [*innere Wesen*] de la esfera de intervención. La regulación estatal puede, entre otras cosas, transformar lo que es medio en fin o supeditar el quehacer académico a la satisfacción cuantitativa de indicadores de desempeño. Humboldt introduce aquí una idea decisiva: en las instituciones científicas superiores se lleva a cabo una tarea que el cuerpo político de la nación o el poder económico no pueden hacer y que debe tenerse presente en todo momento. Lo cual no es más que una actividad que se nutre, de forma indefinida y espontánea en sí misma, de otras realizaciones de su propia clase.

El concepto de formación

El concepto de formación tiende a confundirse con mera instrucción. En una de nuestras observaciones en la sala de clases el docente a cargo de la materia (sociología de la educación) alega frente al grupo acerca de lo que considera “vacíos formativos” en los estudiantes de cursos avanzados.¹⁷ En sus palabras: “La gente está llegando a cuarto año y no sabe calcular una desviación estándar”.

¹⁶ De relevancia para la “cultura moral” de la nación como dice Humboldt. Lo cual siempre tiene que entenderse como un conjunto de ideales de carácter ético (justicia, libertad, igualdad, soledad, perfección, etc.) que buscan darle orden a la realidad empírica, aunque nunca alcancen a realizarse plenamente en la experiencia.

¹⁷ Cabe decir que la asignatura de “Sociología de la Educación” corresponde al sexto semestre de acuerdo con la malla curricular de la carrera.

Este modo de enfocar el tema de la formación como un depósito de conocimientos técnicos que deben ser adquiridos corresponde a su tratamiento ordinario. La afirmación en cuestión estaba suscitada en el contexto de la reducción del semestre producto de la huelga estudiantil y el cese de las actividades académicas durante dos meses y medio.

El problema -dice el docente- es que se están formando en la universidad como sociólogos profesionales. Algunos de ustedes van a trabajar como investigadores, puede ser en los programas de la universidad, en una consultoría o quizás dentro de una empresa. Por eso me preocupa lo que está pasando con la formación metodológica en la carrera [en referencia a los “vacíos” apuntados]. Yo sugiero que se vuelva a dar el curso de análisis “cuanti” [metodología cuantitativa] para que puedan tener una introducción general.

La lectura del problema se traduce en una defensa de la escolarización basada en ofertar cursos orientados a entregar aproximaciones de contenidos con el pretexto de conseguir una “mejor formación” profesional. Aun así, no cabe duda de que la situación versa sobre un hecho indiscutible. Se sabe de facto el tema de la falta de preparación de los estudiantes con respecto a contenidos y habilidades elementales.¹⁸ Circunstancia que no sólo preocupa en el ingreso a la educación superior, sino también en la transición hacia el mundo laboral relacionada con las

¹⁸ A nivel de informes y datos concretos sobre este aspecto pueden consultarse los resultados de la prueba PISA (en inglés: *Programme for International Student Assessment*). Es un estudio que se lleva a cabo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y tiene como objetivo medir el nivel de conocimiento y de habilidades en ciertas áreas claves de estudiantes de 15 años que cursan en instituciones educativas. PISA proporciona diagnósticos comparativos del estado de la educación entre los países y sirve como referencia para orientar programas gubernamentales y decisiones de políticas públicas en el área educativa. A partir de los resultados extraídos de su última aplicación (2018), la región latinoamericana obtiene un promedio de 400 puntos, lo cual se traduce en una brecha de 88 puntos menos que el promedio de los países de la OCDE en su conjunto, vale decir, un -18% por debajo del promedio global. Incluso el país con el promedio más alto en la región (Chile) está por debajo del promedio global. Recordemos que la prueba PISA mide competencias de lectura, matemáticas y ciencias naturales, lo que significa un déficit no menos importante en cuanto al desarrollo de competencias esenciales para el mundo globalizado. Según nuestras estimaciones, casi el 80% de estudiantes latinoamericanos no alcanza el umbral básico de competencias en las áreas mencionadas, aun así, terminan la educación secundaria y luego ingresan a la educación superior.

competencias de capital humano y el tópico de los conocimientos obsoletos.¹⁹ En el capítulo VI veremos cómo esto ha dado lugar a la institucionalización de los propedéuticos e iniciativas de nivelación académica y de acompañamiento para atenuar los déficits de aprendizaje. Desde luego que su justificación responde a un problema real que inspira buenas intenciones (¡preparar sociólogos profesionales!) a través de la adquisición de habilidades técnicas y de competencias sociales.²⁰

La tarea formativa remite a un problema de aprendizaje de conocimientos parciales cuya justificación responde al ámbito profesional. Aparece como un objeto de preocupación para el docente en referencia a un campo práctico del saber que tiene en cuenta exigencias puntuales. Por regla general, guarda relación con la expectativa de generar cambios en el aprendizaje. Cuando el significado de la formación queda dicho como instrucción el énfasis se dirige hacia los objetivos externos. En primer lugar, la persona requiere ser educada cuando la sociabilidad primaria, anclada en el seno familiar, ya no es suficiente para asegurar el desarrollo del comportamiento adecuado. Es allí donde la escuela se dispone como una institución socialmente necesaria.

Ya en la pedagogía del siglo XVIII se encuentran esfuerzos reflexivos que buscan aunar dicha idea de la formación/educación -en tanto transmisión de conocimientos y cultivo de disposiciones y capacidades en la perspectiva de anticipación a la demanda (economía, profesión, trabajo). Se dirá que la verdad de la educación alcanza su lugar en la enseñanza que educa. Lo cual reformula el sentido típico de una formación que se entiende como el resultado de intervenciones *ad hoc* procedentes desde el exterior. En la "Alocución gimanasial" de 1811, Hegel dirá que el sentido de la formación tiene que ver con la *formación ética del hombre en general*. Una especie de familiarización con la reflexión moral que siendo incorporada y consolidada en las etapas tempranas de la juventud funge como una

¹⁹ Respecto de las competencias genéricas y específicas de los perfiles de egreso y su conexión con las demandas sociales del mercado del trabajo, cf. Proyecto Tuning (2007).

²⁰ Esto es precisamente lo que nos interesa: la exigencia hacia la universidad de prestaciones formativas dirigidas a la praxis profesional. Tarea que perfectamente puede ser mejor asumida por un instituto profesional, pero no, se trata de una demanda hacia los estudios universitarios.

base de aprendizaje que se va enriqueciendo en profundidad y extensión en el transcurso de la vida.

La figura prevista de la pedagogía encuentra su exposición de motivos en la cualidad del ciudadano que se involucra, ya no como persona privada, en la vida política y social. La educación es formación para la autonomía reflexiva. Como tal, comienza en la escuela. Ella “constituye una etapa esencial en la conformación de todo el carácter ético” (Hegel, 1991, p. 105). La institución escolar cumple la función mediadora entre la familia y el mundo real, es decir. Una definición más precisa la encontramos un par de años después bajo la famosa expresión “*Die Pädagogik ist die Kunst den Menschen sittlich zu machen*” (Hegel, 1853, p. 6).²¹ Como arte, ciencia o disciplina que se ocupa de la educación, la pedagogía, está ubicada en una esfera de transición en que la persona se despoja de su carácter particular hacia un ámbito que considera otros aspectos de su existencia.²²

La instancia de preparación que acontece en la escuela supone una experiencia de enajenación por la cual el individuo se separa de la inmediatez de su círculo familiar y entra en contacto con las finalidades del estudio y reglas en las que cuenta su desempeño y logros personales. La experiencia de enajenación es algo fundamental en la medida que significa una ruptura como requisito para establecer la relación consigo mismo y desarrollar el propio interés. Educar para la autonomía considera que el estudiante es capaz de consultar su propio entendimiento acerca de lo que le conviene. Debe permitir, por lo tanto, un espacio de autodeterminación. “Una sociedad de gentes dedicadas al estudio -dice Hegel- no puede ser considerada como una asamblea de criados” (1991, p. 107).

Se trata es de una preparación para el *mundo real* en tanto el ser común que se ha escindido del mundo orgánico (de la naturaleza) producto del quehacer humano; aquella realidad *sui generis* denominada “segunda naturaleza” con sus leyes específicas y organizaciones sociales que persiste por encima de la multiplicidad de

²¹ En nuestras palabras: “La pedagogía es el arte de hacer morales a los hombres”.

²² Ahora bien, la escuela es la esfera intermedia que conduce al hombre desde el círculo familiar al mundo social que remite a una “segunda naturaleza”, con sus propias leyes que trasciende las subjetividades los individuos concretos.

subjetividades empíricamente diversas. Su forma es la de lo general, como la forma de la vida pública que se sustrae de las opiniones y mentalidades particulares. El concepto de formación indica así enajenación desde el punto de vista del individuo que asciende hacia la generalidad. Éste necesita formación con el objeto de despojarse de su deseo, de sus necesidades inmediatas y personales, para establecer una relación consigo mismo, ahora bien, a partir de la atribución a una generalidad.

Un ejemplo típico pudiera ser el ejercicio profesional de una actividad. Quien abraza el carácter ético de la medicina asume teóricamente un compromiso con el juramento hipocrático. La entrega a la generalidad de la profesión deja de depender de los estados de ánimo y se transfiere, en parte, a la capacidad de limitarse en contra de los prejuicios e intereses personales. No algo distinto se espera de un científico social que asume la responsabilidad de referirse a los hechos bajo el criterio de objetividad y de sustentar sus afirmaciones mediante la evidencia obtenida de la realidad.

Pero eso no es todo. El hecho de retornar a sí mismo fuera de la vida familiar supone un segundo momento de apropiación en que el objeto a través del cual uno se forma se hace suyo. De la misma manera en que se adquiere una lengua que en primera instancia aparece como un sistema indeterminado de signos y de expresiones verbales. Más adelante, en retrospectiva, cuando es posible moverse con fluidez, desplegar las capacidades semánticas y sintácticas, formar conjuntos de imágenes mentales, expresarse espontáneamente y de modo apropiado según lo que diversas situaciones demandan; en resumen, manejarse a partir de la lengua que ha sido incorporada... entonces lo otrora extraño y constitutivo de aquella segunda naturaleza se vuelve parte de uno. El principio bien lo reseña Gadamer en alusión al concepto hegeliano: “La idea es que en cuanto que el hombre adquiere un «poder», una habilidad, gana con ello un sentido de sí mismo” (2017, p. 41).

La base para reclamar la función de la enseñanza educativa es casi siempre -si no es que siempre- el hacer del estudiante algo distinto a lo que es, lo que sólo es posible en el tiempo y con vistas a producir un efecto de cara a la sociedad. ¿Qué

tipo de relación tiene esto con la guía teórica de la ciencia? Al menos dos cosas: 1) fundamentar la elección de las temáticas cognitivas en virtud de la garantía que ofrece el conocimiento de la verdad, y 2) formar expresamente un umbral general de conocimientos en el estudiante de la escuela inferior. Lo primero releva la importancia de la enseñanza científica por cuanto su puesta en práctica permite una conversación de ida y vuelta entre el carácter universal de las ideas y las formas particulares. Pensar científicamente conduce al espíritu a elevarse de la simple casualidad, a liberarse de las certezas mundanas evidentes o tradicionales, de los sentimientos e impulsos inmediatos. Induce su actividad autónoma con respecto a la experiencia mundana y encamina a la persona hacia la adopción de puntos de vista generales. Por otro lado, la situación de preparación que representa la esfera escolarizada de la educación tiene como propósito determinar los cimientos en el proceso de aprendizaje. La idea es que en la escuela se alcanzan las nociones elementales del material científico que le permitirán al alumno introducirse a fondo en el estudio. Por consiguiente, entraña una condición determinante para luego, en la educación superior, hacerse capaz de lo “más elevado”.

La máxima humboldtiana que se reclama para la universidad queda dicha en la función formativa de la ciencia [*Bildung durch Wissenschaft*] o en la unidad entre investigación y enseñanza [*Forschung und Lehre*]. A partir de 1800 la ciencia se asume como el prototipo del conocimiento moderno. Se entiende bajo su cobertura aquel saber superior regulado por las más altas técnicas de investigación y de juicio crítico del conocimiento. E investigación quiere decir una negación a replicar el contenido lo que “ya se encuentra [en el registro escrito] impreso ante los ojos de todos” (Fichte, 1959, p. 17). En su lugar, lo que se busca es su mejora; hacer progresar los contenidos disponibles. La problemática primordial consiste, por lo tanto, en hacer coincidir la formación para el saber con la formación de ese mismo saber.²³ Así pues, consiste en distanciarse de la mera repetición y del aprendizaje mecánico de la producción literaria acumulada.

²³ Esto está muy bien planteado por Renaut (2008, pp. 31-39).

Este carácter ineludible referido a lo específico de la enseñanza superior y su vínculo con el conocimiento científico involucra, al mismo tiempo, un saber que no tiene valor por versar sobre contenidos parciales bajo la perspectiva de entrenarse para una habilidad técnica. No significa tampoco una formación profesional y especializada desligada de la reflexión científico-teórica. Es más, la adquisición de este tipo de pensamiento es lo que hace posible la verdadera educación del hombre en cuanto tal. Inclusive en el dominio técnico de los objetos y en la práctica de una habilidad para la vida uno comprende los principios del cómo y por qué funcionan las cosas.

En la universidad se aprende a través del proceso de investigación o en su cercanía. La praxis pedagógica de alguna manera debe dar cuenta de la producción de ciencia. Se enseña porque se plantean problemas con interés científico que motivan la búsqueda de una respuesta. Éste es el elemento distintivo que se traduce en un compromiso con el mejor saber de la época. Por eso el concepto de universidad se concibe esencialmente como un espacio para comunicar y desarrollar nuevos planteamientos. Fichte nos habla de “espíritus de iniciativa propia” (*ibid.*, p. 17), que no se conforman con las verdades halladas por otros, cuyo menester intelectual, infundido por una sincera preocupación, los conduce hacia la elaboración científica. Y más abajo argumenta que las universidades, de no lograr superar la repetición de aquello que ya está contenido en el registro escrito (libros, artículos), “deberían ser abolidas de inmediato, remitiendo a los deseos de instruirse, al estudio de los escritos disponibles” (*ibid.*, p. 18). En lo referente al estudio, lo que se procura en las universidades es su puesta en contacto con la vida en sociedad, vale decir: la enseñanza tiene por objeto promover el *arte* de utilizar el saber, siempre en el sentido de establecer una relación con uno mismo.²⁴

De nueva cuenta la pregunta es cómo puede asimilarse un saber inacabado que constituye un fin en sí mismo, que tiene por objeto la creación a partir de la necesidad de arribar a una verdad y de la crítica hacia los esfuerzos precedentes y

²⁴ Schiller (2019, pp. 83-86) argumenta que la inteligencia más perfecta del ser humano sólo se alcanza por medio del cultivo del juicio estético (“el arte de lo bello”).

que, no por último, intenta renunciar a la particularidad. Desde luego que no como una doctrina con valor definitivo, ni como instrumento de proyección de los deseos e inclinaciones personales. Recordemos que la auténtica formación significa al mismo tiempo un gesto de renuncia, un saber limitarse -en la medida que el hombre se apropia y hace parte de lo general. Pues bien, la convicción de que “la ciencia forma” no se refiere a que por enterarse de soluciones científicas se van formando los nuevos investigadores para asegurar la perpetuidad del *corpus* académico. Significa, en cambio, que lo tenido como conocimiento científico tiene que ser enseñado en el proceso de búsqueda del saber. Lo que se constituye es más bien una disposición caracterizada por una postura reflexiva, a la vez que el desarrollo de un determinado tema dentro de una rama de la investigación científica.²⁵ La respuesta del idealismo alemán resuena con las nociones contemporáneas sobre el aprendizaje activo que ponen en acento en las dinámicas dialógicas (Freire, 1997), en el dominio de los medios propios de la actividad de conocer (Delors, 1996) y en el carácter progresivo del aprendizaje (Vergnaud, 1990).²⁶ Fichte tal vez diría:

²⁵ Reflexiva en el sentido de un autoanálisis que contribuye a iluminar el estado momentáneo y las condiciones de precomprensión en la que se encuentra el sujeto. Lo que contribuye a analizar su praxis y corregir posibles errores. Desde la perspectiva de la profesionalización del oficio docente, Perrenoud (2007, p. 31) entiende que la reflexión solo tiene sentido si se desarrolla bajo las intenciones de “comprender, aprender e integrar lo sucedido” (cuando hay una apertura).

²⁶ Y ya no tanto en los procedimientos mecánicos de aprendizaje. Piénsese en la esfera que no compete a la preparación profesional, es decir, al estudio de la filosofía en el sentido del libre pensar. Una misión que dice relación con la idea de las primeras corporaciones medievales: cultivar el saber y, a la vez, formar al estudiante como académico que ha hecho una contribución a la ciencia. La diferencia entre la preparación profesional y la investigativa, orientada a la recreación del saber, es que mientras la primera se basa en la enseñanza de conocimientos consensuados e imprescindibles, la segunda lo invita al diálogo y la discusión. Si en la escuela el niño estaba acostumbrado a aprender ideas para luego repetirlas, en la universidad se aprende a “filosofar”. En la facultad de Filosofía -según Kant- no se trabaja con doctrinas que deben ser transmitidas. No se enseñan contenidos en una sola dirección, sino que se enseña a pensar, a hacer ciencia por sí mismo. “*Kurz, er soll nicht Gedanken, sondern denken lernen: man soll ihn nicht tragen, sondern leiten, wenn man will, daß er in Zukunft von sich selbst zu gehen geschickt sein soll (...)* Der den Schulunterweisungen entlassene Jüngling war gewohnt zu lernen. Nunmehr denkt er, er werde Philosophie lernen, welches aber unmöglich ist, denn er soll jetzt philosophieren lernen” (Kant, 1766, p. 2). Según nuestra traducción: “En resumen, el [estudiante de filosofía] no aprende pensamientos, sino que aprende a pensar: no se le debe llevar, sino guiar, si se pretende que en el futuro sea capaz de ir por sí mismo (...) El joven que se ha licenciado de la enseñanza escolar estaba acostumbrado a aprender. Él piensa que va a

se trata de que el estudiante sea capaz de desarrollar la capacidad autónoma de indagación y, sobre todo, de poner en marcha su propio intelecto.

En los establecimientos de enseñanza superior el profesor pierde cierta relevancia. Asume el rol de un acompañante. Su labor consiste en entregar el material de trabajo al discípulo y ponerse en posición de observar su actividad. El material, entre otras cosas, consiste en sus propias conferencias y en la indicación de las claves de lectura para que el estudiante recorra por su cuenta la bibliografía. La relación pedagógica deja de lado la técnica de la instrucción. Entre medio se establece un diálogo animado por el viejo modelo de la escuela socrática. Según Flitner:

La idea maestra consistía en que el estudiante debía aprender solo y participar en las investigaciones científicas. Mientras la escuela primaria está en los comienzos centrada en el profesor, mientras que la enseñanza propiamente dicha exige un jefe, un intermediario, la enseñanza universitaria debe conseguir progresivamente que el maestro sea superfluo. El estudiante ya no es una escolar, «realiza investigaciones por sí mismo, el profesor es para él un guía y un apoyo» (2017, pp. 267-268).

Esa idea está patente en el plan de estudios que Humboldt presenta para Königsberg -la ciudad de Kant que por entonces formaba parte de Prusia Oriental. La educación superior prosigue tras haber cursado la etapa escolar donde se ha preparado al educando en la disposición y necesidad de aprender por sí mismo. A partir de allí se alcanza la madurez para emprender los estudios universitarios. La enseñanza escolarizada [*Schulunterricht*] consiste en una fase de aprendizaje con un punto final preestablecido. Se basa en el modelo tradicional de la interacción pedagógica en que el maestro enseña y el alumno aprende, y concluye en la frontera de lo que el maestro debe y puede enseñar. En la fase siguiente éste se vuelve superfluo al tratarse de la reflexión científica, así pues: de poner en tensión lo aprendido, de renovar los acervos del conocimiento, de añadir nuevas verdades

aprender filosofía, lo cual es imposible, ya que lo que debe aprender ahora es a filosofar.” La pregunta que suscita esta empresa es sobre su masificación al tratarse de una condición para que pueda realizarse el proyecto universitario. Si acaso la vocación científico-filosófica -en términos de la tarea de recrear y mejorar el saber- y el genuino esfuerzo por dedicarse a ella es algo excepcional que compete a unos pocos.

a las ya sabidas. Precisamente esta la visión de los estudios universitarios plasmada en el *Königsberg Schulplan* [1809]:

Darum ist auch der Universitäts-professor nicht mehr Lehrer, der Studierende nicht mehr Lernender, sondern dieser forscht selbst, und der Professor leitet seine Forschung und unterstützt ihn darin. Denn der Universitätsunterricht setzt nun in Stand, die Einheit der Wissenschaft zu begreifen und hervorzubringen, und er nimmt daher die kreativen Kraft e in Anspruch. Denn auch das Einsehen der Wissenschaft als solcher ist in Wirklichkeit ein kreatives Hervorbringen (citado en Böhm, 1986, p. 38).²⁷

A la educación general [*allgemeinen Bildung*] no le corresponde preparar individuos para una actividad específica. Su propósito consiste en fomentar, refinar y dirigir las aptitudes que definen el carácter humano en general. La adquisición de una habilidad técnica especializada o la erudición sobre un tema deben estar separados de ella e iniciarse una vez finalizada la escuela. La formación en el sentido de *Bildung* -definida como un estado procesual orientado al cultivo de uno mismo en condiciones sociohistóricas siempre concretas y diversas- comprende un cierto estándar externo a alcanzar que se conjuga con el esfuerzo interior. Nos retrotrae de este modo a la *paideía* de la antigua Grecia; la idea de formarse en las potencialidades humanas, es decir, hacerse parte de la cultura y de las condiciones espirituales que determinan el desarrollo histórico de la sociedad en una época -ya sean estéticas, intelectuales, físicas, morales y técnicas. Aunque, por cierto, con una notable diferencia. El *Humanitätsideal* no sólo reclama el carácter atemporal de su forma en tanto esfuerzo de elevarse hasta el desarrollo armónico de las disposiciones y talentos que potencialmente detenta todo ser humano, sino también un principio de inclusión general (el ser humano general que se educa a sí mismo), dado que la *Bildung* no está reservada para estamentos específicos²⁸ –para los

²⁷ Según nuestra traducción: “Por lo tanto, el profesor universitario ya no es más profesor, el estudiante ya no es más alumno, sino que investiga por sí mismo, y el profesor dirige y apoya su investigación. En efecto, la enseñanza universitaria está ahora en condiciones de comprender y producir la unidad de la ciencia y, por lo tanto, ejerce la fuerza creadora. Porque incluso la comprensión de la ciencia como tal es, en realidad, una producción creativa”.

²⁸ Dice Humboldt: “*Auch Griechisch gelernt zu haben könnte auf diese Weise dem Tischler ebenso wenig unnütz seyn, als Tische zu machen dem Gelehrten*” (*Ibid.*). Es decir: que

varones herederos del atributo de ciudadanos en la *polis*, por ejemplo-, pero sobre todo una idealización de la libertad individual que -como vimos más arriba- se enriquece en el contacto con la ciencia.²⁹ Mientras que la adquisición de una habilidad específica para la vida está reservada para las escuelas especiales. Humboldt acentúa el hecho de que en el ámbito de la técnica no es necesario entender las causas a propósito de los objetos e instrumentos que se dominan para la práctica de un oficio. Luego habrá tiempo comprender su racionalidad, por el momento lo que importa es adquirir una habilidad aplicable y para eso basta el adiestramiento y la instrucción educativa.

La instrucción que se practica en las escuelas secundarias concluye en las escuelas especializadas o en los institutos profesionales. Sin embargo, ya a partir de la *Schulunterricht*, caracterizada por la enseñanza de los panoramas generales en lo que respecta a las matemáticas, idiomas e historia, se busca superar progresivamente el vínculo pedagógico con el maestro. Esto en virtud de la razón recién anotada: el alumno se va liberando gradualmente del profesor mientras la enseñanza alcanza el límite de las materias generales que cabe impartir. El quiebre y, con ello, asimismo, el auténtico progreso de la educación continua en la universidad:

Der Universität ist vorbehalten, was nur der Mensch durch und in sich selbst finden kann, die Einsicht in die reine Wissenschaft. Zu diesem Selbst Actus im eigentlichsten Verstand ist nothwendig Freiheit, und hülfereich Einsamkeit, und aus diesen beiden Punkten fließt zugleich die ganze äussere Organisation der Universitäten. Das Kollegienhören ist nur Nebensache, das Wesentliche, dass man in enger Gemeinschaft mit Gleichgestimmten und Gleichaltrigen, und dem Bewusstseyn, dass es am gleichen Ort eine Zahl schon

aprender griego podría ser útil para el carpintero como para el erudito aprender a hacer mesas.

²⁹ Porque principios generales como lo bueno y lo bello no dependen de los consensos transitorios de la comunidad política, sino que resultan a partir de la razón autónoma y libre que se eleva a una cosmovisión científica universal.

*vollendet Gebildeter gebe, die sich nur der Erhöhung und Verbreitung der Wissenschaft widmen, eine Reihe von Jahren sich und der Wissenschaft leve (Humboldt, 1809).*³⁰

Si bien Humboldt habla de enseñanza universitaria [*Universitätsunterricht*] también es muy claro en señalar que en la fase universitaria acontece una emancipación de la enseñanza propiamente dicha [*Emancipation vom eigentlichen Lehren*]. Primero, desde el punto de vista de que el profesor pasa a ser un guía de la experiencia cognoscitiva del estudiante. El aprendizaje ya no transcurre bajo la lógica del escuchar y repetir, debe tener lugar sobre la base del encuentro cooperativo, libre y voluntario, alrededor de la ciencia pura. En vez de un programa rígido de asignaturas obligatorias, en el transcurso del siglo XIX, la universidad alemana se hizo conocida por la libertad académica para que el profesor-investigador pueda divulgar las ideas que juzga como ciertas, y para que el estudiante pueda elegir los temas de estudio como al profesor con el que quiere estudiar (Liedman, 1996).

La teoría que subyace al programa neohumanista se basa en el aspecto subjetivo del aprendizaje según el pensamiento filosófico del idealismo. Contrario a lo que se pensaba tradicionalmente, la mente humana no se concibe como una pizarra en blanco que acumula conocimientos o aptitudes útiles. Con esto se daba a entender que la praxis educativa consiste en disponer del material o los *inputs* externos que deben ser adquiridos por el alumno y reflejados para acreditar su aprendizaje. En cambio, la nueva concepción pone a la razón como potencia creadora. La experiencia misma del aprendizaje es indisociable de las formas a través de las cuales el entendimiento humano organiza el contacto con la realidad. Por eso en la fase superior se toma distancia de la mera instrucción. Se presupone que el estudiante viene con la aptitud aprendida en la escuela, esto es, con la capacidad

³⁰ Según nuestra traducción: “La universidad está reservada para lo que sólo el hombre puede encontrar a través y dentro sí mismo, el conocimiento de la ciencia pura. Para realizar este acto en su sentido más real es necesaria la libertad y la ayuda de la soledad, en estos dos puntos fluye al mismo tiempo toda organización externa de las universidades. Escuchar las conferencias es una cuestión secundaria, lo esencial, es el encuentro en estrecha comunión con personas de la misma edad y modo de pensar, y tener, además, conciencia de que en el mismo lugar hay un número de personas completamente educadas que sólo se dedican, ya desde hace varios años, al progreso y difusión de la ciencia.”

de desplegar sus aprendizajes previos como fundamento de cualquier aprendizaje posterior.

Podríamos usar -siguiendo la terminología cibernética de von Foerster (1991. pp. 138-169)- la expresión de máquinas *no triviales* para describir la transformación suscitada. Su opuesto, la máquina *trivial*, tiene como característica esencial la obediencia. A un estímulo determinado se cuenta con la certidumbre de que se producirá una respuesta determinada, así cuando se ofrece una clase de inputs es posible observar que se activa el mismo repertorio de outputs. Las máquinas no triviales no permiten esos grados de predictibilidad. Obedecen, más bien, a su “voz interior” (quién soy, cómo llevo a cabo mi proyecto, qué he hecho, etc.). A la manera de una metáfora, erosiona la representación de un sujeto en blanco al cual hay que capacitar a través de métodos de transferencia. La concepción *no trivial* contempla el estado interno y provisorio en el que se encuentra la máquina. Estado que regula sus *outputs* como resultado de su propia experiencia histórica y de los logros de aprendizaje obtenidos en el pasado.

III. PROBLEMAS DE INVESTIGACIÓN EN LA SOCIOLOGÍA DE LAS UNIVERSIDADES

Restablecer una mirada sociológica sobre la situación universitaria supone tomar distancia de la especialidad que maneja su estudio. Nos referimos a ciertos estilos de análisis que se mueven en el nivel de reflexión de las políticas públicas. A partir de la sociología de las universidades se busca la aplicabilidad de los resultados de la investigación. Se trabaja con niveles de elaboración cercanos a los documentos que emanan de las secretarías de educación y de los organismos encargados del “aseguramiento de la calidad”. Predomina el interés en las dimensiones administrativas desde el punto de vista de la “sociología de las organizaciones” y de ajustarse a las políticas relacionadas con las prácticas de racionalización de recursos. Estas aproximaciones obstaculizan una comprensión adecuada de la *problemática universitaria*; por un lado, dirigen la investigación hacia dimensiones empíricas acotadas a partir de una franja de objetos previamente seleccionados; por otro, ejercen una presión en los temas de investigación en virtud de los momentos de la agenda pública y los tópicos de moda.

Lo establecido como conocimiento experto en el área deviene por lo general una especie de demografía de los establecimientos en que se destacan y comparan atributos objetivos anclados a las circunstancias en que se lleva a cabo el levantamiento de los datos. Los estudios generalmente refieren a las consecuencias empíricas y desafíos derivados de la inclusión masificada en la educación superior, por ejemplo: el compás de crecimiento (de cobertura, matrícula y tasas de retención) y la necesidad de su regulación; la heterogeneidad de los sistemas de ingreso; la descentralización y diversificación de las instituciones; las políticas de evaluación y acreditación de la calidad educativa; el desarrollo de políticas de educación superior más pertinentes conforme a su promoción como derecho humano; el surgimiento de nuevas modalidades institucionales (universidades interculturales, tecnológicas o puramente docentes); los temas de igualdad de oportunidades para sectores sociales desfavorecidos; los esquemas de financiamiento público y la democratización de la gobernanza. Las reflexiones que impulsan el análisis de estos hechos proporcionan valiosas apreciaciones. En cuanto se reformulan como metas

revestidas de premisas ideológicas -es decir, con el fin de legitimar estrategias políticas-, dan pie para encarrilar la reflexión hacia un discurso de reforma basado en la permanente tematización de las desventajas que presentan las circunstancias vigentes y la necesidad de su transformación.

Esta forma de especialidad impulsa un saber cercano a la “racionalización intelectualista” designada por Weber (1979); un conjunto de enfoques orientados hacia la planeación en que la asesoría del experto se presenta como una actividad necesaria para valorar lo existente. Sus estilos de análisis ejercen una extraordinaria capacidad para condicionar la investigación en el área de la sociología de las universidades. Nos encontramos, pues, frente a un saber sociotécnico desligado de los problemas y cometidos de la propia tradición intelectual de la sociología -como podría ser: lograr una transformación teórico-analítica que permita ir más allá de las concepciones fácticas de la realidad social. Esto puede deberse al compromiso que asume la investigación frente a los aspectos más inmediatos, por lo que tiende a considerarse las circunstancias en torno a una serie de problemas que reclaman informes y estrategias de intervención para avanzar hacia estados de cosas deseados.

Dicho modo de trabajo se desenvuelve en un contexto caracterizado por la precariedad de las instituciones académicas, la cual se ve reflejada en una tensión permanente entre los criterios administrativos y cognoscitivos. Los primeros, articulados con los procedimientos de evaluación de la calidad, o con prestaciones en forma de proyectos de investigación, responden a los instrumentos de la investigación empírica profesional en donde se procede bajo el supuesto de que la realidad empírica, como conjunto de datos metodológicamente asegurados, define el campo de relevancia. Esta perspectiva pretende salvar el estatuto de científicidad recurriendo al método (reducido a técnicas de investigación y de recolección de información) y a la congruencia con el punto de vista de los especialistas. Las demás

aproximaciones pueden calificarse como especulativas, “filosóficas” o meramente ensayísticas.¹

De hecho, la disciplina sociológica se institucionalizó en América Latina en oposición a una forma de especulación que en el mejor de los casos derivaba en un fecundo ensayismo. Sin embargo, el propio Germani tuvo la prudencia de reconocer que la tradición (del ensayo social) frente a la cual se diferenciaba la joven disciplina -como ciencia y profesión- tenía su mérito en tanto contribución de significado universal; sólo que éste corría por vías distintas al conocimiento científico de la sociedad.² El esfuerzo de separar un ámbito cognoscitivo era un reflejo de la exigencia de autonomía para la praxis científica (Ghilini, 2017). Asimismo, la virtud de una sociología que se fundaba en respuesta a los problemas sociales relevantes, definidos por ella misma bajo el tópico de la transición y sus consecuencias en la sociedad latinoamericana (Germani, 1962). Pero, sobre todo, la disciplina se entiende sobre la base de la exigencia de no escindir el método de la reflexión teórica cuyo trabajo consiste en dar cuenta de en qué tipo de sociedad ocurren los fenómenos y problemas de estudio.

En el caso de la sociología de las universidades nos hallamos frente a una especialidad que se encuentra en gran medida desvinculada de los desafíos del pensamiento teórico. Esto, además, es reforzado por un quehacer respecto a la investigación que no ha surgido de las prácticas constitutivas de la misma academia, sino que está determinado por la necesidad de satisfacer regulativos externos.³ Nos referimos principalmente a la preocupación por adaptarse a los indicadores

¹ De hecho, la calidad de “ensayístico” fue un reproche que recibió nuestro planteamiento por parte de un especialista en el área de sociología de las universidades. Lo ensayístico denotaría una falta de seriedad desde el punto de vista del canon empírico de la investigación profesional. En tal sentido se calificó que los usos de autores como Habermas y Luhmann corresponden a la filosofía.

² Según su noción de científicidad que instala en el epicentro la cuestión del método (Sautu, *et al.*, 2011).

³ Los indicadores relativos a la productividad científica no surgen de la propia comunidad científica, sino que responden a requerimientos instalados por el sistema político.

bibliométricos que imponen las exigencias de la productividad científica y las necesidades de acumulación de capital académico -lo veremos en el capítulo V.

El reproche hacia la “*ad hocidad*” de la investigación (Popper, 1991), o de que su quehacer parece estar más preocupado del progreso de la carrera “académica” que del progreso del conocimiento (Génova, Fraga y Astudillo, 2021), tiene como correlato una obstinación en los criterios técnico-metodológicos y en el incremento de su sofisticación, prescindiendo del valor genuinamente científico de las preguntas y problemas que se están planteando.⁴ En los planes curriculares es posible constatar, por ejemplo, una insistencia en adiestrarse en técnicas de investigación, análisis y confección de bases de datos para el desarrollo de las tesis. Según la opinión de uno de nuestros entrevistados, ello respondería a una “presión” por adecuar el proceso formativo a los patrones de evaluación de las publicaciones científicas y para, a su vez, responder a las exigencias de rendimiento:

Quiero volver sobre la insistencia en los estándares determinados por la práctica metodológica (...) Ha sido un factor decisivo para profundizar todavía más la ya tradicional escisión entre teoría y quehacer metodológico, entre reflexión teórica y la metodología. La consecuencia es que si las bases de datos empíricos y las prácticas metodológicas son el fundamento para el desarrollo de proyectos de investigación (léase, obtención de recursos) con ello se produce una concentración estratégica a lo que resultaría *viable de publicar*, es decir, estamos atentando contra un principio clave para la creatividad como es la *diversidad*” (cursivas nuestras).⁵

La idea es que dichos medios resultarían más apropiados de acuerdo con las pautas que establecen las revistas científicas y las exigencias administrativas de tener que cumplir con indicadores de estados deseables (de calidad) y eficiencia (terminal, en

⁴ Con esto nos referimos específicamente a la operacionalización de ciertos hábitos metodológicos cuyo empleo y reproducción aseguraría el hecho de estar haciendo ciencia empírica. Habría que pensar que se trata de una práctica de racionalización en el sentido de un adiestramiento en las técnicas de investigación y de análisis de la información como medios que permitirían el acceso adecuado al objeto de estudio.

⁵ La entrevista fue realizada en julio del año 2019. Corresponde a un académico (emérito) de la carrera de sociología, con más de 30 años de experiencia en docencia e investigación universitaria.

su caso). Se puede decir lo mismo de la tendencia por los cursos de escritura académica, los cuales (algunos de ellos) no sólo se refieren a un adiestramiento en la manera de escribir, sino que agrandan su propaganda asegurando que su trabajo/artículo redactado en el curso casi tiene garantizada su aceptación en una revista científica.

En el ámbito de la escisión entre el método y la reflexión teórica, la teoría se asume como un esquema conceptual incorporado al caso de estudio -o según la *grounded theory*: como categorización basada en la obtención y análisis de datos *ad hoc*. Una de las indicaciones recurrentes que ha recibido nuestra forma de plantear la *problemática universitaria* es que no sería adecuado sostener algo así como un concepto abstracto de la universidad. Habría que optar, en cambio, por tematizar situaciones específicas y sus trayectorias irreductibles; por ejemplo: la de una universidad mexicana, chilena, veracruzana, pública o privada. De este modo, se apela a diferencias particulares y concretas para la confección de marcos teóricos. Lo que queda aquí como teoría consiste en una duplicación conceptual de las manifestaciones del objeto de estudio. Desde luego que en este nivel principia cualquier investigación en ciencias sociales dirigida a formular juicios de hecho (¿cómo son las cosas?). Pero la interrogante a la que habría que sacarle provecho refiere a los motivos de por qué algo es-así y no sería posible de-otro-modo.⁶ El problema es que la generalización, o el esfuerzo de ir más allá del contexto estudiado y de la información obtenida, se considera como un posicionamiento que vulneraría los límites del método empírico.

El hábito de anclar categorías al momento en que se lleva a cabo el levantamiento de la información y de asumir la fundamentación teórica como una observación que se verifica a partir del estado de cosas que entrega el material, representa una aproximación distinta a la que queremos seguir. Llevar a cabo una investigación

⁶ En esto seguimos a Weber (1982, p. 61). Y es algo que también vale para la tradición de la sociología del conocimiento, la cual no sólo inquiriere sobre los modos establecidos como conocimiento y su codependencia social, sino también por los procesos en que ciertas nociones llegan a darse como establecidas, cf. Berger y Luckmann (2003).

científica sobre un fenómeno no consiste en agotarlo por medio de una prolija reconstrucción de los eventos, o publicar un estudio de caso hasta entonces inexplorado por la literatura y así contribuir al incremento de información en el área de la especialidad.

Nuestro punto de partida radica en desentrañar en qué consiste el carácter distintivo del dispositivo universitario, ¿en qué se diferencia un instituto de formación profesional o un centro de investigación en relación con el espacio universitario? El estudio del objeto va a depender de la respuesta que se dé a esta pregunta y, en dado caso, a la disposición de tomar en serio las ideas, a menos que se considere un tema que debe ser delegado a la intervención del aparato estatal y a los análisis de los expertos. Por el momento acogemos la clásica fórmula enunciada por Millas, quien sintetiza el *leitmotiv* de la universidad en términos de una “comunidad de maestros y de discípulos destinada a la transmisión y el progreso del saber superior” (2012, p. 34). Esta tesis expresa no sólo el resultado de una apropiación histórica del objeto, sino que plantea la exigencia de una discusión orientada hacia la contingencia (¿está dispuesta la sociedad a promover algo así como una universidad?). Como se aprecia: es un asunto que compete a las instancias del diálogo y a la disponibilidad de sentido histórico que tenga una comunidad. Estamos demasiado acostumbrados a juzgar que una situación es digna de historia cuando se le puede declarar como algo carente de vida a la luz de las referencias actuales. La cuestión es cómo aquella concepción puede someter a examen la problemática contemporánea; cómo permite desarrollar un criterio para tomar distancia de los temas de moda y posibilitar, de igual forma, el análisis del presente con conciencia histórica.

En el dominio de la opinión pública y en los foros especializados, en donde se tematizan los desafíos de las instituciones universitarias, los temas de discusión refieren, por una parte, a una situación de demanda por prestaciones educativas cargadas de expectativas de movilidad social, por otra, a una semántica impregnada de juicios normativos e ideales que dejan a la realidad en un estado de déficit permanente -las oportunidades de inclusión nunca son suficientes, las condiciones

de acceso no garantizan la igualdad social, la praxis pedagógica siempre se halla desfasada de las exigencias de innovación. El entendimiento de los múltiples requerimientos que deben ser administrados por el sistema universitario también condiciona los problemas de investigación; en la medida en que se busca la aplicación de sus resultados en las disposiciones pedagógicas que fijan los programas educativos.⁷

En cualquier caso, en torno a la pregunta recién planteada (sobre la posibilidad de una Universidad de verdad) no existe una idea muy clara. Las reflexiones más bien están preocupadas de sintonizar con la agenda pública y el actuar gubernamental. En cuanto a lo sustantivo de la universidad, destaca el señalamiento de su duplicidad o hibridez institucional. La idea fundamental sostiene que la “educación superior es el sistema que tiene por función la generación de conocimiento y la formación técnica y profesional”.⁸ En cuanto a la generación de conocimiento se habla de cumplir con “estándares de calidad”, así también de promover una investigación con “relevancia” que esté al servicio del bienestar social. Pero la problemática reside precisamente en la conformación de un espacio intermedio entre un laboratorio y un centro de formación profesional. Lo que habría que preguntarse es: ¿qué garantiza dicha tarea como *unidad* entre la generación de conocimiento y la enseñanza en torno a un saber útil? ¿En qué condiciones eso es posible? O bien: ¿qué cuenta como investigación de calidad (la que satisface los indicadores vigentes)? ¿Quién decide qué es relevante o no?

Los expertos señalan que ya no es necesario sostener una *idea* de la universidad más allá de su realización fáctica como servicio público para la educación de masas y la producción de conocimiento útil.⁹ A su estudio le tocaría evaluar datos estadísticamente valorados y generar conocimiento relevante en función de los

⁷ Específicamente nos referimos a la influencia que ejercen las reformas educativas y las políticas públicas a la hora de instalar temas y problemas investigación que son asumidos en las tesis.

⁸ Cf. Universidad Alberto Hurtado (2021): “10 Ideas sobre Educación para una Nueva Constitución”. Versión digital: <https://www.uahurtado.cl/uah-presenta-10-ideas-sobre-educacion-para-una-nueva-constitucion/>

⁹ Volveremos sobre esto en el capítulo VI.

intereses vigentes.¹⁰ En esa medida, “pensar” la universidad equivaldría, por ejemplo, a reproducir en forma de datos las circunstancias y los efectos alusivos al proceso de masificación (universalización) de la educación superior para, así, poder elaborar recomendaciones en el campo de las políticas públicas. Aunque también se puede preguntar por los “criterios de valor”, o por los presupuestos teóricos, que subyacen a este modo de razonamiento. Hay que hacer hincapié en que la idea humboldtiana, por ejemplo, no corresponde a una mera rogativa ideológica, sino que fue resultado de transformaciones socioestructurales y de luchas políticas concretas;¹¹ también en que la reflexión no tiene por qué abrirse paso en función de amoldarse a los intereses dominantes y a las políticas de turno.

No se trata, pues, de justificar ideas en tanto representaciones externas al objeto y de imponerlas de modo arbitrario para luego reivindicar un espacio de desarrollo. Es de suma importancia entender que la proposición del concepto histórico resulta precisamente de distinguir que se trata de un producto histórico. En torno al *leitmotiv* señalado, la institución universitaria se ha materializado de distintas maneras (y su ámbito de acción ha gozado de autonomía por motivos socioestructurales).

Por lo general, los temas de reflexión que circulan en el espacio universitario -en cuanto a los llamados “desafíos”, por ejemplo- son instalados desde afuera, promoviendo una serie de propósitos problemáticos e imposibles de satisfacer. No es casualidad la primacía de ciertos enfoques cuando se habla de educación superior, los cuales, a su vez, acreditan la especialidad en la medida que consideran las circunstancias sociales de demanda de prestaciones educativas (calificación de la fuerza laboral) y los requerimientos de eficiencia hacia las instituciones bajo el paradigma de la “rendición de cuentas” ... Tal vez la dificultad más importante es

¹⁰ Véase, por ejemplo, cómo este giro en la práctica se justifica por los expertos declarando la supuesta “muerte de la sociología”, cf. Brunner (1998).

¹¹ Sobre todo: la derrota del Imperio Alemán frente a las tropas napoleónicas y el imperativo de superar los elementos premodernos con la modernización del Estado prusiano, cf. Abellán (2008).

que ya no contemos con verdaderas experiencias para discernir en qué consiste la esencia de la voz que resuena de Millas.

La tesis de un sustrato institucional en donde debe conjugarse -aunque se trata de lógicas distintas y a veces contradictorias- la transmisión del saber con la generación del saber mismo describe una situación que ha durado, aproximadamente, diez siglos si tenemos en cuenta las primeras universidades europeas. Y puede todavía reconocerse en diversos contextos históricos si se piensa en la Academia de Atenas o en experiencias fuera del orbe europeo.¹² Lo decisivo es que constituye el *problema de referencia* a partir del cual derivan múltiples combinaciones a lo largo de la historia. Trátese de una institución de carácter teocrático o de experiencias dedicadas a la innovación tecnológica de punta como el MIT, la tensión entre la transmisión y generación del saber es una clave universal.

Hoy en día sigue habiendo buenas razones para sostener que las universidades latinoamericanas cumplen una función meramente profesionalizante y, por consiguiente, tienden a conformar espacios desvinculados de la ciencia, consagrados a la reproducción del conocimiento. Una institución puede, de hecho, pretender ser sólo docente; y en con ello disponerse como un colegio profesional. Aquí importa destacar que una universidad sin investigación en *stricto sensu* no es una universidad. El punto de partida está dado por el hecho de que las variantes en tanto distintos estados de concretos de cosas pueden ser consideradas como equivalentes funcionales. O bien, como diversas articulaciones en relación con un problema de referencia cuya resolución se considera algo posible y necesario. En lo que sigue, le atañe a la teoría social retomar lo expuesto hasta aquí.

¹² Al menos como transmisión de la memoria cultural y del saber superior; piénsese en los mandarines de las dinastías imperiales chinas a partir del siglo VII, o en las escuelas budistas de la antigua India (Nalanda) en el siglo IX.

Consideraciones en torno a la teoría social

La designación habitual para cualquier conocimiento científico remite a la formulación conceptual. Debemos tener presente que ninguna mediación lingüística alcanza por sí sola a definir de manera exhaustiva la totalidad de un objeto o evento. Los conceptos operan como una guía sobre qué aspectos resultan significativos para ordenar, interpretar y tal vez explicar los fenómenos que atañen a la realidad empírica. No implican una correspondencia punto por punto entre su contenido figurativo y algo así como la estructura “objetiva” de los estados de cosas que se intentan capturar. Lo que sí procura su uso es poder ganar transparencia en el propio punto de vista, de modo que se vuelve indispensable clarificar qué se diferencia y entra en relación con qué.

El pensamiento sociológico reclama su estatuto teórico-científico a partir de la delimitación y tratamiento de un problema (¿en qué estriba aquello que llamamos realidad social?, ¿cuál es su operación constitutiva?). Establece el potencial de su mirada en la medida que abrevia los casos particulares bajo la fuerza de la abstracción. Tal como Marx lo había sugerido en su famoso *Prólogo*: “el lector que quiera realmente seguirme deberá estar dispuesto a remontarse de lo singular a lo general” (1989, p. 6). Sin ánimo de ser peyorativos: la tarea de la teoría consiste en coordinar el uso de los conceptos por encima de los supuestos corrientes del mundo de la vida y del léxico disponible, hacia un *sentido cognoscitivamente estilizado* que se funda en la desfiguración de los hechos dados y en la demostración histórico-empírica de los fenómenos.

Las designaciones singulares presuponen la referencia a contenidos universales; pues ¿de qué otro modo resulta plausible plantear distinciones secundarias como la de una universidad mexicana diferente de la chilena? De la *situación* que los presupuestos teóricos ponen de manifiesto evidentemente -postulando una idea de lo genuino, de lo esencial, de la realidad universitaria. Los conceptos universales no precisan el auxilio de nombres propios para definirse. Según Popper: “todas las aplicaciones de la ciencia se apoyan en inferencias que partiendo de hipótesis científicas (que son universales) llegan a casos singulares” (2001, p. 62). El caso

concreto refiere entonces al objeto empírico que se delimita comúnmente bajo la forma de coordenadas geográficas e históricas. Esto en la práctica significa que un saber no puede argüir un análisis puramente fáctico, es decir, desprendido de presupuestos -por más elemental que sea su nivel de abstracción- que obran como criterios de observación. La razón es simple: la infinitud es inobservable desde la ciencia. Weber hablaba de “una multiplicidad infinita de procesos que surgen y desaparecen, sucesiva y simultáneamente” (1982, p. 61), cuya intensidad en nada disminuye cuando consideramos aisladamente un objeto o evento concreto. Por eso el conocimiento teórico se basa en un momento reductivo, en un recorte conceptual, que consiste en capturar una parte finita de la realidad en torno al epicentro que define el problema de estudio.

Un saber consciente de la particularidad de su punto de vista está obligado a prestarle atención al sentido de las lecturas (epistemológicas, metodológicas) que realiza. El examen de un caso en particular a partir de inferencias de carácter teórico significa la posibilidad de conceptualizar fenómenos relativos a lo educativo en diferentes contextos sociohistóricos, lo cual exige precisión y rigor conceptual. Cuando se trata de asir fenómenos como los problemas de reflexión y las condiciones de autonomía, la teoría de *sistemas sociales* no recurre a mediaciones por principio diferentes según el marco de referencia empírico; lo que cuenta para el análisis del sistema educativo, también cuenta para el sistema científico, político, económico, sólo por mencionar algunos. En palabras de Luhmann:

Lo *conceptual* de una teoría de la sociedad se enfrenta a la tarea de elevar su propio potencial de complejidad: interpretar hechos más heterogéneos con los mismos conceptos y, por consiguiente, garantizar la posibilidad de comparación de contextos relacionales muy diversos. Esta intención de tratar lo extremadamente diverso como algo todavía comparable se acoge al método de la comparación funcional. Ante todo excluye un método puramente clasificatorio; las clasificaciones parten de la idea de que ante la diversidad es necesario crear una nueva clase (2007, p. 26).

No algo distinto sucede *-mutatis mutandis-* con otras conceptualizaciones sociológicas como los tipos ideales de acción social en Weber. Se trata de términos

que requieren un trabajo de reflexión metodológica a partir de la confrontación con la realidad, y responden a un esfuerzo de comprensión anclado en circunstancias alusivas al curso dominante de la época moderna.

El espacio que ocupa la discusión sociológica, con sus preguntas típicas y planteamientos teóricos clásicos, responde a la necesidad de dar cuenta de las transformaciones de la sociedad contemporánea. Las corrientes vernáculas de la disciplina -Marx, Durkheim, Weber- asumen el encargo de cultivar el conocimiento sobre la evolución social a partir de los aspectos culturales, económicos y políticos que implica el advenimiento de la modernidad. La explicación de circunstancias claves como la división social del trabajo como fuente de solidaridad orgánica, la apropiación (léase “propiedad privada”) de los medios de producción o el fenómeno de la racionalización se lleva a cabo en virtud de una teoría de la sociedad. De igual modo: la crítica hacia el orden social conquistado por la burguesía,¹³ la preocupación por la prevención de la *anomia* o por las consecuencias de una burocratización generalizada son temas inscritos en la experiencia histórica europea y, a la vez, constituyen el resultado de elaboraciones que han surgido de la confrontación con su propia tradición intelectual. ¿Qué pasa en América Latina?

Esa pregunta inquiera sobre la tradición intelectual en que se yergue la reflexión sociológica sobre nuestras sociedades. Y la respuesta que concierne a Germani es: sobre un *lenguaje prestado* que arbitra como criterio para legitimar una disciplina que ya se encuentra elaborada (Blanco, 2003). La referencia en la obra de Germani al estructural-funcionalismo de Parsons -preminente hasta la década de los años sesenta- tiene que ver con un modo de asignarle credenciales a una disciplina de reciente institucionalización en la región. La ambición intelectual de Parsons condujo a la revitalización de la sociología como disciplina académica después de

¹³ Estamos conscientes de que puede ser “poco preciso” inscribir la teoría crítica de Marx en la disciplina sociológica. La tradición marxista no nació precisamente como amiga (intelectual) de la disciplina sociológica -mejor identificada con las contribuciones de Durkheim y Weber. La sociología más bien fue considerada una ciencia propia de la dominación de la clase burguesa. No obstante, en tanto esfuerzo por delimitar un objeto propio de estudio (la sociedad) y de intentar capturarlo a través de la observación empírica, la sociología marxista encuentra su razón. Cf. Marini (1983).

la Segunda Guerra Mundial.¹⁴ Se dio a la tarea de examinar las dimensiones sistemáticas de los clásicos (Durkheim, Pareto, Weber) bajo el impulso de contribuir a la elaboración de un sistema teórico de carácter universal.

Este ejercicio de reflexividad con respecto a la propia tradición es lo que caracteriza el surgimiento de la teoría social clásica y contemporánea (Alexander, 2001). Piénsese en el desajuste de la relación de consonancia entre pensamiento teórico y realidad que lleva a cabo Marx hacia una conciencia de la praxis revolucionaria; o en el impulso de la filosofía positiva (Saint-Simon, Comte) que refina Durkheim hacia una ciencia empírica de los hechos sociales. Ambos esfuerzos dan cuenta de las condiciones culturales, económicas y políticas prevalecientes, digamos, de las condiciones existentes de la sociedad moderna como objeto de estudio; ya sea para su asentamiento y consolidación -en Durkheim, por ejemplo, el proceso de la división social del trabajo no constituye una fuente de antagonismos y de alienación, por el contrario, una posibilidad de cooperación-, ya sea para su negación y transformación -que a su vez es la negación del sistema filosófico de Hegel como negación precisamente del orden social y político (burgués) al que sus categorías permanecían unidas. En otras palabras: el entendimiento conceptual y las interpretaciones sociológicas derivan del análisis histórico y de la confrontación crítica con los esfuerzos previos orientados a la comprensión de la evolución social.¹⁵ El sociólogo latinoamericano, por otra parte, se enfrenta al problema de la importación de modelos explicativos que responden a otros contextos sociohistóricos.

... la sociología de nuestros países reflejó el estado de la disciplina en los centros intelectuales de Occidente. Este hecho planteaba -y plantea actualmente- el problema de la *recepción* de teorías y métodos originados en otra parte. Podrá verse enseguida por qué tal recepción debe ser considerada *problema* (...) teorías y métodos sociológicos, aunque se formulen en términos de universalidad, son productos históricos,

¹⁴ Véase el análisis que hace Alexander (2008) de la obra teórica de Parsons.

¹⁵ Piénsese, por ejemplo, en la importancia del sistema hegeliano como conciencia histórico-filosófica de la modernidad, cf. Habermas (1989).

es decir han nacido en contacto con cierta realidad sociocultural, y en tal carácter, es posible que no puedan trasladarse sin más a otro tipo de realidad (Germani, 1964, p. 4).

El problema no versa tanto por institucionalizar una “ciencia propia” con *lenguajes prestados*. En absoluto simboliza un intento de reivindicación autoctonista para reclamar una provincia de conocimiento basada en el rechazo a la recepción de conceptos foráneos, pero tampoco de un colonialismo intelectual sin miramientos.¹⁶ Se refiere a un problema relativo a la sociología del conocimiento: eso de pensar con esquemas de interpretación que han nacido a partir de la confrontación con hechos altamente improbables y que, al mismo tiempo, implican una apropiación histórica de la realidad social en el sentido moderno del término.¹⁷ Ilustremos esto brevemente con Weber.

Weber descubre en el predominio de lo racional en las distintas manifestaciones de la cultura y en la vida espiritual de los hombres el impulso primordial para entender la sociedad contemporánea (Medina Echavarría, 1964). Su argumento en la Introducción general a los “Ensayos sobre sociología de la religión” (2011) es que sólo en Occidente se conjugaron las condiciones históricas que hicieron posible el desarrollo del capitalismo industrial como el motor de la civilización occidental y de su capacidad de universalización histórica. A diferencia de los avances de las antiguas civilizaciones, lo constitutivo y peculiar de Europa es una experiencia progresiva de desencantamiento [*Entzauberung der Welt*] del fundamento mítico-religioso debido al proceso de racionalización que se manifiesta desde la composición musical y la pintura, pasando por la organización política del Estado, hasta el cultivo sistemático y racional de las especialidades científicas. Y un factor decisivo -en cuanto hipótesis explicativa de la génesis del fenómeno (capitalista) desde el punto de vista de acción social- habría sido la capacidad y aptitud de los

¹⁶ Tal como le reprocharon a Germani (en nombre de una “sociología comprometida”) sus estudiantes, cf. Ghilini (2017).

¹⁷ Sociología del conocimiento en su acepción tradicional, es decir, a partir de cómo las situaciones históricas (en tanto realidad subyacente) condicionan las formas de pensar. Véase la introducción de Berger y Luckmann (2003, pp. 11-33) al problema por excelencia de la sociología del conocimiento.

hombres de obrar de acuerdo con un *modo de vida* orientado por la racionalidad práctica [*methodische Lebensführung*].

La otra pregunta que se intenta responder es por qué dicha experiencia propia de una superación sustantiva del contexto histórico (*veteroeuropeo*) no se dio fuera de Europa, ni en China, ni India o Egipto.¹⁸ En las antiguas civilizaciones se hallan las formas rudimentarias del “racionalismo occidental”, pero no una vía de racionalización impulsado por los intereses capitalistas. Pero, ¿por qué históricamente llegó a ser así sólo-en-Occidente? El capitalismo moderno, además de caracterizarse por el principio de la ganancia renovada y por el cálculo de compensación de la inversión económica (Weber 2011, pp. 55-67), remite a una relación causal inversa que Weber explica en función de la transformación de los contenidos de la conciencia religiosa. Es la influencia de un *ethos* cultural específico, basado en ideales religiosos, el cual orienta la acción económica hacia la rentabilidad y la salvación por medio del trabajo.

El diagnóstico weberiano de la sociedad en la que realmente vivimos deriva en la primacía de la acción racional con arreglo a *finés* como impulso de la evolución social.¹⁹ La estructura de la racionalidad -la optimización de los medios para conseguir de manera eficaz los propósitos deseados- permea diversos ámbitos e instituciones de la vida social e indica el derrotero de la modernización bajo las innovaciones técnicas, la burocratización del Estado y de la economía privada, la profesionalización y la especialización del trabajo. Racionalización quiere decir dominio instrumental de los objetos a partir de un acrecentamiento del saber de las leyes que los gobiernan. De ahí que suponga una “intelectualización” confiada en el cálculo y en la capacidad de predicción basada en la aplicación de la ciencia.

¹⁸ Sobre todo, en el caso de la civilización China, ya que -por lo menos hasta el siglo XV- se encontraba en una posición de adelanto (en comparación a Europa) respecto de las adquisiciones técnicas, la expansión comercial y la administración burocrática de la política. Cf. Sobre esto, Menzies (2013).

¹⁹ En el sentido de reducir los problemas de consenso y los procesos de toma de decisiones a cuestiones de cálculo entre medios y fines. La acción social *racional con arreglo a fines* designa un tipo ideal referido a la comprensión de acciones reales orientadas por la elección de los medios adecuados para alcanzar el fin propuesto. Cf. Weber (2014, p. 136).

Desencantamiento, en ese sentido, significa también secularización en el entendido de un desmoronamiento de las explicaciones tradicionales del mundo. Weber lo describe con relación a un desacoplamiento de los valores “últimos y más sublimes” que regían la existencia y la convivencia humana (*Ibid.*, 1979, p. 229). En su lugar, la sociedad moderna se caracteriza por un “politeísmo de valores” frente a los cuales no es posible argüir una fundamentación científica sobre cuáles debiesen ser los criterios últimos y, sobre todo, por la falta de una base ética que se expresa primordialmente en la neutralidad valorativa del capitalismo como forma racional de economía; en otras palabras, se caracteriza por cierta indiferencia en la medida que cada esfera de la vida o subsistema parcial de la sociedad se rige de acuerdo con su propia lógica de funcionamiento.²⁰

Lecturas de ese tipo en situaciones históricas de periferia conllevan casi de manera inevitable un ejercicio de comparación en que las nociones sociológicas se disponen como prismas para dilucidar la situación de desajuste.²¹ La cuestión del porqué no se ha alcanzado el despliegue de las lógicas inherentes al capitalismo se tematiza en torno a la carga de la tradición como un obstáculo para el desarrollo. En la llamada “sociología de la modernización”, la misma idea se encuentra formulada desde el punto de vista de que la superación del subdesarrollo tiene que ver con la secularización de los valores, de los usos y costumbres de las sociedades tradicionales como las nuestras. Germani define el estudio de la realidad social latinoamericana con miras al examen de las tensiones y conflictos que el proceso de transición hacia lo moderno suscita (Germani, 1962, pp. 89-168). La sociología se dio a la tarea de conocer la propia realidad a partir de la comparación con respecto a los grados de modernización alcanzados en Europa y los Estados Unidos. Así, por ejemplo, la falta de consolidación de la tecnocracia en el

²⁰ La racionalidad de las partes equivaldría a la irracionalidad del todo. Véase al respecto el problema de la comprensión moderna del mundo y la lógica interna de las esferas de valor, cf. Habermas (1999).

²¹ Sobre el tópico de la problemática relación entre América Latina y el curso dominante de la modernidad autores como Andrés Kozel (2012; 2013) proponen una hipótesis de lectura para la historia de la tradición latinoamericanista. Nosotros creemos que este argumento es plausible más allá del ensayo.

administración pública de los Estados se puede considerar como un síntoma de la precariedad de nuestro desarrollo capitalista; de la persistencia de acciones sociales de tipo prescriptivas que dificulta la generalización de criterios de eficiencia y desempeño característicos de la burocracia moderna.²² O, de igual manera, desde el punto de vista del trasfondo cultural, en el entendido de que la religiosidad protestante sería un factor determinante para el desarrollo de la mentalidad económica capitalista.²³

La caracterización teórica del curso dominante de la modernidad -con sus formas de racionalización, de universalismo normativo, de especialización y diferenciación institucional, de acciones electivas, etc.- deviene así instrumento metodológico en tanto tipo-ideal. En Weber éste se presenta como un recurso conceptual para poner de relieve ciertos hechos en virtud de su congruencia con una idea de la realidad social cuya veracidad la proporciona la historia.

En los contextos de modernidad periférica, en cambio, la construcción heurística de los tipos-ideales se transforma en un criterio de desarrollo. Dado que termina prescribiendo un horizonte referido a una formación sociohistórica concreta y a su desajuste con respecto a ella misma.²⁴ De modo que sirve para dar cuenta del

²² Así también otro tipo de disposiciones como suponer que el predominio de la racionalidad técnica de los expertos, de control burocrático y el ingreso de las lógicas de eficiencia propias de la empresa privada nos hará más modernos.

²³ Debido a que el contexto socioeconómico heredado de la colonia no se habría superado en términos del desarrollo del capitalismo. Así, por ejemplo, Mariátegui destacaba la impronta medieval que reproducía el catolicismo español frente al pionero norteamericano -símbolo del espíritu protestante y de la modernidad. A la pregunta de por qué no se habría desarrollado el capitalismo en América Latina, dice el ensayista peruano: “Mientras en Norteamérica la colonización depositó los gérmenes de un espíritu y una economía que se plasmaban entonces en Europa y a los cuales pertenecía el porvenir, a la América española trajo los efectos y los métodos de un espíritu y una economía que declinaba ya y a los cuales no pertenecía sino el pasado” (2007, p. 47). Y más abajo, sobre el vínculo entre cultura religiosa y economía: “El capitalismo aparece cada vez más netamente como un fenómeno consustancial y solidario con el liberalismo y con el protestantismo (...) Se constata que los pueblos en los cuales el capitalismo –industrialismo y maquinismo– ha alcanzado todo su desarrollo, son los pueblos anglosajones –liberales y protestantes. Sólo en estos países la civilización capitalista se ha desarrollado plenamente (*Ibid.*, p. 90).

²⁴ De aquí se desprende la crítica a la ideología desarrollista desde la teoría de la dependencia de impronta marxista, cf. Dos Santos (1998).

carácter incompleto de nuestra modernidad e indica, a su vez, las estrategias de intervención para alcanzar los resultados deseados con miras a aproximarse al ideal de desarrollo.²⁵ El hecho es que mientras el pensador de los centros inquiere sobre las consecuencias de la experiencia del capitalismo moderno -como puede observarse a partir de la metáfora de la “jaula de hierro” [*stahlhartes Gehäuse*] acuñada por Weber-, el latinoamericano tiene que preocuparse de cómo-llega-allá.²⁶

Consecuencias para la teoría de sistemas sociales

La primera indicación para una sociología de la universidad consiste en proveerse de una teoría sobre la sociedad contemporánea, la cual precisa los rasgos y las tendencias estructurales que ella misma supone. Al situarnos en el paradigma sistémico aquello implica un par de inferencias en cómo plantear el acceso al fenómeno de estudio.

Una auténtica mirada sociológica principia referenciando una unidad de análisis que no es atribuible a las intenciones, deseos y expectativas de los individuos y que se despliega en su propia legalidad histórica.²⁷ El problema por excelencia lo plantea Alfred Schutz (1967) en su revitalización crítica de la obra weberiana desde la fenomenología. Se trata de responder al requisito científico de las ciencias sociales antes de decidirse por puntos de partida *a priori* dados por la aplicación de los

²⁵ Podríamos decir que se solapan juicios de hecho con juicios de valor en el entendido de que lo que aparece como una constelación atrasada se busca corregir para aproximarse a los estándares de los centros modernos. Renunciar a esta forma de conocer para transformar la realidad social no resulta fácil, no sólo en cuanto a cuestiones normativas (se tiende a ver lo que interesa promover), sino porque se usan lentes gestados en otros contextos sociohistóricos (en Europa o Estados Unidos) para mirar otras realidades.

²⁶ Le debemos a Medina Echavarría (1973) la síntesis de este asunto como un problema fundamental para el pensamiento sociológico latinoamericano.

²⁷ Por ejemplo, desde el punto de vista de la teoría marxista dicha unidad pertenece a la categoría de trabajo en tanto *producción material*, siendo el modo de producción la instancia básica que estructura la realidad social resultante de las relaciones que establecen los individuos para controlar la naturaleza y asegurar su subsistencia material. En ese sentido -enfatisa Marx-, “se está hablando siempre de producción en un estado determinado del desarrollo social, de la producción de individuos en sociedad” (2007, p. 5). De ahí resulta la periodización que establece la teoría del proceso de desarrollo histórico de los distintos modos de producción.

métodos: hacerse de una teoría del origen de la sociedad humana. En el caso de la propuesta luhmanniana, el dominio conceptual se ejerce a partir de la idea de la *comunicación* en tanto operación elemental de lo social.²⁸ El acento, pues, no se dirige a designaciones territoriales, ni a la “comprensión interpretativa” de acciones sociales provistas de significado subjetivamente mentado que enlazan los actores, como versa la clásica definición de la sociología weberiana (2014, p. 122).²⁹

La idea de la comunicación (de su producción y reproducción) implica un distanciamiento de las formas de determinar el objeto de acuerdo con designaciones particulares de carácter espacial o temporal.³⁰ No sería idóneo -más bien sería un obstáculo para una descripción de lo social teóricamente fundamentada- anclar el análisis de la realidad universitaria bajo la forma de Estados nacionales, debido a que el fenómeno de la comunicación no pondera límites territoriales.³¹ La distancia sobre tal modo de comprender arbitrariamente el objeto de estudio responde a un rasgo primordial de la sociedad en la que realmente vivimos como son las interdependencias a escala global. No sólo en cuestión de la simultaneidad de la comunicación gracias a las tecnologías de la información, sino por la articulación de sistemas de función que entraña el establecimiento de la *sociedad mundial* y, con ello, la pérdida de relevancia de los límites espaciales o de ciertos grupos de individuos (Luhmann, 2007, p. 641).

²⁸ Véase su texto “¿Qué es comunicación?” (1995), en donde Luhmann se desprende de la tradición sociológica caracterizada por su acento en la acción social.

²⁹ La acción social como fundamento de la realidad social y objeto de estudio ha sido dominante en las diversas escuelas sociológicas, más allá de las incontables críticas que ha recibido la propuesta weberiana. Véase al respecto la reconstrucción histórico-analítica de la tradición sociológica que hace Giddens (1993, pp. 25-71).

³⁰ Con mayor razón bajo la tesis de la *sociedad mundial* en que todas las regiones del globo entran en contacto con el primado de la diferenciación funcional. Se trata de dos procesos que fueron aconteciendo de manera simultánea: 1) la colonización gradual del globo a partir de Europa, y 2) la diferenciación de sistemas de función (derecho, economía, ciencia, etc.) que sólo reconocen sus propios límites. Para una clarificación del concepto, véase Stichweh (2004).

³¹ De hecho, desde un principio las universidades medievales adoptaron un carácter cosmopolita, tanto en el sentido del origen social de sus miembros como un lugar de convivencia para distintas nacionalidades.

La comunicación se entiende como un proceso de intercambio de información entre seres humanos concretos.³² Visto así, el fenómeno de la educación realizaría en principio un acto de transferencia de significados con la intención de moldear al agente educado; o bien, trayendo un argumento de Bourdieu y Passeron: realizaría una acción de “violencia simbólica” en tanto que imposición de arbitrariedades culturales (visiones de mundo, esquemas de interpretación, costumbres, etc.) cuya interiorización configura disposiciones duraderas (Bourdieu y Passeron, 1979, p. 45). La teoría de Luhmann rompe con esta concepción de manera radical, situando a los seres humanos como parte del entorno de la sociedad.³³ El punto de partida subyace en la delimitación de la operación que constituye las diferentes referencias sistémicas: los organismos viven (sistemas orgánicos), los individuos piensan (sistemas psíquicos) y la sociedad comunica (sistemas sociales). Y sistema no es otra cosa sino la *unidad de la diferencia* que es posible por medio de la reproducción recursiva de los elementos que conforman al mismo sistema.³⁴

³² La idea de la comprensión tendría que ver entonces con un ingreso a la autorreferencia del sentido subjetivo del otro, es decir, con un momento de darse cuenta del sentido mentado del otro.

³³ Lo cual también implica una exclusión de la idea de consenso como principio para entender la sociedad. Un consenso, por ejemplo, entre un grupo de individuos que quisiera establecer una verdad definitiva en la ciencia está destinado al fracaso. Ahora bien, el hecho de que los individuos sean entorno de la sociedad no significa que la comunicación pueda existir sin ellos, sino que la comunicación es concebida de un modo radicalmente contraintuitivo en tanto realidad que se produce independiente a lo que pase en las conciencias de los participantes. Los conceptos claves en esta relación son *autopoiesis*, *clausura operacional* y *acoplamiento estructural* en el mundo del sentido. Sobre esto último, véase detalladamente el capítulo “Conciencia y comunicación” en Luhmann (1996, pp. 13-54).

³⁴ Eso quiere decir *autopoiesis*: la capacidad del sistema de producir todos los elementos que lo conforman a través de una operación que hace posible la *unidad de la diferencia* entre sistema y entorno. Este concepto fue originalmente concebido en los años setenta por Varela y Maturana para explicar los sistemas vivos, “un sistema autopoietico *está organizado (esto es, se define como una unidad) como una red de procesos de producción (síntesis y destrucción) de componentes., en forma tal que estos componentes: (i) se regeneran continuamente e integran la red de transformaciones que los produjo, y (ii) constituyen al sistema como una unidad distinguible en su dominio de existencia*” (Varela 2000, p. 30, cursivas del autor). Desde luego que la teoría de Luhmann se basa en trasladar esta definición más allá de la biología, hablando así de *autopoiesis* en los sistemas de conciencia y de la sociedad.

De lo anterior se desprende una segunda condición metodológica de la concepción sistémica de la sociedad, la cual nos permite reapropiarnos de la noción de *corpus mysticum* (que presentamos en el capítulo anterior) y comprende un rechazo hacia el individualismo metodológico.³⁵ Significa que la investigación no se agota en reproducir en forma de datos los motivos, lo que los seres humanos individuales como sujetos saben o piensan sobre el mundo social en el contexto determinado por el proceso de investigación. Gran parte de lo producido como ciencia empírica está respaldado -por analogía con los procedimientos de las ciencias naturales- en la idea de un acceso inductivo, libre de presupuestos y de connotaciones metafísicas, a la realidad tal como está dada. El modo de problematización que ofrece Luhmann dice relación, en cambio, con el supuesto de que “la comunicación, en el curso de su propia secuencia, produce las identidades, las referencias, los valores propios, los objetos, independientemente de lo que experimenten los seres humanos particulares al confrontarse con ellos” (2007, p. 15). Significa que la descripción de cualquier sistema social se desenvuelve en virtud de los respectivos temas y condiciones que el mismo sistema entrega en el curso de su *autopoiesis*. Y esto vale tanto para el concepto con el cual se intenta capturar la *situación universitaria* como de la reflexión que refiere a su sentido genuino. Con todo, la enseñanza superior deja de entenderse como un mero dispositivo de “movilidad social”; asimismo, el fenómeno educativo se aparta de la idea de un proceso de domesticación de las conciencias, y el sistema de la ciencia de lo que habitualmente se entiende como investigación empírica.

Se podría decir que la perspectiva de análisis luhmanniana busca adecuarse al devenir histórico del objeto -a la estructura del sistema, siguiendo el *continuum* de su producción y reproducción. En *Sistemas sociales*, Luhmann es enfático en aclarar que el estatuto ontológico del objeto de análisis no responde a juicios de valor o fines últimos sostenidos desde afuera como criterios de aproximación; “el

³⁵ Individualismo metodológico en el entendido de que la realidad social en último término está compuesta por individuos o grupos de individuos y lo que interesa es su carácter de actores sociales. Una buena definición de esta aproximación la provee Giddens (1987, pp. 31-32), al esbozar el método sociológico que propone Schutz.

observador no tiene libertad para designar cualquier cosa como sistema” (1984, p. 13). Debe insistirse en que un sistema sólo existe por medio de una operación a través de la cual se diferencia de su entorno. Primero, la comunicación es una operación fáctica que resulta empíricamente observable. Por otra parte, los supuestos teóricos relacionados con la descripción de la sociedad contemporánea revelan un esfuerzo de apropiación histórica alusiva al curso dominante de la modernidad. La peculiaridad de la sociedad en la que vivimos se describe en virtud de “la autonomización funcional y la clausura operativa de sus sistemas parciales más importantes” (2007, p. 26). Lo que tiene consecuencias metodológicas a la hora de trabajar teóricamente con el *leitmotiv* en cuestión. El examen de la universidad a partir del desafío (o la tensión) de la unidad entre enseñanza e investigación, es un precepto heurístico que provee su captura como sistema social. Por ende, lo que pudiera ser entendido como una pretensión crítica de naturaleza normativa intenta ser fundamentado sociológicamente, y eso significa que los ideales, normas y expectativas los proporciona la misma realidad social como resultado de la evolución sociocultural.

He aquí, pues, una similitud con el método weberiano de los tipos ideales, a pesar de que no se trata de asumir conceptos sociológicos ideales -del tipo libertad, igualdad, equidad, emancipación- como lineamientos para el análisis. Lo que se ofrece como idea, *leitmotiv* o supuesto elemental es un producto concerniente a la apropiación histórica de la evolución social a partir del criterio de la diferenciación de los sistemas.

El esquema luhmanniano distingue cuatro formas de diferenciación relativas al proceso evolutivo de la sociedad, las cuales van de las sociedades segmentarias, pasando por las sociedades estratificadas, hasta la sociedad moderna estructurada con base en la diferenciación funcional.³⁶ La teoría deja ver la multiplicidad de lógicas parciales en juego y el principio de no-jerarquía como un rasgo decisivo de la época actual, caracterizada por la coexistencia de distintas esferas de sentido

³⁶ Para más detalle véase el capítulo 4 “Diferenciación” (Luhmann, 2007, pp. 471-686).

cada una de las cuales prioriza el primado de una función específica en referencia a un problema de la sociedad. “No hay que olvidar -dice Luhmann- que la sociedad moderna (...) es un sistema policontextual que permite un sinnúmero de descripciones acerca de su complejidad” (2007, p. 21).³⁷ Podría decirse que es un sistema que acentúa la multiplicidad de puntos de vista y el hecho de que no haya una sola-visión capaz de integrar todos los ámbitos.

Dos ejemplos sobre lo anterior: los científicos sociales -a diferencia de los investigadores de ciencias naturales- tienden a ver con ciertas aprensiones las exigencias de productividad científica ceñida a la indexación y el factor de impacto vía citación; el llamado “estallido social” chileno suscita lecturas contrapuestas: tiene un significado celebratorio bajo la semántica del “despertar del nuevo Chile”, mientras que otras miradas ponen el acento en la violencia desatada y hablan de una “insurrección organizada” con un objetivo desestabilizador.³⁸ La ausencia de una jerarquía de observación responde tanto a la imposibilidad de una moral para subordinar las distintas lógicas sistémicas como de un sistema parcial que asuma una posición de primacía sobre el conjunto de la sociedad. Aquí la noción de sentido apunta, en primer lugar, a la tarea especial que cada sistema determina y maneja de manera autónoma. Por ejemplo, la política y la cuestión de la legitimación del poder, ¿cómo llevar a cabo este principio prescindiendo del derecho de estirpe? La respuesta será la ejecución de *decisiones colectivamente vinculantes*. De este modo, se reclama autonomía para un ámbito específico que debe excluir las arbitrariedades (nepotismo, patrimonialismo, sobornos) e indica que la unificación de las voluntades sólo se lleva a cabo dentro de la política.

³⁷ La noción de policontextualidad responde a una contribución de la lógica de Günther (1976).

³⁸ En cuanto a la mirada celebratoria, véase el discurso de Elisa Loncón, presidenta de la Convención Constituyente (pronunciado el 18 de octubre de 2021): “A dos años del “estallido”: Chile comienza a escribir la nueva Constitución”. Disponible en <https://radio.uchile.cl/2021/10/18/a-dos-anos-del-estallido-chile-comienza-a-escribir-la-nueva-constitucion/> Sobre el tópico de la legitimación política de la violencia y el carácter no-espontáneo del estallido social, véase el trabajo periodístico de Fernando Villegas y su libro *Insurrección* (2021) en donde cuestiona la narrativa mediática de las causas de la protesta como una supuesta crisis del modelo neoliberal.

Desde luego que no algo distinto acontece cuando hablamos de la universidad como sistema de organización. La semántica dominante en lo que respecta a las expectativas familiares se concentra en la adquisición de estatus social por medio de la certificación profesional y en la percepción de los estudios superiores como el principal vehículo de ascenso social (Quaresma, Villalobos y Valenzuela, 2021).³⁹ El movimiento estudiantil universitario en Chile formuló la pugna entre la educación pública y el mercado, poniendo en cuestión el predominio de las lógicas económicas frente a una concepción de valor generalizada de derechos sociales.⁴⁰ Los especialistas en educación superior enfocan el diagnóstico en la problemática de la equidad educativa en sintonía con las disposiciones normativas de “justicia social” - de esta manera la investigación se dirige hacia el campo de las políticas públicas como realización de demandas sociales.⁴¹ La perspectiva de la universidad en torno a la producción de conocimiento se concentra en la satisfacción de los indicadores que han sido instalados para la gestión y evaluación política de la ciencia y en hacer recomendaciones a las políticas científico-tecnológicas sobre la base de declaraciones de principios.⁴²

³⁹ Véanse los resultados de un estudio reciente en Quaresma, M. L., Villalobos C., y Valenzuela, J. P. (2021). “Las élites académicas universitarias en Chile. Un estudio sobre los perfiles, vivencias y percepciones sobre el éxito del alumnado y el rol de las instituciones universitarias de élite en los procesos de reproducción y movilidad social”, financiado por CONICYT (Fondecyt Regular, núm. 1170371). Disponible en <http://ceppe.uc.cl/index.php/inicio/noticias/875-estudio-son-las-universidades-y-carreras-de-elite-en-chile-espacios-de-movilidad-social>

⁴⁰ Asimismo, los respectivos diagnósticos sujetos a la coyuntura que otorgan significado a la protesta social y a las demandas del movimiento estudiantil. En ese sentido, bastan explicaciones simplificadas de causas inmediatas basadas en el tópico de la insatisfacción con lo logrado, lo cual se presenta como un síntoma de un aparente malestar frente al neoliberalismo y la necesidad de su transformación político-cultural. Véase a modo de ejemplo Bellei, C., Cabalin, C. & Orellana, V. (2014). “The 2011 Chilean student movement against neoliberal educational policies”. [Studies in Higher Education](#), vol. 39., pp. 426-440. Disponible en <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.896179>

⁴¹ De lo que se trata es de evaluar los estados de cosas alcanzados bajo axiomas normativos (justicia social, igualdad de oportunidades). Lo cual desvía la reflexión hacia la aplicación en el campo de las políticas públicas. Cf. Marisol Silva Laya (2014). “Equidad en la educación superior mexicana: el reto persistente”. *Universidades*, Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, núm. 59. Pp. 23-35. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37332547004>

⁴² Principios frente a los cuales nadie podría oponerse, tales como: el compromiso con una “mejor sociedad”; la centralidad de la educación para formar “ciudadanos críticos”; la

Estas miradas han hecho una contribución importante a la discusión. Sin embargo, toman en cuenta únicamente una parte concerniente a la situación universitaria.

La pregunta que ante todo nos interesa es por el quehacer específico que le atañe a este sistema -la tarea que sólo el edificio universitario tiene que llevar-a-cabo y no otras instituciones educativas. La verdadera producción de conocimiento científico supone ubicarse en la frontera de lo que hasta entonces se conoce. El laboratorio, la biblioteca y la sala de clases son partes concomitantes e indivisibles del espacio universitario. Sea cual fuera el foco de problematización, el paradigma de análisis o los propósitos de interés en juego hay que resolver el asunto de la *unidad* entre ciencia/investigación y formación/docencia. En este punto la idea de una comunidad organizada de enseñanza y mejora del saber superior da pie a su aprehensión sociológica a partir de la pregunta de qué tipo de sociedad hizo posible la continuidad renovadora que salvó a la institución universitaria de una de sus peores crisis en la segunda mitad del siglo XVIII.

La continuidad de la que hablamos remite al proceso de modernización en que la universidad -institución solidaria con las tradiciones y jerarquías del mundo medieval- halló una nueva orientación bajo la convicción de la formación a través de la ciencia. Renovación, en ese sentido, no en tanto mera acomodación al contexto transitorio, sino como la asunción de ciertos principios relativos al proceso de superación de una de las peores crisis experimentadas por la sociedad occidental.⁴³ En efecto, la renovación humboldtiana significó la posibilidad de que una parte del mundo antiguo pudiera insertarse en las transformaciones estructurales y semánticas de la época moderna sin que ello implicase una ruptura

importancia de la ciencia y de la tecnología para impulsar el desarrollo y la justicia social; el aumento de la inversión pública en Investigación y Desarrollo (I+D). En este tipo de lecturas habitualmente queda sin examinarse el vínculo entre investigación y docencia, ni las condiciones reales de las garantías institucionales con las que cuentan nuestros países para hacer ciencia. Véase el papel de los indicadores, su articulación con ciertas publicaciones científicas y los rankings universitarios: Lilian Nassi-Caló, (2013). "Indicadores de productividad científica en ránkings universitarios: criterios y metodologías" [online]. *SciELO en Perspectiva*. Disponible en <https://rb.gy/vdgxyd>

⁴³ Nos referimos al surgimiento de la modernidad como respuesta a la crisis (histórica) que experimentó Europa entre el siglo XV y XVII, cf. Chávez y Mujica (2015).

radical con lo viejo.⁴⁴ Más allá de que el carácter refundacional de la educación superior alemana se haya definido en oposición a la ideología de la utilidad que ciñe el ámbito educativo al criterio de lo indispensable de cara al trabajo, la institución universitaria seguirá preservando la intención de hacer coincidir la enseñanza con la investigación. Ahora bien, adaptándose al grado de desarrollo de la sociedad: de acuerdo con la especialización de roles y profesiones conforme a la división del trabajo y, también, entendiendo que el deseo de saber y de buscar la verdad pertenece al ámbito de realización del sistema científico.

Esta constatación general destaca el hecho de que la creación de la Universidad de Berlín no representa un comienzo que reemplaza de manera absoluta el pasado, ni mucho menos el resultado del encuentro fortuito de un grupo de brillantes filósofos que buscaron reivindicar un espacio de desarrollo autónomo para su doctrina. Cabe entenderla -a la luz de la teoría social- en el contexto de la evolución de la sociedad hacia un nuevo régimen de diferenciación societal. El testimonio de Berlín niega, por una parte, la posibilidad de reformular la enseñanza bajo el modelo de las “escuelas superiores profesionales” en el momento en que las facultades tradicionales (teología, derecho, medicina) habían caído en descrédito a causa de la concepción utilitaria. El concepto de formación [*Bildung*] denota mucho más que la adquisición de una especialidad técnica. Por otra parte, en contraposición a la herencia precedente, se reivindica una nueva orientación para la praxis pedagógica fundada en el deber de ejercitar y desarrollar el pensamiento libre. El acento ya no está puesto en enterarse de los contenidos de las antiguas disciplinas; un pensamiento -parafraseando a Hegel- sólo puede aprenderse en la medida que *él mismo es pensado*. En una de las cartas dirigida a Friedrich von Raumer, Hegel (1991) sintetiza muy bien este espíritu de refundación bajo presión de continuidad, argumentando el contraste entre lo viejo y lo nuevo bajo la idea de la “elaboración científica del saber”. Eso, al mismo tiempo en que la educación universitaria se

⁴⁴ Tal como lo entiende Renaut (2008).

reformula sobre nuevas bases, es decir, a partir de una nueva forma de cumplimiento funcional.

Cuando se pregunta entonces por qué tipo de sociedad viabilizó una innovación institucional semejante (y cargada de presupuestos) la respuesta es: una sociedad funcionalmente diferenciada en que el sistema universitario obedece a las exigencias del sistema educativo y del sistema científico. La justificación de su autonomía remite a la materia con la que se trabaja y de este modo, tratándose del cultivo del conocimiento científico, logra diferenciarse de las instituciones educativas escolarmente organizadas. Para que esto se pudiera realizar fue necesario la conjugación de condiciones extraordinariamente específicas (reforma de Estado, diferenciación del sistema científico, crisis de la institución universitaria, condiciones económicas) alusivas al contexto histórico.

Distinto, pues, es el caso de América Latina. A un siglo de Humboldt surge la conciencia acerca de la necesidad de una renovación pedagógica y científica que asegure la autonomía del sistema. A propósito del movimiento estudiantil surgido en Córdoba, el pensador peruano Mariátegui (2007) repara en el estado de “empobrecimiento espiritual y científico” que caracteriza la situación de las universidades latinoamericanas. Asimismo, señala que estos hechos expresan un síntoma propio del tipo de sociedad en la que vivimos, la cual todavía no supone un despliegue material de los principios de la modernidad.⁴⁵ Más allá de un “problema de aulas”, relativo a la educación, la Reforma de 1918 representa un impulso profundo de renovación de la realidad latinoamericana que ha puesto en cuestión el régimen económico y político imperante.⁴⁶ No podemos detenernos en este punto, pero sí advertir algunos diagnósticos de fácil acceso que señalamos a continuación:

- 1) Responsabilizar el grado insuficiente de diferenciación funcional como la causa de los problemas y vicios que afectan a la realidad social latinoamericana. En ese sentido, se estaría asumiendo la descripción de la

⁴⁵ Si no, un estado de incompletitud en transición hacia lo moderno.

⁴⁶ Esto significaba revolución.

especificidad histórico-epocal que hace la teoría social (de *sistemas*) como criterio ideológico de desarrollo.

- 2) La pretensión de inducir a partir de controles burocráticos y estrategias externas de intervención rendimientos que deben ser el resultado de la lógica operativa de cada sistema. Piénsese, en los indicadores de productividad académica de los que se sirve la burocracia estatal para definir qué se considera investigación.

Esto último reviste de vital importancia para nuestro trabajo. Conduce a plantearse una teoría de la sociedad latinoamericana. A partir de allí una sociología de la universidad podría tomar posición para analizar los problemas de investigación relativos a su objeto de estudio, los cuales dicen relación fundamentalmente con las tensiones y consecuencias (no deseadas) de las modernizaciones emprendidas. ¿A qué tipo de sociedad nos enfrentamos en donde los indicadores de desempeño se han instalado como la pauta de evaluación burocrática y en que colgarse de indicadores de turno significa calidad? Una sociología de la universidad representa un ejercicio de cautela no sólo con respecto a relativizar la copia que se hace de modelos foráneos de planificación, sino también con respecto al afán de replicar los temas y modas teóricas sin un ejercicio de resignificación ajustado a una idea plausible de realidad social latinoamericana. Si se tratara de una caracterización sociológica-sistémica de la sociedad habría que entrar en diálogo con los esfuerzos de nuestra tradición intelectual que buscaron dar cuenta de las características de la modernidad latinoamericana.

El modo en que buscamos asumir la gran teoría sociológica de Luhmann es a la manera de un diálogo continuo con el objeto de estudio. El propósito cognoscitivo apunta a darle un fundamento teórico a lo considerado en tanto lo indiscutible del sistema universitario, y a la problemática que a partir de allí surge. Se intenta dirigir a la teoría algunos elementos por medio de los cuales la institución universitaria ha generado y sigue generando expectativas sobre sí misma e interpreta los problemas que le afectan en tal sentido.

Una última advertencia. La misma teoría contiene exigencias filológicas que pueden llegar a intimidar al lector diletante. En la práctica tiende a estimular usos hipotético-deductivos en que los axiomas teóricos se aplican para subsumir el campo fenoménico del objeto de estudio y, asimismo, sucede con las preguntas de investigación. Tales usos corren el riesgo de transformarse en verdaderos esfuerzos por hacer-calzar el arsenal conceptual de la teoría, promoviendo un distanciamiento digital de la realidad desde la jerga sistémica.⁴⁷ Algunos reproches hacia los análisis sistémicos han hecho saber de su impronta nominalista y prescriptiva -con algo de razón en cuanto estimulan interpretaciones cargadas de solipsismo y hasta algo esotéricas de los hechos. Debemos aclarar que nuestro interés no es inscribirse en la filología sistémica, tampoco se busca la aprobación de los especialistas en Luhmann sobre el uso “correcto” de su taxonomía. Nada de esto, por supuesto, exime el control conceptual y la precisión de las premisas teóricas de observaciones como puntualizaremos en el próximo capítulo.

⁴⁷ Algo similar a lo que Mills (2003) advierte sobre los usos (y abusos) del sistema teórico parsoniano, es decir, de la “gran teoría” que comienza a hablar por sí misma con completa prescindencia de la realidad.

IV. EN TORNO A UNA TEORÍA DE LA SITUACIÓN UNIVERSITARIA

Precisar los supuestos epistémicos desde la perspectiva luhmanniana dice relación con determinar la *referencia sistémica* que usa el observador como marco de interpretación.¹ Cabe introducir dos distinciones relacionadas con las formas de diferenciación de los sistemas. En primer lugar, una de carácter histórico concerniente a una teorización sobre la evolución de la sociedad; al surgimiento y la sustitución de las formas sociales predominantes en que los nuevos órdenes presuponen la superación de lo viejo. Por otro lado, una gradiente de complejidad asociada al procesamiento del sentido en que la comunicación tiene lugar. Se habla de *sistemas de interacción* caracterizados por la copresencia de los participantes, de *sistemas organizacionales* caracterizados por la membresía y un entramado de decisiones y, por último, de *sistemas funcionalmente diferenciados* que se identifican por un tipo de comunicación altamente codificada bajo las condiciones de los *medios simbólicamente generalizados* (dinero, poder, verdad, etc.) que aseguran las posibilidades de éxito de la comunicación y los *programas* (inversiones, ideologías, teorías y métodos) que se encargan de atribuir valores para la comunicación especializada bajo condiciones específicas.²

En la sociedad todo lo anterior se encuentra actuando simultáneamente. Tomemos en cuenta el ámbito del sistema jurídico, por ejemplo: un juicio reivindicatorio en que se decide el desalojo de un bien inmueble en favor del propietario; la tematización y eventual solución del problema -mientras la expectativa sea resolverlo conforme a las disposiciones legales- le corresponde a un tribunal civil en la medida que el juez emite el mandato general que debe llevarse a efecto. Al mismo tiempo que la validez legal de la sentencia -lo que hace probable su aceptación- remite a la lógica específica de la constelación social encargada de producir y administrar la justicia. Más allá de las connotaciones morales, el tratamiento del problema y su eventual solución es algo que se dirime dentro de las lógicas del sistema del derecho.³

¹ En este caso: sistemas que operan en el mundo del *sentido*.

² Para una introducción al universo conceptual luhmanniano, cf. Corsi (1996).

³ Aquí seguimos las ideas de Chávez y Mujica (2014).

Sobre el carácter distintivo de la sociedad moderna se alude siempre a la primacía de una forma de diferenciación. Dado el caso: a los límites y condiciones de abstracción y alta especificidad que establecen los sistemas parciales en una *sociedad funcionalmente diferenciada*. Esto no significa la derogación inmediata de los viejos usos, más bien significa que éstos quedan supeditados a los criterios de los sistemas de funciones. Del mismo modo en que hoy es posible realizar un juicio sobre el “sesgo clasista” del papel desempeñado por la justicia de una nación.⁴ El hecho de poner en evidencia una aparente parcialidad en la aplicación de las leyes -o bien de que otros poderes interceden en las decisiones judiciales-, pudiera entenderse como indicador de un déficit de autonomía en las operaciones sistémicas y, en consecuencia, transforma su demanda en un motivo de protesta social cuando se sospecha que ciertas posiciones de asimetría estarían jugando un papel improcedente. En el horizonte de un orden social diferenciado por sistemas autónomos pierden legitimidad los tratos preferenciales y la capacidad de influencia asociada a familias o personas señaladas por su poder, riqueza y vínculos de parentesco. Pero eso no quita el hecho de que -en virtud de una distribución desigual de ventajas- puedan operar grupos de influencia cuya reproducción de *status* demanda conservar un desdibujamiento entre las constelaciones sociales críticas (política y derecho, política y economía, economía y política).⁵ Según Luhmann: bajo la diferenciación funcional “todavía se encuentra la estratificación en la forma de clases sociales e incluso diferencias de centro/periferia; sin embargo, esas son ahora manifestaciones secundarias de la dinámica propia de los sistemas funcionales” (2007, p. 485). Su condición de “manifestaciones secundarias” quiere decir que, por encima de aquellas tendencias fácticas -consideradas como verdaderos eventos de desdiferenciación- las expectativas dominantes son dirigidas

⁴ Desde una concepción del devenir histórico como lucha de clases, la determinación clasista de la constelación jurídica constituye un signo (de la “superestructura jurídica y política”) que refleja la “base real” de la sociedad. La expresión jurídica representa las relaciones de propiedad, las cuales actúan como limitantes cuando se desarrollan las fuerzas productivas. De ahí la afirmación de Marx (1989) de que el derecho sólo puede ser comprendido a partir de las condiciones materiales de la vida.

⁵ Respecto a esto como tesis sociológica véase el trabajo de Chávez y Mujica (2015).

a los respectivos componentes (estructurales y semánticos) de los principales sistemas y en esa medida abren paso a la autocrítica de la sociedad.

En un orden social basado en la diferenciación funcional cada sistema desempeña una tarea especial en relación con un problema de referencia.⁶ Metafóricamente hablando se trata de diversas constelaciones limitadas al tratamiento de problemas específicamente políticos, jurídicos, económicos, pedagógicos, científicos, etcétera, las cuales no se constituyen a la luz de procesos arbitrarios. El valor de una obra de arte no se dirime en un tribunal judicial; la verdad (o falsedad) de una tesis científica no es algo que se decide en la iglesia; así como a un médico no se le otorga el certificado profesional en el seno de la vida familiar. Y si bien, cada ámbito podría valorarse a sí mismo como la instancia decisiva de la sociedad -acentuando la prioridad de su cometido mientras juzga desde su punto de vista la incompetencia del entorno-, lo cierto es que no resulta factible establecer una jerarquía de relevancia entre los distintos sistemas funcionales. Éstos son equivalentes en cuanto sistemas que se diferencian por vía de la función que desempeñan para la sociedad en general, y desiguales en la medida de que dicho desempeño acentúa la indiferencia frente a lo que no posee prioridad. A partir de este nivel de abstracción, la sociedad moderna -siguiendo la tesis de Luhmann- se caracterizaría por la *igualdad* en la *desigualdad*, con lo que se insiste en la horizontalidad sistémica; ya sea por la clausura operativa alcanzada por cada sistema funcional, o porque no se podría instaurar el éxito de la justicia -sólo por dar un ejemplo- como lo más importante y, por tanto, como el encargo global al que habría que supeditar todo lo demás.

El concepto de la sociedad moderna remite fundamentalmente a la forma en que se diferencian los sistemas parciales en su interior; sobre la base del monopolio de una función y para cada cual el resto de la sociedad constituye el entorno intrasocial.

⁶ Este método se basa en cuestionar la naturalización de los arreglos funcionales bajo el supuesto del mantenimiento del *statu quo* y toma en cuenta la siguiente paradoja: que la solución (vía el desarrollo de una función) a un problema social, genera, al mismo tiempo, otros problemas.

Visto desde el punto de vista dominante de la gradiente de complejidad, se suspende la idea de un orden cósmico-jerárquico garantizado por la preminencia (como en la vieja Europa) de la política y la religión, asimismo la existencia de un centro rector que resuelva todos los problemas e integre homogéneamente las partes. En términos teóricos un sistema define un ámbito de dirección autónomo a partir de una lógica operativa específica. “Qué exigencias jurídicas y con qué éxito se pueden validar, es asunto del sistema del derecho. Qué se toma por obra de arte, se decide en el sistema del arte; y el sistema de la religión establece las condiciones bajo las cuales el individuo puede reasumirse como religioso” (Luhmann, *ibid.*, p. 499). Sea como fuere, se alude a la determinación de problemas específicos de connotación universal.

¿Qué se toma por obra arte, por ejemplo? Un objeto que ofrece una experiencia inédita a partir de una ficción creada *exprofeso*. Una obra de arte supone, además, la capacidad de interpelar al espectador (de no dejarlo indiferente) dado que conserva un significado que transmite el contacto con algo bello. El objeto artístico se destaca más allá de las modas pasajeras y no pierde su validez debido al surgimiento de los nuevos movimientos. Lo bello, como consideración estética de la obra creada, más que un acto de percepción cerebral hace referencia a las operaciones comunicativas del sistema del arte. Es ahí donde se determina bajo criterios distintivos y exclusivamente artísticos qué se toma por obra de arte. Baste esta indicación para reconocer que el arte -como cualquier otro sistema de la sociedad- impulsa a cruzar constantemente los límites acostumbrados a causa de la universalidad de su dominio específico. Tal como la figura de *Apolo de Belvedere* simboliza un ideal de perfección para el hombre, una novela como *Aves sin nido* (Matto de Turner, 1994) establece una imagen ficticia del mundo andino para concientizar al lector. Ambas obras cumplen la misma función (son equivalentes) en tanto que propician la experiencia de poder “referirse a un orden distinto a lo habitual”, mediante la creación de otro orden de realidad que consigue desenvolverse como necesario y que le permite al mundo observarse a sí mismo (Corsi, 1996).

Las operaciones de las formas primarias de diferenciación y sus interdependencias con otros sistemas parciales se llevan a cabo dentro de las organizaciones. Éstas, a diferencia de los sistemas de interacción basados en contactos *face-to-face*, versan sobre dependencias autoproducidas a partir de condiciones de membresía y de una *autopoiesis* de comunicaciones concernientes a decisiones. Un individuo participa en el contexto de una organización bajo ciertas expectativas de comportamiento asignadas a un rol. Puede tratarse de un rol de carácter complementario en cada caso (un espectador de una muestra artística, en calidad de acusado en un proceso judicial, un alumno universitario, un paciente) o de prestación activa (el autor de la muestra, el juez que lleva el juicio, el maestro que dicta la materia, el médico que aplica un tratamiento). Se habla de individuos en vista de que la membresía comprende sólo una parte de la persona, independiente de otros papeles complementarios, por tanto, no se extraen conclusiones de un rol en relación con el desempeño de la persona en otro ámbito. Sería evidentemente erróneo desestimar un resultado científico o de una obra de arte en función de la nacionalidad de su autor o en virtud de su comportamiento como amante. La predisposición de los roles en el mundo contemporáneo, vale decir, el modo en que un ser humano es tomado en cuenta por la sociedad, es algo que está regulado por los propios medios de los sistemas funcionales y su relativa indiferencia hacia la persona.⁷

El siguiente aspecto -digamos, los componentes basales de la *autopoiesis* organizacional- consta de decisiones que son producidas a partir de decisiones, es decir, mediante preferencias entre alternativas disponibles que son documentadas. Las escuelas, tribunales, partidos políticos, empresas, etc., se caracterizan por la procedencia de decisiones propias; se decide porque se decidió y se seguirá decidiendo. Las organizaciones presuponen, entre otras cosas, momentos fundacionales, la motivación de la membresía, el hecho de acatar ciertas reglas conforme al rol de desempeño, estructuras de jerarquía interna, canales oficiales de

⁷ Es decir, se trata sólo de una parte del comportamiento individual: el rol y las expectativas de cumplimiento que como miembro de una organización implica. A eso se refiere el carácter impersonal de las sociedades contemporáneas.

comunicación. Todo lo cual señala la importancia de los miembros que tienen un papel activo por cuanto se hallan en-situación-de-decidir de acuerdo con los rendimientos particulares del sistema y las necesidades actuales de decisión.

La premisa es que la sociedad moderna enfrenta la solución de los problemas a través de las organizaciones. La mayoría y las más importantes se identifican con el primado de una única función que -para repasar el punto- es la forma de dar respuesta a problemas sociales de elevada especificidad y universalidad. Lo cual, sin embargo, no quiere decir que exista algún tipo de corporación que pudiera acaparar todas las operaciones concernientes a un sistema funcional; de lo contrario, habría que suponer, entre otras cosas, que todas las actividades artísticas son patrimonio exclusivo de los museos, galerías y de los artistas profesionales. Tampoco señala que más allá del compromiso asumido con un sistema funcional, no haya concesiones a otras funciones. Para poder ejercer las propias operaciones una organización (aunque no todas) requiere contar con estrategias de racionalización con miras a la viabilidad presupuestaria. Ya Weber (2014) había identificado el talante de la *burocracia* administrativa -en el sentido de arreglos técnicos que tienen por objetivo la consecución eficiente de los *fines*- como un requisito decisivo para las organizaciones propias de nuestra época. Es la dirección que marca el apogeo del Estado moderno y, sobre todo, la esfera privada de la economía propia de las “formas avanzadas” del capitalismo. De modo que todo proceso de modernización está vinculado de manera orgánica al incremento de la lógica del cálculo y la ampliación del rendimiento.⁸

Ahora bien, también es cierto que una organización puede disfrazar su finalidad real con envoltorios semánticos; y así dirigirse hacia una rentabilidad que no dice relación necesariamente con los criterios del sistema funcional a través del cual se regula, idealiza y reflexiona sobre sí misma. Piénsese en el apoyo político que entrega un partido hacia un candidato a la presidencia de la nación con la condición de asegurarse futuros cargos públicos; lo mismo si consideramos el “ánimo de lucro”

⁸ Sobre la preponderancia del cálculo racional en la época moderna, cf. Groys (2006).

en la educación superior mediante la creación de figuras jurídicas rebuscadas que propician orientarse hacia la ganancia. No obstante, eventualmente se llega a un punto de confrontación fundado en las expectativas que un sistema organizado ha establecido con respecto a sí mismo y con respecto al quehacer que cumple para la convivencia social.⁹ En eso descansa el punto de vista de la crítica a modo de lineamiento para el análisis sociológico.

En cuanto a la universidad se procede de igual modo, traduciendo desde la teoría sociológica las problemáticas que se plantea en tanto sistema de organización. Nuestra elección por la conceptualización luhmanniana se debe a que su teoría permite esclarecer lo *constitutivo* con respecto a la situación universitaria, a saber: el desafío de tener que hacer frente a los requisitos de dos *sistemas funcionales*. Esto quiere decir la referencia permanente de su misión clásica en torno a las actividades sustantivas de la investigación y docencia.¹⁰ No es posible definir la universidad como un ámbito basado en la primacía de la función educativa en términos de enseñanza escolar, pero tampoco podría ocuparse sólo de las tareas científicas. El problema consiste en una duplicidad de expectativas dado el hecho de que se espera certificar las competencias adquiridas con miras a la habilitación profesional y, a la vez, obtener conocimientos improbables. En el segundo ámbito, el proceso educativo asume las exigencias de la investigación científica, por ende, se desvincula de la orientación escolar de la pedagogía. Aunque de algún modo el

⁹ En el plano de la identidad organizativa -que por lo común remite a las autodescripciones ancladas en los momentos fundacionales-, Lenartowicz (2015) sugiere en perspectiva sistémica la relevancia que tienen las características, dinámicas y la axiología del momento fundacional en las organizaciones. Parafraseando su tesis: las autoobservaciones iniciales, junto con la autodescripción del propio sistema formulada sobre su base, constituyen la identidad organizacional que funge como pauta para los procesos venideros y futuras adaptaciones. Entiéndase dicha pauta en el sentido de una referencia fundamental que dice relación con las decisiones esenciales, con lo que se abraza desde el comienzo, para que la organización siga siendo tal.

¹⁰ Renunciamos a tematizar la cuestión de la extensión o la llamada “vinculación con el medio” como una función sustantiva del dispositivo universitario. Aunque hoy en día se insiste en ello bajo la forma de un indicador para el “aseguramiento de la calidad”, siempre se trata de nexos supeditados al conocimiento (difusión de la ciencia, la cultura y de las artes) o al quehacer técnico-profesional. En otras palabras: se trata de servicios públicos que refieren a las dos funciones recién señaladas y no a un tipo de actividad que suponga una función distintiva.

conocimiento adquirido científicamente tiene que asimilarse y ser ofrecido para su reespecificación en la forma de contenidos para fines de la enseñanza educativa.

El horizonte de la investigación científica

En los capítulos anteriores la identidad de la universidad moderna quedó dicha en torno al esfuerzo de poner en contacto la formación con la investigación, una empresa que suele adjudicarse al testimonio de Berlín. La transformación de la universidad en el contexto de la diferenciación funcional significó la transición hacia un modelo que dispuso una nueva forma de cumplimiento funcional como parte subordinada del sistema científico (Chávez, 2012). A su vez, el concepto de ciencia siguió siendo interpretado en vista de un saber provisional que no está obligado a medirse por su utilidad en el dominio de las aplicaciones prácticas. Esta idea de la ciencia como investigación *pura* constituye la esencia de la organización universitaria *-i.e.*, lo que no puede cambiar para que la universidad siga siendo universidad- y el sustento de la formación reflexiva/superior a la que apela.

Casos como el de Bolonia y París ilustran bastante bien lo anterior. Se trata de asociaciones de profesores y alumnos cuyas condiciones específicas de membresía, de filiación y permanencia, rompen con el orden estamental -no hay que venir de la nobleza para deberse al cultivo del conocimiento y, asimismo, para formarse como académico. Por cierto, semejante labor no puede imponerse desde la sociedad hacia los sistemas parciales, ni ella misma realizarla. Se requiere de un principio válido de autonomía para lo que sólo allí y en ningún otra parte se lleva a cabo, rechazado fuentes externas de autoridad como los encargos eclesiásticos y estatales. Este principio -siguiendo el argumento de Lenartowicz (2015)- se haya en el acoplamiento dinámico entre el proceso de descubrimiento de nuevas verdades y el proceso de transformación de los estudiantes en académicos.¹¹ Las necesidades de formación profesional para lograr una ocupación remunerada no constituyen un factor explicativo sobre el origen del sistema de referencia; adquirir

¹¹ Habida cuenta de que añadir nuevas verdades al conocimiento ya establecido es lo que hace del estudiante un miembro activo del sistema organizativo de la universidad.

habilidades para la praxis profesional es algo que también puede hacerse en institutos o escuelas técnicas superiores.

Aquella situación es lo que Luhmann y Shor (1993) denominan “campos traslapantes”, de simbiosis o hibridez funcional, en que el proceso educativo se relaciona al cumplimiento de otra función. Sin embargo -tal como lo hemos tratado de manifestarlo en los capítulos anteriores-, no fue en Berlín donde se abrazó lo esencial que pudiera servirnos de criterio para ganar distancia metodológica frente a los estilos de análisis y las temáticas dominantes en el estudio de la educación superior. La idea básica (de la unidad) se remonta al mundo medieval sobre la base de las decisiones iniciales que se tomaron en las viejas corporaciones hace nuevo u ocho siglos atrás y que, pese a la distancia temporal, siguen gozando de juventud.

A modo de hipótesis: la universidad humboldtiana moderniza la identidad clásica y con ello se gana la posibilidad de darle continuidad al impulso primordial (el deseo de saber y buscar la verdad) surgido en el mundo medieval. Lo que no se pierde de vista es el concepto de una comunidad de *studiorum et studentium* motivada por la transmisión y el progreso de la *verdad*. Desde este punto de vista, la fórmula simbólica de la verdad se enfoca progresivamente en un tipo de conocimiento que se obtiene como resultado del pensamiento racional -no es la repetición de las certezas del sentido común, ni mucho menos la verdad que ha sido revelada por la tradición de las Sagradas Escrituras. Ya sea por la técnica de la negación y por el razonamiento dialéctico o por medio de una demostración empírica repetible, el conocimiento filosófico y científico adopta su punto de partida como distancia relativa al saber establecido e indica un contexto procesual. Este es un primer sentido por el cual definimos el significado de ciencia como investigación *sin más*.¹²

El antecedente sociohistórico para complementar el argumento es que tanto en la Edad Media como en el comienzo de nuestra época el *medio simbólicamente generalizado* de la verdad no se encuentra disponible en la forma que asume Humboldt cuando emprende la reforma educativa, reinterpretando la vieja institución

¹² Volveremos a esto en el capítulo VI.

en torno a la referencia que ofrece la ciencia moderna. A partir de entonces toca referirse a la ciencia como sistema cuya función se aboca a la obtención de nuevos conocimientos sobre la base de la investigación. En primer lugar, se determina una condición respecto de la manera en que esta tarea se lleva a cabo. Del mismo modo en que Galileo sustenta sus descubrimientos astronómicos, argumentando que se trata de la verdad descubierta en los fenómenos de la naturaleza por medio de los principios que provee la misma naturaleza.¹³ Aunque el parámetro sugerido por Luhmann -como testimonios de las *rupturas-de-continuidad* propias del tránsito hacia la sociedad moderna- se halla en ciertos tratamientos comunicativos que ilustran el cambio en las formas de diferenciación de los sistemas. En particular, a partir de las elaboraciones semánticas que dan cuenta de los problemas de autonomía que confrontan los nuevos sistemas funcionales.

Hay que ubicarse en el curso de la deslegitimación de las explicaciones prevalentes y en la disolución del antiguo orden estratificado.¹⁴ En el siglo XVIII -a través de la *Royal Society*- queda claro que el establecimiento de la verdad ya no es propiedad de la supervisión de la Iglesia. La autoridad religiosa es desplazada por cuenta de una nueva concepción del conocimiento inspirada en el aislamiento metódico y en el rechazo a la tradición como fuente de certidumbre; es desplazada por un nuevo modo de hallar verdades que se nutre de la crítica y enraíza en la facultad de establecer por sí mismo la validez de sus afirmaciones. Tales exigencias constituyen auténticos puntos de partida para elaboraciones como el *Discours de la méthode* [1637] y *An Essay Concerning Human Understanding* [1689]. Conforme a la búsqueda de un nuevo fundamento, la filosofía moderna asume el problema del conocimiento como la preocupación dominante.¹⁵

¹³ Galileo (1987) se refería al conocimiento empírico de la naturaleza a través del uso de los sentidos, del razonamiento y de la inteligencia. Lo cual -a su juicio- no contradecía en absoluto la autoridad de las Sagradas Escrituras. Más bien, se trataba de verdades distintas entre la teología y la ciencia.

¹⁴ Sobre las sociedades estratificadas o basadas en orden de rangos, véase Luhmann (2007, pp. 538-560).

¹⁵ Para más detalle véase la introducción de Echeverría (1997) al nacimiento de la filosofía moderna.

La epistemología refleja la reflexión que el movimiento de la ciencia lleva a cabo a fin de establecer sus propios criterios de legitimidad.¹⁶ El método cartesiano se formula frente al pensamiento escolástico, el cual -según Descartes (2010, p. 46)- tan sólo sirve para reafirmar “las cosas ya sabidas”, mas no para investigar la verdad. El empirismo inglés es igualmente radical que la concepción racionalista, pero lo hace afirmando el recurso de la experiencia y del método inductivo como criterio para neutralizar la influencia de los prejuicios y de las propias pasiones. ¿Cuáles son los límites de la cognición humana? ¿de qué podemos estar seguros? ¿De qué habría que deshacerse? Para Locke (1999) lo que cuenta es el origen experiencial de las ideas. En el *Ensayo...* propone la tesis de que la adquisición de nuevo conocimiento no necesita servirse de ideas innatas o de las fuentes de la tradición, puesto que la tarea de la filosofía ya no consiste en afirmar dogmas o imponer axiomas, sino en apuntalar al avance de la explicación científica de la realidad. De ahí el replanteamiento de la función de la filosofía como teoría del conocimiento y de la relevancia que esto tiene para una lectura sistémica en los términos expuestos.

Habíamos dicho que lo central de las organizaciones recae en la comunicación basada en la concatenación de decisiones en virtud del horizonte sistémico-funcional de pertinencia y en condiciones de membresía (quién pertenece, qué se hace y hacia dónde se va). Un ejemplo podría ayudarnos a ilustrar el argumento sobre la diferenciación y el establecimiento de criterios en los que descansa la autonomía sistémica. En los estatutos fundacionales de la *Royal Society* se tiene por objeto la promoción de la “excelencia científica y el fomento del desarrollo y la utilización de la ciencia en beneficio de la humanidad”.¹⁷ La *Sociedad* nace a partir de un grupo de estudiosos que, inspirados en las enseñanzas de Bacon, se dan a la tarea de fundar un espacio cuya *raison d'être* se busca en la práctica de la filosofía natural.¹⁸ Una empresa revolucionaria que algunos autores califican como la

¹⁶ En el contexto de las crisis mortuorias y la necesidad de hallar una explicación alternativa a la religión (Tuchman, 2014).

¹⁷ Cf. *Mission and priorities*. Disponible en Web: [History of the Royal Society | Royal Society](#)

¹⁸ Sobre la influencia de la figura de Bacon y la evolución de la filosofía natural como precedente de la ciencia empírica, cf. Peters y Besley (2018).

materialización de los principios de la ciencia moderna (Tinniswood, 2019). Se dice revolucionaria en tanto se institucionaliza abrogando las corrientes intelectuales prevalecientes por cuenta de una forma de acceso al mundo que estaría libre de compromisos metafísicos, a saber: el razonamiento inductivo. No por casualidad reza el lema consagrado por la carta real otorgado por Carlos II [1662] “*Nullius in verba*”. Expresión tomada de las Epístolas de Horacio, interpretada como un gesto de escepticismo radical respecto de que en ciencia nada está dicho de manera concluyente; que el ámbito de acción reclamado debe protegerse de la influencia de los intereses dominantes y que la palabra de los *Fellows* da cuenta de un saber sustentado en verdades obtenidas a través de los métodos empíricos. Más allá de la discusión sobre la pertinencia de la lógica inductiva en las ciencias sociales, aquellas son dos determinaciones irrenunciables que abraza cualquier pretensión disciplinaria que se ocupe de la investigación científica.

Resulta, además, interesante observar las condiciones de membresía contempladas por la *Royal Society*. La filiación discrimina en virtud del arbitrio entre pares a quienes hayan hecho una “contribución sustancial a la mejora del conocimiento”. Se tiene en cuenta un criterio de competencia universal para la solución de un problema extraordinariamente particular. No se excluye, ni incluye, por rangos u otro tipo de *status* anclado en las viejas divisiones sociales. Lo propiamente decisivo es aquí el modo de llevar adelante el trabajo que *grosso modo* fue expuesto en el *Novum organum* [1620]: la realización de un método para formular y resolver problemas, cuidándose de preconociones e ideas previas que impedirían el conocimiento objetivo. Bacon sugiere dos momentos al respecto: (1) inferir principios generales con base en la observación de los hechos, y (2) la puesta a prueba de esos principios a través de la formulación de afirmaciones provisionales [*permissio intellectus*] y de nuevos experimentos.

El saber modelado y transmitido por la *Royal Society* supone la clásica visión acumulativa en donde, por lo general, el conocimiento se edifica sobre lo ya

conocido.¹⁹ Esta idea estriba en la perennidad del modo de proceder que se vale del método -en afirmaciones sustentadas en los datos empíricos-, pero no en la forma de entender las cosas, de plantearse problemas y de trabajar en resolverlos.²⁰ Piénsese tan solo en la evolución del telescopio desde que Galileo decidió por primera vez, a inicios del siglo XVII, perfeccionar y dirigir este instrumento hacia el firmamento.²¹ O en los nuevos descubrimientos e interrogantes que la investigación sobre el universo está planteando en la actualidad.²² Por cierto que la noción acumulativa se vuelve plausible al hablar -como lo hace la *Royal Society* en sus decisiones iniciales- del desarrollo de la ciencia natural, y, todavía más evidente en el campo de las aplicaciones técnicas vinculadas a la tecnología.

¿Cómo es posible el desarrollo de la ciencia sobre la base de lo ya edificado? Desde luego que la titularidad de la crítica no significa que el quehacer en torno a la investigación se desenvuelva inconfundiblemente frente a la réplica escolástica que se criticaba en sus orígenes. La expresión de “ciencia normal” define a grandes rasgos el hacer-más-de-lo-mismo. Caracteriza la actitud conservadora y la prudencia de los investigadores profesionales en lo que respecta a moverse bajo hipótesis que no se muestran problemáticas a la vista de los métodos y saberes predominantes. La concepción tradicional, empeñada en desprenderse de la carga de los prejuicios, de los “ídolos y falsas nociones” -en palabras de Bacon (*Ibid.*, XXXVIII)-, supuso que el compromiso esencial de una disciplina de orientación empírica dice relación con la evidencia. De modo tal que la validez de las afirmaciones se juega en los resultados asegurados por la metodología. La verdad

¹⁹ Podríamos decir: una imagen vigente al menos hasta los años sesenta con las tesis de Kuhn (2018).

²⁰ No entraremos en el debate sobre su validez para la ciencias sociales y humanidades. En ese caso, véase Alexander (2001) y su discusión con las propuestas de Merton.

²¹ Cf. *First light machine – Science*. Disponible en Web: [On the launch pad at last, NASA's Webb telescope will probe first stars and weather on alien worlds | Science | AAAS](#)

²² Por ejemplo: la Cosmología cíclica conforme [*Conformal cyclic cosmology*] de autores como Roger Penrose -premio Nobel de Física [2020] y miembro de la *Royal Society*, cf. Web: [What existed before the Big Bang? - BBC Future](#)

queda dicha en lo que puede corroborarse con los datos y su intensidad dependerá de la cantidad de verificaciones que se lleven a cabo en su en favor.

El avance del conocimiento tendría que ver entonces con un *continuum* de observaciones comprobadas que se acumulan progresivamente. Esto justifica la solicitud de financiamiento para replicar estudios a fin de acrecentar la certidumbre de lo que con anterioridad se habría derivado de la experiencia. El mecanismo de la investigación empírica se sustenta en la autoridad constante de los hechos para decidir entre lo verdadero y lo falso. Así, un estudio acerca de la brecha de género en los medios de comunicación precisa contrastar con evidencia empírica el planteamiento de que existe una notable desigualdad en materia de acceso y participación de las mujeres. Si las nuevas aplicaciones resultan afirmativas en términos de haber constatado una vez más la hipótesis, el argumento sigue en pie.²³ Luego se pueden sostener -con justas razones postulados normativos y posiciones de denuncia hacia los enemigos autoelegidos. Pero no se pone en cuestión que se trata de la observación estricta de los hechos dados como método de verificación.

El recurso de la referencia empírica no es fortuito. Su origen -volviendo a Bacon- responde a un modo de protegerse de los juicios subjetivos, procurando el acceso adecuado para estudiar los fenómenos de la naturaleza. Había que huir de la escolástica aristotélica amparada en las universidades y dejar de insistir en el error de mezclar la filosofía natural con la teología. La circunstancia social en que se dinamiza la reflexión está marcada por la presión estructural que impone la necesidad de diferenciación del sistema científico. De ahí que la terapéutica baconiana y la reforma del saber que impulsa su propuesta filosófica puedan ser leídas en tanto reflexiones para “defender el avance de las ciencias” (Toledo y Silva, 2021). Para ser más preciso, habría que hablar de ciencias en singular de acuerdo con el modelo de desarrollo de la ciencia natural que surge en el siglo XVII y de su

²³ Para una ilustración sobre este tipo de trabajos: Vega Montiel, A., y Ortega, P. (2014). “Acceso y participación de las mujeres en los medios informativos”. *Telos*, pp. 1-14. Disponible en: [Acceso y participación de las mujeres en los medios informativos \(fundaciontelefonica.com\)](http://fundaciontelefonica.com)

garantía cognoscitiva fundada en la perspectiva metodológica. En el momento en que la “nueva filosofía” se desprende de la autoridad para subordinar sus resultados al método y a la replicabilidad de la observación empírica establece las condiciones de su autonomía.²⁴

A modo de una caracterización del concepto de conocimiento que se convirtió en ciencia, Luhmann (1996) presenta la tesis de un *sentido cognitivamente estilizado*. Se refiere a la naturaleza de las estructuras (*i. e.*, expectativas) que concatenan la comunicación en el sistema social de la ciencia. Las estructuras y los programas delimitan las condiciones de selección de las operaciones comunicativas al interior del sistema (¿qué se admite provisoriamente como explicación científica?) y, con ello, a la vez, propician el surgimiento de planteamientos no arbitrarios a partir de nuevas combinaciones entre los elementos. El carácter cognitivo de las estructuras indica disposición al aprendizaje en el sentido de una actitud permanente de ajuste frente a pruebas de decepción que refutan las suposiciones. Al revés de lo que ocurre con las expectativas de estilo normativo, el juicio mantiene su validez, aunque se confirme una y otra vez su decepción. La diferencia reside en la justificación: el estilo cognitivo se dirime en pruebas que permiten sacar conclusiones acerca de la verdad o falsedad de una hipótesis. Si se elige la primera vía, la realidad ha de comportarse según lo que dictan los principios generales o la hipótesis de trabajo. En el segundo caso, bajo la primacía de los intereses cognitivos, el hecho de remitir a un continuo ajuste del conocimiento significa que las estructuras son susceptibles al cambio conforme a los resultados de la investigación.

El argumento se hace aún más claro si se tiene en cuenta la referencia de la ciencia en la sociedad, esto es, la elaboración de enunciados con valor de verdad.²⁵ ¿Cómo

²⁴ La Carta Real de Carlos II habla del compromiso de la corona para “fomentar los estudios filosóficos que, mediante experimentos reales, intentan dar forma a una nueva filosofía o perfeccionar la antigua”. Disponible en [Main Text Main Text \(royalsociety.org\)](#)

²⁵ En esto radica la función que sólo el sistema científico puede llevar a cabo de manera libre y autonomía; la producción de conocimiento verdadero no supeditada a controles externos de ningún tipo, sino que orientado por las teorías y métodos definidos por la misma ciencia.

se construye y obtiene semejante conocimiento? ¿bajo qué criterios se valora la novedad? Siguiendo los requisitos usuales de sistematicidad –definición de hipótesis y variables, técnicas de recolección de datos, diseño de estudio cualitativo o cuantitativo-, los materiales se ponen en práctica para determinar las circunstancias de un fenómeno delictivo; para establecer estudios sobre la factibilidad ambiental y técnica de un proyecto de infraestructura de transporte; o bien, para aumentar el acervo de información disponible sobre hechos específicos que informan a la teoría planteada. Es muy pertinente hacer valer el nexo que proveen las técnicas y los métodos de investigación en el campo de la criminología, cuando se quiere averiguar si el fin compensa los costos de la inversión o en la elaboración de tesis universitarias en cualquier disciplina de las ciencias sociales. También es lógico opinar que el uso de los métodos constituye algo necesario para producir conocimiento referente al avance de la ciencia. La importancia de adiestrarse en metodología (en saber cómo diseñar los cuestionarios, cómo levantar la muestra, cómo analizar los datos, etc.) se entiende por sí misma en los manuales de estudio. No sólo en lo que respecta a su función de medio indispensable para alcanzar el objetivo deseado, sino en la suposición de que la actividad investigativa consiste en satisfacer un conjunto de criterios por medio de los cuales se dirime el estatuto de cientificidad de una aportación. Criterios que, más que nada, atañen al sustento material y a las reglas para tomar decisiones, pero en ningún caso logran agotar todo lo que merece la pena saber sobre un problema (Gadamer, 1998, pp. 43-49).

La mera dimensión metodológica no deja ver de qué versa la tarea del sistema funcional de la ciencia para la convivencia social.²⁶ De lo que buscamos distanciarnos es del argumento que sostiene la existencia de reglas estandarizadas cuya réplica conduciría al planteamiento correcto (inequívoco) para el análisis de la realidad y, en consecuencia, de que hacer ciencia consiste principalmente atravesar un itinerario predefinido para generar conocimiento seguro. Sin embargo, la

²⁶ Cosificación en el sentido de que existiría algo así como una secuencia lógica instrumental (segura) que lleva a análisis científico. Por lo tanto, que hacer ciencia es replicar la metodología.

explotación de los medios no expresa lo específicamente indispensable en el ámbito sistémico-funcional de referencia.

La herencia de Galileo fue mucho más que un procedimiento lógico de los pasos a seguir para adquirir nuevas ideas. Aquella escena en donde fue obligado a abjurar ante la Inquisición romana no tuvo como motivo el haber sido autor de la *nuova scienza* gobernada por el enfoque metodológico. La latencia de su figura reposa en su carácter de iniciador del trasfondo civilizatorio de nuestra sociedad, determinada por la ciencia y la aplicación de la técnica.

La física matemática debe concebirse como una notable impugnación hacia lo que la fenomenología presenta como la “actitud natural” -a propósito de la existencia mundana afirmada en las costumbres y en el conformismo respecto del orden existente. Los descubrimientos astronómicos a los que arribó el filósofo italiano suprimen la obediencia a las Sagradas Escrituras, designando un espacio de verdad independiente de las circunstancias sociales dominantes. La ley de la libre caída, el principio de inercia, las observaciones en favor de la teoría copernicana no resultan ciertas en un determinado contexto sociocultural o debido a lo que impongan los padres de la iglesia en nombre de la doctrina cristiana. Refieren a constantes universales que rigen los fenómenos naturales y que han superado pruebas especiales de inverosimilitud. Autonomía e inverosimilitud son dos características claves en el surgimiento de la ciencia moderna. La concepción galileana justifica como punto de partida la observación empírica y el razonamiento lógico; la *esperienza sensata* (de los hechos contingentes) y la *dimostrazione necessaria* (el conocimiento de lo inmutable) respectivamente (Mondolfo, 2015). En modo alguno la ciencia se inicia consultando los pasajes de la Biblia. Incluso el propio Galileo - después de haber derribado el esquema medieval del cosmos- pretende que la interpretación religiosa sea la que tenga que acomodarse a la verdad científica y no al revés.²⁷

²⁷ Esto en virtud de que la pretensión del conocimiento científico tiene que ver con la existencia de lo inexorable e inmutable en la realidad, es decir, con ofrecer explicaciones

Únicamente con fines argumentativos dejaremos de lado la idea de que reproduciendo el método se hace ciencia. Esto no significa una huida del rigor y de la sistematicidad teórico-metodológica. No obstante, a lo que apela la comunicación científica dice relación con otro punto de vista: una hipótesis teóricamente establecida determina un umbral de posibilidades limitadas para las indagaciones ulteriores.

En la *Lettera a Cristina di Lorena*, Galileo se muestra preocupado por las eventuales restricciones al ejercicio del libre pensar acerca “de las cosas del mundo y de la naturaleza (...) Las cosas que sabemos -añade- son una mínima parte de aquellas que ignoramos” (1964, p. 88). Las únicas posiciones específicas que admite la ciencia corresponden a sus propios esfuerzos interpretativos conforme a los hechos. Galileo ha puesto la piedra angular una vez que ya no tiene sentido seguir demostrando, por ejemplo, el hecho de que la Tierra es un cuerpo celeste más que órbita alrededor del Sol. Asimismo, la física moderna presupone a la antigua ciencia y filosofía griega. He aquí el *quid* del asunto: la carga constante de presupuestos restringe el ámbito de lo que debe ponerse a prueba y, al mismo tiempo, constituye las condiciones para aventurar nuevas combinaciones y disolver las concepciones previas. El término sugerido por Luhmann (2007) para este problema es el de la “materialización de lo improbable”. Desde el punto de vista de la evolución estructuras -en este caso, cognitivas- que, si bien suponen condiciones previas, ya no se pueden explicar a partir de éstas. Lo improbable hace referencia a una situación de no-arbitrariedad y al hecho de que la generación de nuevas hipótesis no sólo acarrea una mayor carga de información, sino que ya no son causalmente predecibles a partir del saber anteriormente condensado como verdad.

que trascienden la singularidad de los hechos particulares en virtud de las leyes que restringen la posibilidad de que las cosas ocurran de otra manera. En palabras de Galileo: “... y siendo como se sabe que dos verdades no pueden contradecirse, es tarea de los sabios expositores afanarse por penetrar el verdadero sentido de los pasajes sagrados que, sin duda alguna, habrán de salir concordantes con aquellas conclusiones naturales de las que la manifiesta sensación o las demostraciones necesarias nos hubiesen antes convencido con plena certeza y seguridad” (1964, p. 87).

La materialización de lo improbable

La investigación científica de frontera se asocia a menudo con la incorporación de tecnologías novedosas, con las últimas innovaciones y conocimientos que aún no se han materializado en aplicaciones prácticas o que no cuentan con una presencia masiva en el mercado, con la participación en redes internacionales en torno a problemas, etc. Bajo el prisma recién formulado sugerimos que se trata de una *situación de umbral* indiferente del enfoque de trabajo. El tema deja de ser ciencia básica vs. aplicada, ciencias de la naturaleza o ciencias del espíritu. La perspectiva sistémica (Luhmann, 1992) sitúa el sentido de la investigación apelando a la generación de “inseguridad estructurada” [*strukturiertes Unsicherheit*]. Al sostener esta expectativa para la generación de conocimiento otras modalidades pierden importancia. “La función de la ciencia descansa en una posible reorganización de lo posible, en una combinatoria de un nuevo tipo, no en una representación de lo existente, en una mera duplicación de los objetos del conocimiento” (Luhmann, 1996, p. 326). Lo mismo vale para los problemas de investigación que indicamos en el campo de la sociología de las universidades -el foco en la realización de estudios sobre hechos e historias concretas y la instrumentalización de la investigación en función de los intereses de la agenda y de las políticas públicas.

El criterio de estructuración [*strukturiertes*] tiende a verse como una pérdida de relevancia con respecto al mundo cotidiano, como un alejamiento de la ciencia respecto del hombre común y los problemas prácticos que le afectan, debido precisamente al aumento de la complejidad interna en el sistema. Téngase en cuenta las sutilezas a las que ha arribado la física contemporánea en la comprensión del fenómeno del tiempo, verbigracia considerando el acervo de un sinnúmero de experiencias de sentido calificadas como conocimiento en la especialidad y, por otra parte, las dificultades que plantea su transformación didáctica.²⁸ La misma teoría general de *sistemas sociales* nos entrega también una ilustración de lo mismo, a la luz de la complejidad de sus elaboraciones conceptuales y de su patente ruptura con los teoremas clásicos de la tradición

²⁸ A modo de ejemplo: Greene (2020).

teórica de la sociología. Lo que se describe en ambos casos es el surgimiento y la sistematización de hipótesis improbables que resultan sumamente contraintuitivas para la actitud natural. Por el contrario, sus puntos de partida para el análisis consisten en dismantelar las evidencias primarias.

En lo que respecta al rasgo de producción de inseguridad [*Unsicherheit*], dice Luhmann: “la ciencia moderna «desfigura los hechos», no dejándose seducir por la obstinación de las cosas, y convirtiéndose en una *science des corps qui n'existent pas*” (1996, p. 236).²⁹ La expresión en francés es recuperada de la tesis de Bachelard (1972) sobre el carácter cognoscitivo de la imaginación a la hora de gestar ideas que no se limitan a la representación de los hechos efectivos.³⁰ Esta es una concepción que se deslinda de la creencia de que el avance de la ciencia se traduce en mayor seguridad, cuando se trata precisamente de lo contrario: con el aumento del conocimiento crece la destrucción de las evidencias.

Se sabe que en la Grecia clásica la palabra filosofía era por poco sinónimo de ciencia. “En esta época [incluso después de Sócrates] ciencia y filosofía son equivalentes, es imposible distinguir las” (Santibáñez, 2016, p. 94). Cuando menos bajo el propósito de concebir y desarrollar la comprensión lógico-racional del mundo y, sobre todo, en un significado que ambas palabras comparten, considerando que involucran una actividad de búsqueda. El sofista, en cambio, es quien posee el saber y, por ende, lo transmite. Habida cuenta de que dicho saber no refiere a la verdad constante, sino a la efectividad de la retórica en consonancia con los intereses de las mayorías o de los poderes vigentes.

Tal noción sobre la actitud del filósofo y la materia de trabajo como algo que no se detenta, sino que denota -en palabras de Ortega y Gasset (2015, p. 97)- una acción de “indignación, tendencia; pero no posesión”, supone determinadas consecuencias

²⁹ La frase original es tomada del químico francés Augusto Laurent [1854] y dice: “*La chimie d'aujourd'hui est devenue la science des corps qui n'existent pas*”. Lo traducimos así, “la química hoy se ha convertido en la ciencia de cuerpos que no existen” (citado en Bachelard 1972, p. 30).

³⁰ Para más detalle: Solares (ed.) (2009).

para la praxis pedagógica en función del diálogo. Por ahora sólo nos interesa destacar la figura de la verdad como símbolo de un saber que nunca está concluido. Es más bien la conciencia de su sentido hipotético lo que moviliza la “búsqueda desinteresada de la verdad” que caracterizaba al filósofo. El “no saber” socrático definía la distancia infranqueable con respecto a la magnitud de lo que no se sabe. Frente al conocimiento de los dioses, “el saber humano aparece en toda su fragilidad y toda su pequeñez” (Reale y Antiseri 1995, p. 95).

La paradoja también fue reconsiderada por los clásicos de la teoría del conocimiento. Descartes reconoce que, una vez concluida su formación en artes liberales, teología y escolástica, tuvo un cambio radical de opinión. Lo que consistía en adueñarse de un “conocimiento claro y seguro” devino en su opuesto: “me embargaban tantas dudas y errores, que me parecía que, procurando instruirme, no había conseguido más provecho que el de descubrir cada vez mejor mi ignorancia” (2010, p. 5). En un tenor similar Locke, defendiendo una noción aproximativa del conocimiento derivado de la experiencia, sostiene sobre el alcance de lo cognoscible: “*Nuestra ignorancia es muy grande (...) infinitamente más grande que nuestro conocimiento* (2010, p. 551). Y luego a propósito de lo sencillo que resulta ponerla en evidencia, agrega: “las cosas más humildes y obvias que se nos presentan tienen su lado obscuro, impenetrable a la mirada más sagaz” (*Ibid.*, p. 552). Esta distancia respecto de lo que se tiene como dado y sabido recoge el sentido antiguo del conocimiento en clave filosófica. Así pues, la ciencia moderna también se defiende del uso ornamental de las palabras y reclama una aprehensión del objeto que no se dirige a la contemplación de fenómenos circunstanciales.

Es obvio que el conocimiento está sujeto al cambio sobre la base de los límites y determinaciones que representan los programas del sistema (teorías y métodos). De otro modo no tendría sentido hablar de problemáticas concernientes a la investigación de frontera. La ciencia apenas podría progresar si cada nueva conjunción de caracteres no estuviera representada por un sinnúmero de

posturas.³¹ La historia surge como resultado de la modificación de los estados previos. Lo determinante es que la desviación con respecto a la situación precedente se instale como una alternativa capaz de estimular nuevas agendas de investigación, hipótesis de trabajo, comunidades de especialistas, etc. Lo cual no tiene que ver con un desarrollo lineal y constante.

Según Popper el progreso de la ciencia ha de entenderse no sólo en términos del derrocamiento y reemplazo de ideas en relación con el poder explicativo de las apuestas teóricas disponibles y de su capacidad para resistir pruebas cruciales. Éste se describe mejor a partir de la formulación de “conjeturas audaces” caracterizadas por su baja probabilidad y el aumento de las posibilidades que disponen para ser refutadas. Si cabe hablar de una línea de avance o de superación consiste en el camino recién indicado: interpretaciones más inverosímiles, menos familiares y menos plausibles. En palabras del filósofo austríaco y miembro de la *Royal Society*:

Para nosotros, por consiguiente, la ciencia no tiene nada que ver con la búsqueda de la certeza, de la probabilidad o de la confiabilidad. No nos interesa establecer que las teorías científicas son seguras, ciertas o probables. Conscientes de nuestra falibilidad, nos interesa criticarlas y testarlas, con la esperanza de descubrir en qué estamos equivocados, de aprender de nuestros errores y, si tenemos suerte, de lograr teorías mejores (Popper, 1991, p. 280).

El nexo entre la formulación de hipótesis audaces y la baja probabilidad depende de la cantidad de información que da por supuesta una interpretación teórica o bien en el mayor alcance de los contenidos empíricos. En la medida que aumenta el alcance del contenido informativo de una conjetura se trata de verdades lógicamente más improbables que permiten un mayor rango testabilidad para ser discutidas críticamente. De ahí se desprende que la “ad-hocidad”, es decir, el hecho de formular hipótesis adheridas al contexto en que se obtuvieron los datos no constituye un objetivo deseado para la ciencia. Más que la búsqueda de

³¹ Parafraseamos a Toynbee, “¿Se repite la historia?” (1967, pp. 29-37).

correspondencia y la duplicación conceptual del objeto de estudio, los esfuerzos se dirigen hacia la abstracción y el ajuste de los conceptos con la realidad. También - sobre un aspecto en que ya hemos insistido- lo es, para el avance o desarrollo del conocimiento, el asumir los riesgos de entablar una conversación crítica de cara a la cultura prevaleciente.

Ciencia -volviendo al significado antiguo- indica indagación, planteamiento de problemas, búsqueda de soluciones... De ninguna manera, posesión del saber en el modo de la sofística. En cualquier caso, se trata de una actividad de *nanos gigantum humeris incidentes*. Quien pretende dedicarse a ella, desarrollar un avance significativo o cambiar el entendimiento de los problemas o conceptos científicos tiene que responder a aquello que actúa como conocimiento. Una verdad novedosa depende, por cierto, de los estados conseguidos por las experiencias pasadas -de poder “decir más” teniendo en cuenta los esfuerzos teóricos precedentes- y, en consecuencia, de haber incrementado la profundidad de los problemas de investigación. Esto por el momento únicamente subraya el hecho de que cualquier avance tiene que partir de posibilidades limitadas de comunicación. Luhmann, al respecto, menciona una especie de “relación reflejo en que el sistema de la ciencia experimenta la improbabilidad evolucionista propia como una improbabilidad del mundo” (1996, p. 238). Por eso, optamos por trabajar con una noción del conocimiento en tanto labor compleja de confrontación entre imaginación, razonamiento y realidad; y en ese sentido, de interpretación de los hechos efectivos.

Dicha noción es plausible de ser demostrada tomando en cuenta algunos ejemplos de los desafíos clásicos de la sociología. Tres razones se pueden aducir sobre su necesidad:

- 1) Una exigencia de carácter teórico-científica que consiste en emancipar la reflexión sobre la constitución de lo social y sobre la sociedad de la especulación filosófica y del acento en la conciencia individual del análisis psicológico propiamente dicho.

- 2) Una delimitación conceptual del objeto de estudio como fundamento de la pretensión de cientificidad de la disciplina. El hecho de que el fenómeno social constituye una realidad *sui generis* que no coincide con las perspectivas individuales de los seres humanos. La pregunta será entonces ¿en qué consiste eso que llamamos sociedad? O ¿cómo es posible que pese a la incongruencia de perspectivas entre los seres humanos se produzca (y reproduzca) el orden social?³²
- 3) Circunstancias sociohistóricas que exigen una comprensión más adecuada del contexto europeo entre la segunda mitad del siglo XVIII y comienzos del XIX. De ahí que Habermas (1987, pp. 273-287) haya inscrito los comienzos de la sociología en el proceso de emancipación de la *civil society* y en las consecuencias introducidas por la Revolución en Francia. Ciencia, por una parte, identificada con el orden subversivo de la clase media emergente (Smith, Ferguson y Millar); por otra, una ciencia de la crisis [*Krisenwissenschaft*] que exalta el “industrialismo” (St. Simon) o que aboga por el “tradicionalismo” (de Bonald).

En virtud de la pregunta de *cómo es posible el orden social* -que surja algo distinto a partir de la relación entre los seres humanos- la sociología ha ofrecido distintas explicaciones. Las respuestas van desde las nociones exterioridad y coerción de los “hechos sociales” sobre los individuos en Durkheim,³³ pasando por Weber y la escuela de la sociología interpretativa (Schütz, Mead, Garfinkel, Goffman) que acentúa el estudio del significado relacionado con la acción humana, hasta la teoría de la estructuración de Giddens (1995) y su idea de las “prácticas sociales” como un esfuerzo que busca disolver la tensión entre acción o estructura. La existencia de la sociedad es algo que se tiene por cierto, pero, desde un punto de vista evolutivo, su facticidad remite a estructuras extremadamente improbables que se

³² Sobre la relevancia de esta discusión, véase el prefacio de Morandé al libro *¿Cómo es posible el orden social?* (Luhmann, 2000, pp. 11-15).

³³ Para más detalle: véase la compilación de la teoría sociológica de Durkheim por Silva y Garduño (1997).

toman como normales.³⁴ Basta analizar la enorme cantidad de información que el fenómeno del lenguaje entraña.³⁵ La operación comunicativa también es concebida por la teoría de Luhmann como un fenómeno improbable. Su emergencia y reproducción autopoietica presupone una multiplicidad de requisitos factuales que, por ejemplo, hacen posible la vida orgánica. Y lo mismo puede decirse acerca del surgimiento y la estabilización de la modernidad; el hecho de que, en cierto periodo de tiempo, en ciertas regiones de Europa, se producen ciertas transformaciones evolutivas que van siendo reforzadas, que expresan ganancias de autonomía para las comunicaciones especializadas (arte, derecho, política, etc.) y que, al mismo tiempo, ponen en crisis el orden estratificado de las sociedades más antiguas.³⁶

La especie de “relación espejo” entre sociología y realidad incumbe a una disciplina que forma parte de su unidad de análisis, que se encuentra dentro de la sociedad. Por ese motivo los problemas de investigación no se informan únicamente en torno a la referencia recursiva de la literatura consolidada en el campo. Debe poder reaccionarse a los eventos que suceden en el entorno, sin que por ello el contacto con la realidad pretenda efectuarse como una réplica punto por punto -pues la cognición significa la imposibilidad de acceder a una realidad independiente de las propias condiciones del sistema. La historia de la sociología transcurre entonces de igual modo que su objeto de estudio: se materializan estructuras cada vez más improbables en la medida que aparecen como modificaciones de los estados anteriores. Esta manera de plantear los propósitos de la disciplina permite introducir una analogía desde la psicología cultural. Tomasello (2007) postula el “efecto de trinquete” [*ratchet effect*], para explicar la especificidad de las capacidades

³⁴ Nos referimos a que es un hecho de que la sociedad, el orden social, existe, la pregunta es ¿por qué? ¿Cómo es posible?

³⁵ Véase los estudios evolutivos sobre el origen del lenguaje en Tomasello (2013).

³⁶ Higo Cadenas -a quien entrevistamos en esta tesis-, por ejemplo, prefiere hablar de una “emancipación de la comunicación” como el desacople más abstracto entre individuo y sociedad, donde ya no opera el principio de estratificación, sino la inclusión la abstracta y universal de las personas en los distintos sistemas. En ese sentido, se propone la diferenciación funcional como la alternativa evolutiva que simboliza la sociedad moderna al separar las diferentes comunicaciones (religiosa, científica, política, etc.) de las lógicas de rango de la estratificación social.

cognitivas humanas producto de la transmisión cultural acumulativa. Si los artefactos, las prácticas y los estilos de pensamiento alcanzan mayor complejidad con el paso del tiempo se debe a la conexión entre su adquisición por parte de los individuos dentro de un nicho sociocultural y las eventuales modificaciones que éstos van realizando. Se trata de una combinación dinámica que comprende la transmisión veraz del objeto cultural, su adopción por parte de otros individuos o grupos de individuos y su posibilidad de soportar innovaciones. Son tres requisitos para la formación de lo que los antropólogos llaman cultura en tanto esa totalidad de características adquiridas e instituidas que delimitan el repertorio para instituir otras -ya sean logros o capacidades de cualquier naturaleza que siguen un desplazamiento hacia delante.

Debe quedar claro que este proceso continuo de creación, transmisión a las siguientes generaciones e innovación implica un contexto de no arbitrariedad que genera una recursividad por encima de la voluntad, deseo o intenciones de los individuos concretos. Y al mismo tiempo, implica una referencia externa en vista de que los cambios surgen de los intentos por resolver los problemas que las circunstancias plantean al entendimiento humano. Lo que se pretende expresar con ello no es más la disposición de posibilidades limitadas como el punto de partida que supone la evolución. Tal vez desde el fenómeno del lenguaje se puede resumir con mayor claridad teniendo en cuenta la carga filogenética, las condiciones físicas y cognitivas, que permite formar parte de los procesos de representación simbólica en el seno de una comunidad cultural (Tomasello, *ibid.*, pp. 25-76).

La pregunta es ¿cómo ocurre el efecto trinquete cuando consideramos la conceptualización de la sociedad? O formulado en el léxico de la teoría de los *sistemas sociales*: ¿cómo un tipo de sistema, sujeto a una operación específica como la comunicación, cambia sus estructuras en virtud de desarrollos previos constituidos así en antecedes históricos? La respuesta nos pone bajo el radar de dos conceptos concernientes a la arquitectura epistémica de la teoría: *sentido y medios simbólicamente generalizados*.

Resulta oportuno recordar que se trata siempre de sistemas que controlan sus propios límites, cuyas posibilidades de contacto con el entorno dependen de lo que sus propias estructuras permiten asimilar como perturbación. El concepto de sentido autoriza a Luhmann a llevar el término de la autopoiesis más allá de la organización de los seres vivos. Sentido quiere decir que la producción continua de los elementos que constituyen al sistema como unidad en el espacio y tiempo, por medio del patrón de organización justamente de estos elementos. Descansa en una coacción por selección debido a la imposibilidad lógica de que todos los elementos puedan relacionarse de manera simultánea con ellos mismos.³⁷ La hipótesis subyacente - digamos, el punto de partida respecto de la necesidad de la conformación de sistemas- apunta a que el gran problema es la reducción de complejidad (Luhmann, 1991, p. 64). El sustento teórico de este postulado tiene su fundamento en la diferencia entre sustrato medial y forma como respuesta a la probabilidad de la comunicación de hallar un pronto fin. El medio describe un mundo de elementos difusamente dispuestos o bien en un completo estado de aleatoriedad (complejidad no estructurada), mientras que la forma realiza un acoplamiento rígido, seleccionando posibilidades de acción entre los elementos que resultan compatibles. El lado de la forma condensa las ideas, descripciones y perspectivas de valor que tienen que ver con la circunstancia empírica de los sistemas sociales. Las organizaciones, por ejemplo, seleccionan un curso de acción entre otros disponibles, reducen complejidad considerando las operaciones sucesoras, transformando lo difuso a través de una estructura de decisiones que informan su patrón de identidad.

La segunda parte de la respuesta sobre los *medios simbólicamente generalizados* nos lleva de nueva cuenta a la discusión acerca de las pautas esenciales de cualquier organización que lleva el nombre de universidad, indiferente a las condiciones siempre cambiantes y a la singularidad con que cada institución se precia a sí misma. Repasamos, por lo tanto, la tesis de que cuando se habla de la

³⁷ Para más detalle véase el capítulo "Sentido" en el libro *Sistemas Sociales...* (Luhmann, 1991, pp. 77-112).

institución bajo el lente de la teoría de los *sistemas sociales* se habla de la articulación entre investigación y formación como la forma por excelencia que garantiza, y que ha garantizado durante siglos, los procesos de autoproducción (*i.e.*, *autopoiesis*) establecidos en los momentos fundacionales del sistema universitario. Este capítulo se concentra en uno de esos procesos constitutivos: la investigación científica vinculada a la búsqueda de la verdad. Tal es el medio simbólico que suscita interés. En perspectiva histórica, la perpetuidad del MSG de la verdad se describe como un *continuum* de desviaciones sobre desviaciones a la luz del conocimiento anterior. Los MSG (verdad, dinero, poder, justicia, amor, etc.) representan una instancia específica y abstracta para la conformación de la sociedad moderna.³⁸ Específica porque constituirían una adquisición sociocultural que en ciertos casos proporciona un *frame* (marco) para la formación de sistemas funcionales autónomos -una vez que el medio define la unidad de cada sistema en virtud de un problema social de referencia-, y abstracta en el sentido de que posibilitan trascender los límites de los sistemas de interacción y de las organizaciones, simbolizando de manera general el contexto de selección y motivación. En otras palabras: el MSG se encarga de poner en marcha y encauzar un ámbito especializado de comunicación bajo la eliminación de connotaciones externas, haciendo esperable la aceptación de propuestas de sentido comunicativo que transportan más información.³⁹

³⁸ No sería correcto sostener que médiums como el amor, dinero, poder, verdad, etc., son adquisiciones evolutivas propiamente modernas -de hecho, estos medios son rastreables mucho antes en la historia. Lo que acontece en la sociedad moderna es que éstos se articulan, devienen correlativos, con la clausura operativa y la autonomía autopoietica de los distintos sistemas funcionales. La conexión entre el desarrollo de los MSG y la diferenciación de los sistemas sociales además debe tomar en cuenta otros elementos (códigos, desarrollo de programas y de una semántica elaborada), pero sobre todo la posibilidad de que un sistema de función sea caracterizable a través de un MSG.

³⁹ Y que, por ende, son más improbables. Vale aquí resaltar la propiedad de los medios a la hora de descondicionar moral y psicológicamente las propuestas de sentido comunicativo. “Se hacen cargo de la función de hacer esperable la aceptación de una comunicación en aquellos casos donde el rechazo es lo probable” (Luhmann, 2007, p. 245). Para más detalle véase el capítulo intitulado “Medios de comunicación simbólicamente generalizados I: función” (*Ibid.*, pp. 245-258).

La verdad como médium indica la provisionalidad de los contenidos que la rigidizan. La articulación entre teorías y métodos se encarga de darle forma a través de valores al símbolo de la verdad y, en cada caso particular, de fijar temporalmente que ha de ponderarse como tal. La característica de las formas es que siempre vuelven a liberar el medio para construir nuevas formas relacionadas con las determinaciones de sentido alcanzadas, en la medida en que las teorías funcionan como premisas para ulteriores operaciones comunicativas. “Si ya se han establecido algunas verdades se puede partir de ellas sin necesidad de verificarlas de nuevo” (Luhmann, 2007, p. 305). La probabilidad evolucionista del sistema de la ciencia depende de poder llevar a cabo esta faena. Por eso el avance del conocimiento remite a ámbitos cada vez más condicionados por cuanto la posibilidad de poder decir algo nuevo está sujeta a las determinaciones previas, las cuales, en la práctica, reducen el campo de las cuestiones que aún deben verificarse o volver a ponerse a prueba.

Como adquisición evolutiva, toda reducción de complejidad –de transformar la indeterminación del mundo en algo aprehensible- resulta un incremento de complejidad. Popper (1991, p. 281) deja ver este principio sistémico en una idea *reguladora* de la verdad con base en el poder explicativo que carga una hipótesis teórica en comparación con la “mejor” conjetura propuesta hasta entonces. Siendo aquello un equivalente a una oferta de más información frente a verdades trilladas (de creciente probabilidad) del tipo “en el verano hace más calor”. Que una teoría sea más fuerte significa:

- i) Que toma en cuenta y explica más hechos que su predecesora.⁴⁰
- ii) Que ha sido capaz de aunar distintos problemas hasta entonces desvinculados entre sí.

⁴⁰ La condición que goza la teoría de Luhmann como “una de las mejores” ofertas teóricas no es casual. En lenguaje popperiano, se debe a que se trata de una teoría con alto poder explicativo, que describe y explica constelaciones empíricas más amplias que sus predecesoras. Sus principios elementales reclaman la aprehensión de *todo fenómeno social* y, por tanto, le permiten sacar conclusiones sobre sí misma. Tal vez la característica más excepcional de la teoría consiste en este componente autológico; el poder aplicarse a ella misma los criterios con los que describe y analiza el mundo.

- iii) Que porta más contenido informativo, unificando y superando a las conjeturas previas e incluso llegando a contenerlas como “primeras aproximaciones” -tal como se analiza en la física moderna.

El racionalismo crítico -en consonancia con las propuestas de la teoría de *sistemas sociales*- respeta la autonomía de la verdad, el hecho de que una hipótesis pueda ser verdadera indiferente del grado de consenso que exista sobre ella; o viceversa: podría tratarse de un enunciado falso, aunque la gran mayoría piense lo contrario. La clave está en que para la teoría de *sistemas sociales* no es la conciencia, el ser humano individual, el sistema psíquico, a quien se le atribuye la tarea de la conservación, transmisión y mejora del conocimiento, sino al sistema operativo de la comunicación. Maniobra que significa desprenderse de cualquier tipo de referencia individual o psicológica para explicar la ciencia.⁴¹ Asimismo, la concepción popperiana sugiere entender el desarrollo del conocimiento a partir de la capacidad de formular y de resolver problemas de investigación genuinamente científicos. En tal caso invita al trabajo de la investigación a no sucumbir a los llamamientos de lo transitoriamente deseable, de lo políticamente correcto, o a la exigencia de tener relevancia con el mundo cotidiano.

Que la madurez cognitiva de la sociología se plantee en torno a la formulación de problemas de creciente profundidad referidos a los constructos internos de la comunicación sistémica es algo que se comprende mejor a través del estudio de la tradición. En el léxico luhmanniano las observaciones dignas de ser conservadas tienen que ver con la senda de la *semántica* del sentido aceptado visto como una historia de las ideas propia del acervo de una disciplina universitaria. Ensayemos un breve ejercicio. Pensemos en el itinerario histórico vinculado a la obra de Weber desde las ciencias del espíritu, pasando por la reformulación de sus postulados sobre el sentido y la interpretación en clave fenomenológica, luego, retomamos su influjo desde teorema de la racionalización en la teoría crítica de la primera generación de la Escuela de Frankfurt, luego, seguimos con la teoría de la acción

⁴¹ Sobre los supuestos teórico/sistémicos de esta manera de entender las cosas, cf. “Conciencia y comunicación” (Luhmann, 1996, pp. 13-54).

weberiana y su decantación en la gran síntesis de Parsons, de ahí al interaccionismo simbólico para volver a Frankfurt con Habermas y la teoría de la acción comunicativa... un camino así está marcado por propuestas de sentido que han sido aceptadas en el ámbito del trabajo teórico -propuestas que motivaron la formación de escuelas de pensamiento, debates y aplicaciones en contextos distintos- y que fueron constituyéndose como presupuestos relevantes para construir temas. Con esto no se quiere afirmar que el saber nuevo suceda en un proceso rectilíneo de declinación continua por el cual la última versión siempre representa un momento superior. La permanente discusión sobre los clásicos en las ciencias sociales cuestiona este concepto. Otra postura sería asumir un constructivismo radical sobre las condiciones que favorecen considerar algo como verdadero, apelando -a la Bourdieu y Passeron (1995)- a los intereses objetivos de los grupos dominantes. Y entonces cabe plantearles la pregunta: ¿cómo es posible sostener la constancia de la idea de verdad en el entendido de que su valor está determinado por las circunstancias históricas y sociales?

El problema central de la teoría sociológica apunta sobre aquello que se sostiene como sociedad (¿cómo surge y se mantiene la realidad que existe de facto?). Habida cuenta de que la materialización del mundo no responde a ningún tipo de *telos* inherente, pero, sin embargo, tampoco es imposible que sea tal como de hecho existe.⁴² Hemos visto que la respuesta sistémica consiste en la operación de la comunicación cuya existencia histórico-concreta se escinde de las conciencias, de las voluntades y experiencias subjetivas de los seres humanos. Unos de los términos que ayuda a clarificar este modo de entender las cosas es el de “semántica cultivada” [*Gepflegte Semantik*]. Ésta representa las articulaciones de sentido prevalecientes, las cuales ofrecen, paralelamente, posibilidades de enlaces recursivos para la comunicación dentro de un ámbito de expectativas referidas a lo esperado (socialmente). Podría concebirse como el acervo crítico que se refiere y

⁴² Esto es lo que se conoce en la teoría de sistemas sociales como el problema de la reducción de contingencia (¿cómo surge y se mantiene o reproduce eso que llamamos sociedad?), habida cuenta de que lo que se ha materializado como tal es la continua eliminación de otras posibilidades de coordinación social en el tiempo.

estimula a sí mismo en la medida que sus elementos constitutivos están vinculados con otros de la misma clase, estableciendo un depósito de reglas a disposición altamente generalizables y con relativa independencia de situaciones concretas.⁴³ La semántica pone a disposición el mundo de la única manera en que es aprehensible la complejidad, esto es, como selección frente a otras posibilidades de selección que no quedan relegadas precisamente al “basurero de la historia”, sino que permanecen latentes, quizá activables en otras circunstancias. Por lo general es reconocible en los grandes textos, pero también en las disposiciones que regulan el comportamiento a partir de ideas. Lo importante aquí es que se trata de sentido condensado y, a la vez, actualizable, en consecuencia, dinámico.

Estamos refiriéndonos a esfuerzos de síntesis teóricas cuando se mira la tradición intelectual de la disciplina a partir del movimiento de sus propios umbrales. O sea, se trata de reorientaciones disruptivas que algún modo rompieron con sus predecesores, trajeron elementos venidos de otras perspectivas y pusieron en marcha nuevos ámbitos para la investigación.⁴⁴ Son excepciones, pues, más bien, lo que habitualmente se practica como investigación es la “ciencia normal”, es decir, el acrecentamiento de la réplica en función de los temas, lenguajes, redes académica y líneas de especialidad asentadas, o bien la suma de información empírica que, relacionada con los típicos estudios de caso, encuentra una mejor inserción según los requisitos establecidos por las revistas científicas.

Otro problema es cuando la aplicación de las síntesis teóricas devine en una axiomática que prescinde de la necesidad de hacer hablar a la realidad y de cuestionar la facticidad, disponiéndose en la forma de coreografías con tal de encuadrar los presupuestos. En ese caso, es poco lo que se puede aprender del proceso de investigación. Desde luego que la teoría de *sistemas sociales* no está

⁴³ Estas nociones son tributarias de las lecciones sobre teoría de sistemas que tomamos con Juan Miguel Chávez.

⁴⁴ En *Sistemas Sociales* (1991), el mismo Luhmann habla de cruzar un umbral sobre la base del diagnóstico que hace de una disciplina en crisis. Este umbral tendría que ver con una serie de obstáculos que han dificultado una teoría sociológica con pretensiones de universalidad y más adecuada a la realidad contemporánea.

exenta del peligro de generar nuevas escolásticas en que su manejo se convierte en el dialecto de una tribu académica. La teoría deviene jerga cuando se utiliza como forma (sofisticada) para duplicar la facticidad y ornamentar hechos simples. Un uso instructivo del vocabulario luhmanniano nos podría conducir, entre otras cosas, a sostener capturas obvias del tipo: “detrás de las revistas científicas hay comunidades de especialistas”; “las revistas sirven para reproducir la comunicación científica de la ciencia”; “lo que no se publica no existe en el flujo de la autopoiesis del sistema científico”; “hoy en día se produce más ciencia porque se publican más artículos” ... Nosotros consideramos otros elementos constitutivos para el análisis - como el *medio simbólicamente generalizado* de la verdad y la *fórmula de contingencia* de la ciencia- que no responden a los indicadores instalados por las burocracias de turno. En cuyo caso, tratamos de inquirir que estaría detrás de las publicaciones o qué costos devienen con la especialización de la ciencia.

Hasta aquí hemos argumentado dos presupuestos claves antes de entrar a la conversación con los datos. Primero, un criterio para problematizar el significado de la investigación -hoy reducida a un ser “factor de productividad” como veremos en el siguiente capítulo-; segundo, ante el arreglo de la educación superior como instancia para la capacitación profesional y el proceso de escolarización de los estudios universitarios (capítulo VI), relevamos la concepción formativa humboldtiana que a nuestro juicio captura lo específico y universal de la formación universitaria. La investigación científica, por un lado, tiene sentido cuando se trata de tensionar el alcance del conocimiento ya sabido (¿es a eso lo que ha contribuido su articulación en la lógica de la racionalización productiva y del capitalismo académico?). La educación superior, asimismo, lo tiene cuando la clase es de alguna forma el resultado de la actividad cooperativa de la búsqueda del conocimiento, lo cual implica la presencia de un académico que es mucho más que un depósito de información -un académico, más bien, se caracteriza por estar en condiciones de decir lo que piensa a partir de la búsqueda que hace y los resultados previos a los que ha arribado en sus investigaciones- y de estudiantes que no son meros aprendices a los que hay que instruir didácticamente como niños y limitar su educación a la utilidad profesional para el mercado del trabajo.

V. RACIONALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN Y EL CAPITALISMO ACADÉMICO

Las primeras demandas de autonomía universitaria -a modo de exigencias de autodeterminación y de rechazo a intervenciones externas- apuntaron a una restricción frente al Estado y la iglesia. Allí donde se crean asociaciones libres para la búsqueda de la *verdad* debía ser posible la puesta en cuestión del conocimiento ya establecido. Frente a los juicios consensuados y “rectamente establecidos” por la doctrina de la fe cristiana, el maestro Abelardo en su célebre *Sic et non* reivindica la pregunta constante para mantener abierta la reflexión al interior de una cultura en la que no interviene el ejercicio de la duda (Martínez Lorca, 2014, p. 54). Esta preocupación por establecer un ámbito independiente conforme a la materia de trabajo significó al mismo tiempo una nueva sujeción para las reglas del pensamiento racional: la dialéctica y el método escolástico de las instituciones medievales.

En nuestros tiempos el eje de la preocupación sobre la autonomía se traslada hacia la política; ya sea rechazando la regulación política para postular la independencia de los intereses científicos (Kant, 2003), ya sea como reflexión sobre la militancia ciega en nombre de la crítica (Aron, 2018), o bien sobre la influencia de las lógicas de cooptación para reforzar las ventajas obtenidas por ciertos grupos (Chávez y Mujica, 2015).¹ Hablamos de interferencias que merman el *leitmotiv* de la

¹ Se refiere el cierre de grupos bajo la etiqueta de la especialización. Esta no es una tendencia en la que nos hayamos concentrado en el análisis, pero surgió en las entrevistas en torno a las consecuencias del ingreso de indicadores de productividad académica. Se muestra en la preocupación hacia determinadas prácticas que apuntan a la privatización de los medios disponibles para asegurar estatus académico. Por ejemplo, comenta uno de nuestros entrevistados -sociólogo, especializado en teoría social, con más dos décadas de experiencia en docencia e investigación- sobre los mecanismos de evaluación de las publicaciones y de los proyectos: “¿Cuáles son los estilos que se han impuesto para aceptar o rechazar publicaciones y proyectos de investigación? Yo te nombro dos, los típicos. El primero, qué duda cabe, cuando dicen «la evidencia empírica es frágil». Otro, el segundo, «que no hay una reincorporación del estado del arte y de las últimas investigaciones sobre el tema». Este último lo encuentro el más peligroso de todos. Primero ¿cómo se delimita? ¿Quién decide cuáles son los trabajos relevantes que hay que considerar para tu tema? Al final este criterio se presta para tener que rendirles tributo a las figuras establecidas en ciertas áreas del conocimiento. Así se van homogenizando los estilos de trabajo... más de lo mismo”.

comunidad académica y que plantean el problema de la diferenciación con respecto al sistema político.

En el contexto de las jergas comerciales para el aseguramiento de la calidad en donde las universidades están obligadas a someterse a pautas externas de evaluación, el tema de la vulneración de la autonomía sigue gravitando en torno a la injerencia de la política.² Son los respectivos gobiernos -no las propias comunidades científicas- los encargados de impulsar las lógicas de acreditación bajo regulativos orientados por criterios de eficiencia y valorización económica del conocimiento.³ El nombre que le ha dado la literatura especializada a este fenómeno es el de *capitalismo académico* (AC),⁴ entendiendo el modo de funcionamiento del sistema universitario según la forma de una “empresa racional” que dispone de criterios y regulaciones para procurar la acumulación de reputación.⁵

El concepto de capitalismo fue la apuesta de la teórico-crítica de Marx (2015) para caracterizar al orden social que surge con la superación del feudalismo. Un orden, cuya riqueza se expresa “como un enorme cumulo de mercancías, y la mercancía individual como la forma más elemental de esa riqueza” (*Ibid.*, p. 43). En tanto que proyecto de transformación histórica de una clase, el capitalismo habría de

² Para una contextualización y revisión crítica desde las políticas públicas a este modelo, cf. Bernasconi *et al* (2020). “Aseguramiento de la calidad y la nueva Ley de Educación Superior.” *Temas de la agenda pública*. Centro de Políticas Públicas UC, año 15, núm. 125; también “Acreditación institucional en educación superior: comentarios a los criterios y estándares propuestos por la CNA”. *Temas de la agenda pública*. Centro de Políticas Públicas UC, año 15, núm. 133.

³ Desde luego que aquí la noción de capital se puede pensar desde el aspecto económico como simbólico asociado a la adquisición de estatus.

⁴ Sobre el núcleo de la teoría del capitalismo académico [*academic capitalism*], cf. Slaughter y Leslie (1997), también Slaughter y Rhoades (2004). En adelante no nos interesa continuar por la línea argumentativa trazada por este enfoque. Véase para un repaso sobre sus principios conceptuales, las críticas a la teoría y su recepción en América Latina: Brunner *et al* (2019).

⁵ La noción de “empresa racional” la tomamos de Weber (2014), la cual designa un rasgo esencial de la economía moderna inspirado en la organización administrativa de las grandes empresas capitalistas. Dicho de manera laxa: donde la productividad se funda en torno a un engranaje de procedimientos cuyo propósito es la persecución de la eficacia. Se trata de una comprensión teórica de la realidad social para entender cómo se trabaja hoy en día en las universidades. Véase el punto cuatro del cap. VI (Burocracia), pp. 1056-1058.

comprenderse a sí mismo como una adquisición evolutiva definida por la transformación incesante de la esfera del trabajo y la generación de nuevas discrepancias.⁶ En los *Manuscritos económicos y filosóficos* se sostiene que “la desvalorización del mundo humano crece en razón directa de la valorización del mundo de las cosas” (2013, p. 104). En la medida que el desarrollo de la sociedad moderna manifiesta su capacidad para impregnar todas las relaciones humanas, las coordinaciones sociales se volverían más dependientes de las lógicas del capital. El progreso del capitalismo realizaría así el viejo principio de la escisión entre el propósito intencionado y las consecuencias no deseadas de un orden que se desprende y se vuelve en contra de la voluntad de sus propios creadores.⁷ Su generalización sigue el movimiento de un espiral cuya creciente autonomización (la del *capital*) tiene efectos en el proceso educativo.⁸

El hecho de que la organización del trabajo académico asuma las premisas de una corporación burocrática (Readings, 1996), en que todos sus miembros activos están sometidos a la presión continua por satisfacer indicadores de desempeño, bien podría considerarse una prognosis hecha hace más de un siglo.⁹ La imagen esencial remite a un vistazo sobre las condiciones del quehacer científico en los Estados Unidos durante las primeras décadas del siglo XX. Weber (1979, pp. 180-

⁶ Sobre todo, en *el Manifiesto comunista* en que se reconoce a la clase media en ascenso el mérito de haber destruido el orden premoderno y de haber instalado un proceso continuo de transformación de la producción. “La eterna inseguridad y agitación perpetua -afirman Marx y Engels- distinguen a la época burguesa de todas las anteriores” (2014, p. 31).

⁷ Alvear (2018, p. 15) trabaja esta idea como “principio rector” asociado a la profundización de la lógica de funcionamiento del capitalismo. En la obra weberiana (2011) tiene que ver con el modo (no intencionado) en que la ética protestante genera una acumulación de capital afín al espíritu del capitalismo.

⁸ En su contexto de gestación la imagen del problema educativo ante la cual nos pone Marx y Engels señala su orientación utilitaria hacia la economía. En *el Manifiesto comunista* se denuncia al Estado burgués de valerse de la escuela para preparar instrumentos idóneos (fuerza de trabajo calificada) acorde a las necesidades del sistema productivo. La premisa de análisis afirma que el proceso de instrucción pública es codependiente al orden social existente, siendo el poder político el órgano encargado de mantenerlo y administrarlo de acuerdo con la estructura de dominación.

⁹ Readings aporta un testimonio clarificador al respecto con la idea de “excelencia”. Véase su obra *University in Ruins* (1996), donde analiza las consecuencias del ingreso de la gestión administrativa y la lógica de la contabilidad (propia de las grandes empresas capitalistas) en el sistema universitario canadiense y norteamericano.

231) delimitó en aquel entonces lo que hoy en día se entiende por productividad académica en el sentido de un trabajo asalariado con la fin de producir *papers* y sumar puntos para las mediciones estandarizadas.¹⁰ Desde el punto de vista del sociólogo alemán, la universidad norteamericana de principios de siglo señalaba muy bien el proceso de racionalización de la sociedad contemporánea, lo cual quiere decir, entre otras cosas, que lo que allí se procura realizar -como en toda gestión racional de naturaleza económica- debe poder expresarse “en reflexiones sujetas a número y cálculo” (Weber 2014, p. 182). Detrás de este descubrimiento subyace la hipótesis de una cosmovisión cultural sostenida en la convicción de llevar a cabo cualquier cosa a través de la razón técnica.¹¹ En eso se sustentan las ventajas que la racionalización productiva de cualquier actividad entraña, como la creciente especialización y la búsqueda de rentabilidad.¹²

Con Marx y Weber se llevan a término dos finas apreciaciones sobre la problemática en del capitalismo. El primero, teniendo en cuenta la categoría de trabajo y el conflicto capital-trabajo, entiende al capitalismo como la estructura esencial, la “base material”, distintiva de la formación histórica de la sociedad moderna. Weber, por otra parte, sitúa el principio histórico de la racionalización en el epicentro de la reflexión. Su acento no está puesto en la producción, sino en el sentido mentado de

¹⁰ Ya sean mediciones hacia adentro (escalafón docente) o hacia la competencia con el entorno (rankings internacionales).

¹¹ En que todo ámbito de decisión se entiende como un problema de *medios* y *finés* (¿qué instrumentos serían los más adecuados para conseguir el fin determinado? ¿el propósito a realizar compensa los gastos?). Lo cual pone de relieve ciertos saberes consagrados a la calculabilidad, a la investigación aplicada y la gestión administrativa; todos ellos enfocados en el desarrollo de estrategias de eficiencia para encaminar la racionalidad instrumental y, de esta manera, neutralizar problemas de consenso que puedan ir presentándose en el camino.

¹² La prognosis de Weber se refiere a un gran diagnóstico epocal a partir de la expansión de la racionalización productiva en todas las esferas de la vida social e incluso en las vivencias más íntimas. Se trata del aumento de la eficiencia y de la productividad acompañado de la técnica contemporánea (capitalismo y ciencia) y de la burocracia moderna. El tipo de racionalidad que predomina en nuestra época se refiere a la capacidad de ejercer un dominio sobre los objetos a través del conocimiento de las leyes que los gobiernan. “Todo puede ser *dominado* -dice Weber- *mediante el cálculo y la previsión*” (1979, p. 200).

la acción social y en el modo en que el advenimiento del fenómeno del capitalismo ha modificado la vida del hombre contemporáneo.

Independientemente de los supuestos teóricos y de los énfasis históricos que cada uno de estos grandes paradigmas sugiere, prima un denominador común al referirse a principios estructuradores (constelaciones de acción e instituciones o sistemas sociales claves) que representan tendencias de alcance global. No algo distinto ocurre con el fenómeno del AC, el cual tiene su génesis en los centros angloparlantes y que habría conducido una estandarización universal de las prácticas científicas a través de los formatos de escritura y los indicadores bibliométricos.

Una de las nociones centrales que introduce la teoría del AC es la incorporación de “comportamientos de mercado o de tipo mercado de parte de las universidades y los profesores” (Slaughter y Leslie, 1997) como una respuesta adaptativa ante la nueva situación de reducción y racionalización del gasto fiscal.¹³ Especificación que posteriormente fue complementada con la tesis de un cambio general de régimen, de uno basado en el conocimiento como bien público a un régimen capitalista fundado en la valorización económica del conocimiento (Slaughter y Rhoades, 2004). A partir de los años ochenta se afianzan tendencias de privatización y mercantilización en el ámbito de la educación superior y en la investigación.¹⁴ Por un lado, en lo que respecta a la formación universitaria como bien de inversión privado concerniente orientado a la inclusión de los individuos en el mercado laboral. Por otro, en la medida que los resultados de la investigación científica persiguen

¹³ Evacuación en el sentido de ámbitos de la vida social que otrora estaban consagrados al gasto público de los Estados y que hoy en día han sido consagrados al financiamiento privado y la competencia por la obtención de recursos.

¹⁴ Aquí habría que señalar una suerte de distintas temporalidades si el fenómeno del capitalismo académico se analiza desde los centros o en los contextos de modernidad periférica como el nuestro. En Chile, por ejemplo, se puede hablar de la introducción de un comportamiento empresarial de las instituciones de educación superior (en teoría no orientadas a fines de lucro) a partir de la década de los ochenta, periodo en que acontece la descentralización y diversificación de las universidades en favor de la oferta y del financiamiento privado. No ocurre con la misma intensidad en la dimensión investigativa relacionada con el trabajo académico, sino hasta entrada la segunda década del siglo XXI.

aplicaciones utilitarias subordinadas a circunstancias transitorias con potencial comercial. De ahí también que la contribución Slaughter y Rhoades (*Ibid.*) busque comprender en qué sentido el sistema universitario participa de las transformaciones y expectativas del fenómeno que en los años setenta se presenta como la “sociedad posindustrial” (Touraine, 1973; Bell, 1976).

Lo que el prefijo de “post” indica -a nuestro juicio- no es una diferencia sustantiva que habría reemplazado el viejo modo industrial de producción. El común denominador cuando se habla de postindustrialismo consiste más bien en la idea de una economía centrada en la capacidad de innovación y en la generación de conocimiento.¹⁵ Más allá de que se insista en otras fórmulas de autodescripción para acentuar la novedad que dicho fenómeno entraña (sociedad de la “información” o del “aprendizaje”), o en los nuevos anclajes fácticos (la generalización de las ideas neoliberales, el desarrollo de internet y de las telecomunicaciones), en el fondo se trata de la clásica apreciación weberiana a propósito del “destino de nuestro tiempo” (Weber, 1979, p. 218).

... el capitalismo moderno ha sido grandemente influenciado en su desarrollo por los avances de la técnica; su actual racionalidad hállase esencialmente condicionada por las posibilidades técnicas de realizar un cálculo exacto; es decir, por las posibilidades de la ciencia occidental, especialmente de las ciencias naturales exactas y racionales, de base // matemática y experimental. A su vez, el desarrollo de estas ciencias y de la técnica basada en ellas debe grandes impulsos a la aplicación que, con miras económicas, hace de ellas el capitalista por las probabilidades de provecho que ofrece (2011, p. 50).

Y más abajo -dice el mismo Weber- sobre lo específico de la técnica contemporánea:

El origen de la matemática y la mecánica no fue condicionado por intereses capitalistas, pero la aplicación técnica de los conocimientos científicos (lo decisivo para el orden de

¹⁵ Lo cual supone que las universidades y los centros de investigación juegan un rol central a la hora de articularse con el sector productivo, orientándose hacia la investigación aplicada y la transferencia tecnológica.

vida de nuestras masas) sí que estuvo, desde luego, condicionado por el resultado económico aspirado en Occidente precisamente por ese medio; y ese resultado se debe justamente a las características del orden social occidental (*Ibid.*).

El “orden social occidental” está pensado en cuanto *sociedad mundial* sostenida por el dominio de la racionalidad científico-técnica y el impulso que otorga la economía capitalista con su carga de despersonalización e indiferencia hacia lo que no comunica elementos puramente económicos (dinero, pagos, precios).¹⁶ A pesar de que dichos logros socioculturales tienen su origen en una trayectoria histórica particular -en el curso de la experiencia europeo-norteamericana de la modernidad- constituyen referencias constantes para cualquier tipo de sociedad que alcanza cierto nivel de complejidad estructurada según lo que más arriba registramos como diferenciación funcional. Piénsese, por ejemplo, en el “modelo chino de desarrollo” como experiencia de modernización promovida por el poder político, en donde se decide bajo consideraciones estrictamente pragmáticas y utilitarias -hegemonía del partido único con un sistema económico dirigido hacia el mercado capitalista.¹⁷ Asimismo, la exigencia de competencia técnica también fue un problema para el socialismo real cuando se buscaba mejorar la eficiencia y la productividad.¹⁸ Aspecto en que el modelo de la organización económica capitalista se muestra como el testimonio por excelencia, y que hoy en día -en el contexto del citado

¹⁶ En el sentido de que la condición de éxito de la comunicación económica es lo prioritario. Aquí una clave de la economía capitalista descansaría en su potencial para traducir cualquier cosa en un valor monetario y excluir juicios de carácter moral cuando se trata de mediaciones motivadas por el dinero o de cálculos de rentabilidad motivados por la ganancia.

¹⁷ Es lo que en la literatura especializada se designa como el “socialismo de mercado” característico del modelo chino de desarrollo, es decir, una combinación de ciertas tendencias de la modernización occidental (medidas capitalistas en el ámbito económico) con exclusión de otras (democracia política). El argumento de dicha selectividad puede resumirse en sacar provecho del desempeño en materia de racionalidad económica que reporta la economía de mercado para asegurar el “éxito político” del Partido en nombre de la estabilidad social. Véase para esto Oropeza (2019).

¹⁸ La así llamada presión por la “organización burocrática” (especialización técnico-profesional, formación de cuadros administrativos, orientación hacia el cálculo económico) que Weber (2008) anticipaba como un imponderable, independientemente de las bases ideológicas de la formación socioeconómica. Véase su conferencia titulada “El socialismo” [1918].

cambio de régimen- tendría mucho más impulso para encauzar estrategias que buscan el incremento de la eficiencia y eficacia. Para decirlo con Weber: ya no se puede prescindir del espíritu de planeación a cargo de los “cuadros administrativos” [*Verwaltungsstab*]. Lo mismo puede leerse con el ingreso de otras lógicas orientadas a la racionalización de recursos y reducción de riegos con el reforzamiento de fórmulas probadas, tales como la consultoría comercial y el *management* (Fisher, 2016).

La evidencia de que todo ámbito de la vida social (incluidas las instituciones de educación superior) debe ser gestionado como una empresa eficiente cobra mayor importancia dada las circunstancias de disminución de la responsabilidad estatal en la administración de los recursos públicos en aras de comportamientos de mercado.¹⁹ En parte, rasgos por medio de los cuales la literatura especializada se refiere a cómo el imperativo neoliberal y la necesidad de buscar financiamiento privado ha impactado en los sistemas de educación superior:

Neoliberalism has inspired changes in higher education systems across the globe such as budget cuts, the replacement of permanent faculty with temporary positions, and privatization and commercialization of research outcomes. These changes have led universities to reconsider their social missions, academic priorities and organizational structures, and have penetrated the heart of higher education systems, especially through: faculty and students' academic experiences (Montes, 2021, p. 26).²⁰

¹⁹ Desde luego que esta imagen empresarial no representa una novedad en los estudios sobre la universidad. El trabajo de Clark (1998), por ejemplo, bien podría considerarse como un precedente a la teoría del *capitalismo académico*. Sobre todo, su propuesta de caracterización de la “universidad empresarial” que da cuenta de una respuesta adaptativa del sistema universitario ante la presión por captar recursos dentro de un escenario de disminución del gasto fiscal. Lo cual se traduciría en una necesidad por colgarse de los regulativos externos que imponen los gobiernos. Asimismo, en una presión *hacia-adentro* de la organización por satisfacer indicadores y generar recursos.

²⁰ En nuestra traducción: “El neoliberalismo ha inspirado cambios en los sistemas de educación superior en todo el mundo, tales como recortes presupuestarios, reemplazo de profesores permanentes con puestos temporales, y la privatización y comercialización de los resultados de la investigación. Estos cambios han llevado a las universidades a reconsiderar sus misiones sociales, prioridades académicas y estructuras organizativas, y han penetrado en el corazón de los sistemas de educación superior, especialmente a través

Siguiendo en esto a Montes, el AC nos sitúa en dos niveles de análisis que darían cuenta de la emergencia de criterios que buscan la ampliación del rendimiento de los bienes relacionados con las universidades para el mercado:

- (1) En cuanto a la presión de expectativas como condición para mantener el *status* de miembro activo en la organización universitaria.²¹
- (2) Con relación a un direccionamiento externo a partir de decisiones que buscan regular (vía formas burocráticas) la organización universitaria.²²

A continuación, nos abocamos a productos concernientes a la producción científica y a su respectivo mercado editorial. Habida cuenta de que la racionalización cuantitativa del rendimiento, producir más bienes con menor costo, no se traduce necesariamente en un plus cualitativo.²³ Del mismo modo la situación universitaria no puede pensarse sólo desde hechos concretos e indiscutibles que dan cuenta de un progreso sólo apreciable en cantidades.²⁴

de: experiencias académicas de los profesores y estudiantes”. Afirmación que Montes recoge de Slaughter y Rhoades (2004).

²¹ Es decir: la racionalidad burocrática a la que uno debe someterse en virtud de lo que la organización determina como fines. Por eso mismo se habla de una amplia reconfiguración [*widely reconfigured*] de la profesión académica para poder adaptarse a los requerimientos de productividad científica, cf. Montes (*Ibid.*, p. 22).

²² Según Montes: “*This newer regime is supported by national and institutional policies, practices and programs and is expressed through interconnections and non-boundaries among the state, higher education, and private corporations*” (*Ibid.*, p. 25). Lo traducimos así: “Este nuevo régimen se apoya en políticas, prácticas y programas nacionales e institucionales y se expresa a través de interconexiones y sin fronteras entre el Estado, la educación superior y las empresas privadas”. Lo cual nos lleva a tematizar las decisiones políticas que fomentan el desarrollo del capitalismo académico.

²³ Sobre el aumento de la producción científica en cantidades, véase “Principales Indicadores Cientométricos de la Actividad Científica Chilena 2012 Informe 2014: Una mirada a 10 años”, CONICYT (2014). Disponible en: <https://www.conicyt.cl/informacioncientifica/files/2014/08/Informe-de-Chile-2012.pdf>

²⁴ Por ejemplo: el aumento de las publicaciones científicas; la universalización de la educación superior y la masificación de la matrícula; la inclusión de sectores socioeconómicamente menos favorecidos que hoy en día cursan estudios universitarios; las tendencias de diversificación de los planteles; el surgimiento de nuevas modalidades como las universidades interculturales o de base comunitaria.

Hacia un nuevo fenotipo académico

En el campo de las ciencias sociales la noción de capitalismo académico, por lo general, suscita una actitud crítica. En su acepción nativa se utiliza habitualmente para referirse a un estado de cosas que suscita posiciones críticas (FOLEC, 2021). Los tres momentos que en el proceso de esta investigación surgió en cuanto tal la expresión fue, primero, para describir una cierta validación ambivalente de las métricas: la necesidad de reconocerse en ambos lados, cómo académico crítico y productivo.²⁵ En otra entrevista se aludió al “éxito del modo de producción capitalista del conocimiento” para destacar las circunstancias que reflejarían su repercusión en el sistema universitario:

Existencialmente -afirma un joven profesor e investigador- yo veo todo el tiempo trabajo alienado, pero absolutamente, aquí manda el desvelo por la cantidad, no el amor a la tarea (...) también creo que hay generación de plusvalía y, además, cada vez estoy más convencido de que nosotros los académicos somos mano de obra barata.

La representación en torno al fenómeno del capitalismo académico también surgió en el proceso etnográfico que llevamos a cabo en sala de clases. La situación fue la siguiente: un docente en situación de reemplazo asumió la responsabilidad pedagógica tras haberse dado la renuncia del titular de la cátedra de sociología urbana. Por razones de la pandemia hubo que impartir el curso en modo virtual y en la primera sesión se les advierte a los estudiantes sobre imposibilidad de dar cumplimiento al trabajo en terreno que una materia de estas características supone:

... el profesor no va a estar a cargo de este ramo (...) Él tuvo sus razones y me siento con la obligación de comentárselas, que yo respeto mucho, pero la universidad tiene que seguir haciendo la “pega” [trabajo]. Al final, ustedes compraron un bien de servicio y estamos trabajando para un modelo clientelar. Además, la carrera [de sociología] está preocupada por la disminución de la matrícula y la deserción que se ha visto afectada con la pandemia. Otro dato que seguro ya saben es que la inserción laboral de las sociólogas y sociólogos no está fácil, para nada. Matricularse en esta carrera no es una

²⁵ La referencia está señalada en la introducción de esta tesis (p. 5).

apuesta rentable. Las expectativas de encontrar trabajo no son para nada buenas, hay mucha incertidumbre y precariedad. Entonces, si sus familias o ustedes mismos, porque yo sé que algunos trabajan para costearse los estudios, van a seguir pagando y algunos endeudándose, lo mínimo es que se hagan buenas clases y que tengan las clases que de hecho compraron en el Aula virtual.

Luego, un estudiante hace la pregunta sobre las razones que tuvo el profesor titular para decidir no impartir la clase en el presente semestre, ante lo cual, responde el profesor reemplazante:

No es que sólo no quiso dar clases. Congeló sus actividades académicas y sólo va a seguir atendiendo a tesis. El profesor avisó a la escuela que no va a dar clases el segundo semestre, ni a preparar los programas de los cursos. Él es vieja escuela y se toma en serio las clases, nunca repite el mismo programa. Fui 3 años su ayudante (...) Me parece muy respetable la razón que entregó en la reunión de escuela: no está de acuerdo con seguir enseñando bajo esta nueva "normalidad" (entrecomillado del profesor) que, según él, pone todavía más en evidencia el proceso *mercantilización* de la educación superior (cursivas nuestras).

El sistema, sin duda, tiene que asegurar la rentabilidad comercial. Muchas de las críticas hacia la intromisión del mercado en la esfera de la educación se refieren a una maquinaria cuyo imperativo de existencia pervierte el sentido de lo segundo al ponerse en contacto con la matriz social y cultural de la racionalidad capitalista (Giroux, 1985). El concepto general de la reproducción -de la fuerza de trabajo, de la ideología legitimadora del orden imperante, de las prácticas sociales dominantes, de la estratificación social del trabajo- tiende a disolver los ideales clásicos de la educación como un instrumento para promover la igualdad social y la formación de ciudadanos reflexivos y, sobre todo, -en cuanto a lo que Giroux le interesa- las posibilidades de *human agency* que surgen de los comportamientos de resistencia y de las situaciones de conflicto. Porque el sentido del proceso educativo no quiere decir otra cosa sino autodeterminación reflexiva [*Selbstbildung*]. ometido que por lo

general puede terminar resultando incómodo para cualquier orden prevaleciente de usos.²⁶

Desde luego que dicha preocupación no es patrimonio de las llamadas pedagogías críticas, ni algo en contra de la dominación capitalista como causa última y pretexto para explicar el malestar. Tiene un registro en lo que desde la teoría de *sistemas sociales* se entiende bajo el término de *fórmulas de contingencia* -en tanto el horizonte al que apunta el sistema- que han caracterizado las transformaciones del sistema educativo en la sociedad moderna.²⁷ Cuestión que por costumbre se tematiza en torno a una mutación de la concepción y fines de la educación conforme a los procesos sociohistóricos.

Tal vez la perspectiva luhmanniana está en mejores condiciones para dar cuenta de esta especie de indiferencia que pondera, antes que nada, la reproducción de las coordinaciones sociales de relevancia sistémica. Se entiende que la identidad de un sistema social, en referencia a la tarea particular que desempeña en la sociedad general, es la reserva de sus límites de sensibilidad e indiferencia frente a las circunstancias externas. La función no define axiomas valóricos, algo así como un espíritu implícito encaminado a la perfección o emancipación de los seres humanos, a la propagación de la felicidad o la igualdad de las condiciones de vida.²⁸ Al definirla en el caso de un ámbito funcional especializado que dispone de un marco intencionado de socialización -pues ahora se educa en términos escolares sin la mediación directa de la familia y siempre para otras instancias sociales- se ocupa de “posibilitar premisas de suyo improbables para los contactos sociales y, sobre

²⁶ En ese sentido, educación no es instrucción dirigida por una intervención externa, sino un movimiento que se potencia desde adentro hacia afuera; un “autodesarrollo” según concepción ilustrada que indica un modo de vida que consiste en la permanente búsqueda de sí mismo. Cf. Koselleck, “Sobre la estructura antropológica y semántica de *Bildung*” (2012, pp. 45-93).

²⁷ Las fórmulas de contingencia tienen que ver con la reflexión simbólica del sistema que se refieren a la reflexión sobre su función. Luhmann y Schorr (1993) hablan de la evolución de tres fórmulas asociadas a las transformaciones del concepto educativo en el contexto de la sociedad moderna, a saber: perfección, formación y capacidad de aprender.

²⁸ Un motivo ya presente en Durkheim en su crítica a las concepciones utilitarias del siglo XVIII, donde sostiene la pérdida de unidad entre la felicidad individual y el progreso de la sociedad. Cf. Mascareño (2005).

todo, para contactos quedan fuera del sistema educativo” (Luhmann y Schorr, 1993, p. 42).

Esa hipótesis llevada a un extremo permite sostener que la mejora del sistema educativo –y del resto de los sistemas funcionalmente diferenciados y de las organizaciones adscritas a ellos- consiste en la consecución de su propia racionalidad parcial, la cual presupone la reentrada de la forma en la forma como criterio para desentenderse de todo lo demás (Luhmann, 2007, pp. 130-144). Si actualmente las instituciones escolarizadas forman sujetos pasivos, apáticos e irreflexivos, adecuados a las demandas de la “división capitalista del trabajo” (McLaren, 2005, p. 254), e inclusive sus miembros complementarios, los estudiantes y sus familias, exigen y están interesados en recibir instrucción para calificarse ante el mundo del trabajo (¡nada más!), el problema de la no identidad entre la función propia de la educación y la necesidad de ajustarse a las expectativas económicas queda, entonces, cauterizado.

La teoría de *sistemas sociales* ofrece muy buenas razones a tal efecto. Primero, en lo que respecta a la *clausura operativa* de los sistemas psíquicos en tanto que las expectativas de cambio sobre los educandos -de producir en ellos propiedades o características- están determinadas por la autoorganización;²⁹ pero también, dado que en el contexto del grado de diferenciación alcanzado y de la lógica funcional, se carece de una racionalidad social general a través de la cual un sistema tenga la titularidad para intervenir en el lugar de otro. Con todo, las observaciones críticas que hallamos indican una ruta distinta: lo que puede ser útil para satisfacer las demandas de la economía o de otras instancias externas no significa necesariamente una mejor educación.³⁰ Lo que lleva a tematizar la reflexión

²⁹ De ahí que las nociones constructivistas sobre la educación trabajen con la idea de que tanto el aprendizaje como el conocimiento son procesos de que se construyen y transforman únicamente en virtud de movilizar el acervo de los estudiantes (Carretero, 2009). Por otro lado, sobre la noción de *clausura operativa* y la relación de los sistemas con el entorno, véase Luhmann (2007, pp. 66-89)

³⁰ Aunque también puede razonarse a la inversa, es decir, que la crítica hacia el eventual secuestro de la función educativa debido a su acoplamiento con las normas de reproducción del sistema económico es precisamente lo que plantea un problema de reflexión ante una

sistémica hacia las compatibilidades y tensiones entre función y presentación; entre la función social exclusiva y lo que otros sistemas funcionales demandan como servicio.

La decisión teórico-epistemológica de situar a los seres humanos fuera de lo que se concibe por sociedad tiene sus costos. Al definir un sistema determinado total y exclusivamente por sí mismo se renuncia a la idea de que su entorno exterior pueda determinar -ni qué decir intervenir- lo que sucede en el dominio de la comunicación (Chávez y Mujica, 2021). Las operaciones comunicativas descansan recursivamente en los resultados de operaciones de la misma naturaleza, dispuestas como condiciones de posibilidad para el inicio de otras. Visto así, el estatus de una realidad *sui generis* que conforma la comunicación significa que la sociedad únicamente reacciona sobre sí misma, de modo que sigue su curso evolutivo al margen del sentido subjetivo de los individuos que participan en ella.³¹ Y eso a tal punto que su evolución puede terminar mellando el fundamento material que la sostiene y que se da por supuesto en todo momento.

Aquí se halla un punto nodal entre las corrientes sociológicas con las que hemos venido estableciendo un diálogo. Más arriba lo hemos reseñado en torno a la escisión entre el propósito intencionado y las consecuencias no deseadas como una situación en que la complejidad de la creciente diferenciación del contexto histórico se transforma en un problema. El *corpus mysticum* -recuperando la terminología inicial- se escapa a sus creadores y termina por obrar en perjuicio de los propósitos de sus miembros. Problemática de la que Luhmann pareciera desentenderse dejando el dictamen a la evolución y redefiniendo las contradicciones reales en problemas de reflexión [*Reflexionsprobleme*]. Sabemos que Marx emprendió otro camino al hacer de dicha escisión una preocupación central por recuperar el control

situación que estaría atentando contra el sentido genuino de la educación. En este caso, la racionalidad se entiende no meramente como autoproducción por sí mismo del sistema, sino como un momento que hace posible exponer los propios criterios del sistema ante el entorno.

³¹ En esto es clave la idea de la *comprensión* quiere decir continuidad y cierre del proceso comunicativo bajo la regulación de los sistemas funcionales y sus respectivos medios simbólicos y códigos.

racional de la historia. En Weber, por otra parte, no se halla una propuesta equivalente, pero sí una intensa preocupación ante el tipo de ser humano que fabrica un mundo desencantado/racionalizado (Hennis, 1983). Pero no es ésta la discusión que nos interesa. Por ahora tematizamos una comunicación de malestar que se manifiesta en contraste con las lógicas sistémicas y en respuesta a una aparente situación de incomodidad.³² La cual, por cierto, releva la prevalencia de otra actividad que convierte al individuo en miembro de la sociedad, a saber, el trabajo y sus determinaciones.

Las premisas luhmannianas -seguidas con una finalidad instructiva- resultan en una defensa de la diferenciación funcional y en una idea de los fenómenos sociales separada de la esfera de la producción. Por esas razones nos vemos en la necesidad de apartarnos de sus premisas -sobre los desarrollos socioestructurales de la sociedad moderna y sus consecuencias- con el objetivo de acoger una perspectiva de análisis que hace hincapié en la “corporeización” de lo social, aledaña a consideraciones humanistas.

Alrededor de 1800, la semántica neohumanista guarda un estrecho vínculo con la forma en que se estatuye la educación en la sociedad moderna.³³ Sociológicamente se caracteriza por considerar al individuo como parte de la sociedad; a la relación entre pedagogía y ciencia como el “auténtico lugar de la educación” para alcanzar la autonomía personal a través de la ciencia. Una imbricación que a la luz del gobierno que ejercen las leyes de la economía -tanto en la dimensión de la formación profesional para el trabajo como en la ciencia entendida en términos producción- hoy en día aparece como un ideal fuera de lugar.

Resulta indiscutible la determinación que ejerce hoy en día la contabilidad y la inestabilidad como síntoma de una circunstancia común en que los criterios

³² Aunque también al revés: como comunicación que revela un precario grado de desarrollo de la diferenciación funcional: el profesor protesta en contra de la autonomía, el movimiento estudiantil exige más inclusión y gratuidad en la educación. Se estaría a favor entonces de la diferenciación funcional y de la necesidad de su promoción.

³³ Recordemos en esta parte lo trabajado en el segundo capítulo acerca de la impronta neohumanista y del idealismo filosófico en la universidad humboldtiana.

económicos parecen tener la última palabra. La figura de la alienación se sostiene sobre la base de la intensificación de la “autoexplotación” del trabajo académico y, por eso, del “éxito” -como detalla el entrevistado- de las lógicas capitalistas por cuanto entrañaría un proceso de subordinación al dominio de lo cuantitativo.³⁴ El argumento trata de responder a las expectativas de una relación de cambio, pues se ha pagado por la prestación de un servicio, pudiera interpretarse a *contrario sensu* de lo que afirma la teoría de sistemas en tanto indicador de la primacía de los encargos del sistema económico sobre el entorno interno de la sociedad (Mascareño, 2000). Por último, ya sea desde la perspectiva de las leyes de reproducción del capital, desde la racionalización o la racionalidad occidental, lo que se pone de relieve siempre es el incremento de la productividad.

En esos términos es razonable sostener el postulado del surgimiento de un novedoso fenotipo en los “ecosistemas académicos”.³⁵ La acumulación de capital como un fin en sí mismo es -según Weber (2011)- el rasgo esencial que define la conducción de la vida conforme al espíritu prevalente en la sociedad contemporánea. En el capítulo III repasamos el proceso en que este espíritu se conjuga con la religiosidad calvinista dando paso a una ética del trabajo afín con los intereses económicos del capitalismo moderno, cuyo mandato determina la obligación individual de aumentar incesantemente el propio capital.³⁶ Es parte, también, de lo que la situación señala como pertinente en términos de adaptación y su asunción general se puede entender por una razón muy simple: conlleva a la obtención de un sueldo.

Aquí debemos retomar la disyuntiva que señalamos en la introducción, dado el apremio de tener que responder afirmativamente a los mandatos sobre ciertas

³⁴ O en un registro metafórico con interpretaciones inquietantes, se puede contar con los ensayos de Deleuze y Guattari. En *El Anti Edipo* (2004), por ejemplo, se explica el modo “axiomático” de funcionamiento del capitalismo en el sentido de su capacidad para recodificar los distintos flujos -incluso la misma crítica hacia el sistema- que entran en contacto con él.

³⁵ La expresión la tomamos de Berliner (2021).

³⁶ Este es el énfasis que le damos. No tematizamos el potencial comercial derivado de los resultados prácticos de la investigación.

prácticas con las que aparenteme se está incomodo. En las comunidades científicas existen perspectivas críticas que orbitan en torno a un diagnóstico común sobre las distorsiones que ha generado el *factor de impacto* y el afán por los índices de citación.³⁷ Uno de los aspectos generales es una demanda de pertinencia y de pluralización para evaluar la construcción y obtención de conocimiento científico. Entonces, no es que se esté en contra de la evaluación propiamente dicha. Más bien se rechaza el sesgo unidimensional de los indicadores cuantitativos y se propone una reorientación del sentido de la evaluación en función de otros principios.³⁸ En especial en el campo de las ciencias sociales, artes y humanidades el uso de las métricas para evaluar las trayectorias de investigación representa una cuestión problemática. La voz de la comunidad filosófica entrega interesantes pistas al respecto:

La investigación en Chile ha estado, desde 1980, dirigida por parte del Estado de acuerdo a un modelo de investigación basado en una lógica neoliberal, el cual muestra dos elementos distintivos: en primer lugar, reduce la investigación a un mero sistema de competencia con carácter privilegiadamente individual; y, en segundo lugar, y como elemento distintivo respecto a la competencia, marca su acento en la productividad de las investigaciones, especialmente en revistas con determinadas indexaciones (WoS, Scopus). Este modelo ha calado tan profundamente en el estilo de hacer investigación en Chile determina actualmente lo que se entiende por investigación en universidades y en el Sistema de Acreditación de éstas (2022).³⁹

³⁷ Entrás las cuales destacamos: *The Declaration on Research Assessment (DORA)* (2012); *The Leiden Manifesto for research metrics* (2013); *Charte de la désexcellence* (2014); *The Academic Manifesto: From an Occupied to a Public University* (2015); la *Iniciativa Helsinki sobre Multilingüismo en la Comunicación Científica* (2019); y recientemente *La Recomendación de Ciencia Abierta de la UNESCO* (2021). Para un balance sobre los manifiestos, véase Invernizzi y Davyt (2019).

³⁸ Por ejemplo, el valor del conocimiento entendido bajo la perspectiva de la ciencia abierta y el acceso público a los resultados de la investigación, el vínculo de la investigación con los problemas del desarrollo social y la participación de la sociedad civil, las prácticas interdisciplinarias, el multilingüismo y la bibliodiversidad. Véase cómo estos principios impulsan la idea de una agenda regional (latinoamericana y caribeña) para la evaluación de la científica: FOLEC (2021).

³⁹ Cf. Red de filósofas feministas (2022). "Políticas de investigación, Fondecyt y género". Disponible en: <https://www.ciperchile.cl/2022/01/21/investigacion-fondecyt-y-genero/>

¿Por qué eso sería un problema especialmente en las ciencias sociales, artes y humanidades? Los mismos actores responden:

Investigar es hoy en Chile producir y competir, una reducción del conocimiento a lo económico que deja fuera la *gran diversidad de modos de saber*, a la colaboración, y que sobre todo queda completamente escindida de la ciudadanía y las transformaciones sociales (cursivas nuestras). Lo que reproduce el modelo de investigación actual es un conocimiento inocuo, que no genera disenso ni puntos de fuga; es decir, es un modelo en contra del pensamiento crítico (*Ibid.*)

En una conversación con una de las filósofas -miembro de la comunidad citada- se comparaban prácticas investigativas con la metáfora de una plantación de bosque de pinos. Resaltaba el hecho de que hoy en día se les exige a los postulantes de posgrado que formulen sus proyectos de tesis y adecúen el estilo de escritura en función de los parámetros determinados por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID). Se considera, por ejemplo, favorable que el aspirante a un programa de doctorado cuente con un historial de productividad (artículos publicados y participación en determinados proyectos de investigación) y, asimismo, que las evaluaciones de sus trabajos se evalúen siguiendo las rúbricas de las revistas científicas. Ante este panorama de disciplinamiento, el desafío -siguiendo con la entrevistada- sería cómo superar el modelo instalado de investigación; “cómo pasamos a un ecosistema del conocimiento que, como un bosque nativo, se constituya por la diversidad y la colaboración entre distintas especies; conocimientos y saberes”.

Al capitalismo académico se le acusa de inhibir la heterogeneidad de formas discursivas y modos de escritura (Santos, 2012).⁴⁰ Conste que la palabra en cuestión es la de discurso y no la investigación anclada en las respuestas metodológicamente aseguradas. En contraste con la lógica empírica que privilegia los estudios de caso, los hechos observables y la experiencia inmediata, el discurso sigue un método especulativo que pondera el razonamiento y la argumentación. Su

⁴⁰ La entrevista completa al profesor Santos se puede consultar en el siguiente link: <https://www.youtube.com/watch?v=vO1c4DH6pqw&t=14s>

capacidad de persuasión “se basa en cualidades tales como su coherencia lógica, amplitud de visión, perspicacia interpretativa, relevancia valorativa, fuerza retórica, belleza y consistencia argumentativa” (Alexander, 2001, p. 36). Tales elementos desde luego no son ilustrativos de toda la producción en ciencias sociales, pero sí de una parte fundamental.

En la sociología destaca una vertiente que reclama la naturaleza empírica y acumulativa de la disciplina bajo la aspiración de ocuparse de valoraciones fácticas, reducidas a problemas específicos y concretos.⁴¹ Justamente este enfoque parece sustentar lo que habitualmente se hace en el ámbito de la sociología de las universidades.

En el capítulo III nos referimos a un área de especialidad que ha hecho suyo el encargo de elaborar información relevante conforme a las regulaciones políticas.⁴² Podríamos conjeturar que los análisis de allí desprendidos no se sienten incómodos con el formato del *paper* como artefacto específico de difusión, al contrario, se ven reforzados. El carácter efímero de los contenidos, la acelerada caída en desuso de los textos viejos (en ciencias naturales incluso en un par de meses), el planteamiento de ideas aisladas, la eficiencia lingüística como un valor inverso a las digresiones y matices -entre otras ventajas que afirma el *paper*- han hecho crecer la producción de artículos como un sinónimo del aumento de conocimiento. El discurso, en contraste, no constriñe la reflexión a la información metodológicamente asegurada. Su mérito consiste precisamente en abrir una brecha de reflexión más allá del conocimiento ordinario y de las formas hegemónicas de saber. Piénsese en la clasicidad de los textos que siempre tienen algo que decir. Las obras clásicas rompen el patrón acumulativo; desarrollan un tema de manera exhaustiva y no precinden de la digresión en favor de la escritura unívoca e informativa. ¿Cuánto

⁴¹ En comparación con aproximaciones “ensayísticas” que sobrecargarían el material de presupuestos ideales. Uso expresamente el calificativo de “ensayismo” como una connotación hacia un tipo de reflexión no disciplinada por las prácticas de la investigación empírica profesional. De hecho, esta tesis recibió un par de veces dicho reproche.

⁴² Véase, por ejemplo: *Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad* promovidos por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). Disponible en: [Cuadernos de Investigación \(cnachile.cl\)](http://cnachile.cl)

de ello cabe en el “estricto y reglado formato del *paper*” (Santos, 2012, p. 212)? La cienciometría, en cambio, obedece a una idea de la ciencia y del saber guiada por procedimientos administrativos (Mier, 2018). No es exagerado aventurar la hipótesis de que una de sus consecuencias es crear especialistas en publicar papers, no académicos distinguidos por una obra.

Volviendo a la disyuntiva (¿por qué contribuir con lo que se está incomodo?). La respuesta es muy simple. En palabras de un joven académico de la Facultad de Ciencias Sociales: “es que hay que hacerlo de todos modos”. Si la investigación no se publica siguiendo las pautas de las evaluaciones cuantitativas, con sus criterios de excelencia y productividad, se genera un efecto de exclusión para concursar por fondos y proyectos de investigación, e incluso para optar a una plaza académica con garantías mínimas de estabilidad. Existe una presión por ajustarse a estas pautas como el único medio para poder ser miembro activo de la organización universitaria y así aspirar a poder vivir como investigador. Se trata de un autodisciplinamiento necesario para sobrevivir en el sistema.

Ahora bien, ningún orden de cosas establecido sería factible si todos sus miembros estuvieran en contra de las premisas y de las acciones vinculantes que deben desempeñarse para su funcionamiento. Tiene que darse un proceso de autosocialización cuya intención apunta a motivar la selección de ciertas disposiciones y expectativas apropiadas a las condiciones del ecosistema. El poder eficaz es cuando no se impone en contra de la voluntad del otro y abandona el hecho de tener que hacer expresamente hincapié en sí mismo. Es “más poderoso” -diría Han (2016, p. 7)- cuando las responsabilidades dejan de asumirse como un “hay que hacerlo de todos modos” y se aceptan como un “quiero hacerlo”.⁴³

Lo más decisivo de este modelo de medición -comentaba el entrevistado antedicho- es que bloquea el desarrollo del pensamiento. Se registra muy bien en las políticas de evaluación. Hacer investigación es tener un proyecto. No se distingue entre programa

⁴³ Por ejemplo: uno de nuestros entrevistados comparaba publicar en WoS con jugar en la *Premier League*.

de investigación y proyecto; uno puede no ganar un fondecyt, pero tener un programa de investigación (...) Ya no es la calidad del pensamiento sometido a la evaluación serena, al acuerdo entre pares en torno a los contenidos... es la forma, la cifra. Pensar consiste en la sobreadaptación a la burocracia de los indicadores.⁴⁴

En otra entrevista con un profesor de reconocida trayectoria en el campo de la historia política y cultural chilena, nos comentaba en una sintonía similar sobre la tendencia “academicista” que desempeña hoy en día la universidad:⁴⁵

El conocimiento y la investigación han sido barridos por la cuantificación indexada y creo que el academicismo imperante, aparte de ser una estrategia racionalizadora de recursos, es algo que privilegia la medianía, a los que no pueden más que responder a los indicadores. Eso les permite, adaptándose a los criterios de turno, afirmar que están haciendo *ciencia de punta* como decía un *Vicerrector de Postgrado* (cursivas nuestras). De allí que se incurra en la desfachatez para degradar la obra de verdaderos maestros. Entonces, Jorge Millas, un comentarista superado.

La noción de adaptación o de asimilación pasiva hacia el modelo político-económico implementado para la investigación siguió asomándose en las conversaciones que tuvimos en el proceso de la tesis. Un nexo que nos pareció interesante fue el haber sugerido su relación con la situación laboral marcada -según comentaba otro académico- por la presión de productividad y la inestabilidad en el trabajo. Dos circunstancias consideradas como incompatibles con el noble ideal de tensionar las fronteras de las experiencias de sentido calificadas como conocimiento; de “salirse de ese espacio de comodidad que significa la investigación pertinente y la reproducción de lo que ya está asentado”. En palabras del entrevistado:

⁴⁴ El entrevistado corresponde a un académico de vasta trayectoria docente e investigativa en teoría social y teoría sociológica.

⁴⁵ El entrevistado usa la distinción entre actividad intelectual y academicismo como opuestos. Lo primero estaría ligado a un *habitus* que representa el sentido de la universidad (el deseo de saber y conocer, el pluralismo teórico y metodológico), mientras que lo segundo es trabajo académico condicionado por la necesidad de satisfacer indicadores y la formación profesional. Parte de esta entrevista puede ser consultada en el siguiente link: https://www.youtube.com/watch?v=kkOS8_nt7ls&t=30s

Salvo los funcionarios públicos, los que estamos como planta del Estado, la regla general es que cualquiera pierde su trabajo según las condiciones de mercado. No hay un asiento universitario garantizado ¿Qué procesos de reflexión y de aprendizaje se pueden dar ahí? La creación de nuevas teorías, encontrar las debilidades de las vigentes, hacer dialogar distintos marcos teóricos supone un esfuerzo de largo aliento y de trabajo colaborativo... Requiere una dedicación que no está mediada por los criterios de la productividad, sino por espacios más cercanos a la gratuidad. Y te voy a decir algo más, nosotros como comunidad podríamos estar llegando a conclusiones más atrevidas y ser mucho más críticos si nuestras condiciones laborales fueran más estables.

Esas “conclusiones más atrevidas” -o bien podríamos decir: la generación de excedentes de reflexión- se indican como rendimientos ausentes; como algo que no se está produciendo en las universidades. Recordemos que la necesidad de saber y de conocer la verdad, como una de las características constitutivas de la universidad, parte del hecho de que éstas se encontrarían en las *fronteras de la ciencia* caracterizadas por la incertidumbre. El aumento del conocimiento no contribuye tanto a aumentar la certidumbre, sino más bien a lo contrario. En sentido estricto no tiene que ver con el incremento cuantitativo de información o de la productividad de textos y la réplica de conocimiento seguro.⁴⁶

Recordemos también un segundo aspecto señalado en el capítulo II, cuando Humboldt se refería primariamente a que la misión de las instituciones científicas superiores –elevar la cultura moral de la nación y lograr una transformación pedagógica del estudiante- sólo puede llevarse a cabo si, sobre la base de la libertad y soledad [*Freiheit und Einsamkeit*], surge una cooperación fructífera entre estudiantes y profesores vinculada a la ciencia. En esos términos, cualquier tipo de regulación externa a la vida intelectual se considera inadecuada. No obstante, lo que pareciera caracterizar la situación actual es el sometimiento a las regulaciones políticas y económicas externas. El conflicto de las facultades ha sido reducido a la lógica de la lucha por la obtención de recursos públicos en un contexto dominado

⁴⁶ Lo vimos en el capítulo anterior: tiene que ver con posibilidades de aprendizaje en el ámbito de la elaboración y sistematización teórica en que la ciencia se tiene a sí misma como interlocutora.

por la racionalización administrativa y la racionalidad burocrática que define una forma de organizar la actividad productiva de la ciencia (Kreimer, 2011). La cual, a su vez, especifica medios y fines *ad hoc* para llevar a efecto las demandas de la regulación estatal y de las agencias de evaluación. La producción de *papers* ha generado una forma determinada de actividad productiva, con sus propios tiempos y especificidades. Proliferan los cursos de “escritura científica”, orientados a adiestrarse en los formatos solicitados por las revistas; y para el caso de los proyectos de investigación un arreglo equivalente, por ejemplo: se organizan charlas de “buenas prácticas” para que los académicos aprendan a hacer postulaciones eficientes y así incrementen las chances de aprobación de sus proyectos.

Volviendo al problema de la inestabilidad laboral. Las cifras hablan de un 39% de empleo protegido (Fundación Sol, 2011). En esas circunstancias la universidad no es la excepción. En Chile desde hace unas décadas se viene hablando de la incidencia de los “profesores taxis” que hacen clases por hora en diversos planteles. Su proliferación está asociada a la masificación de la demanda y a estrategias de ahorro de costos para los establecimientos en virtud de que posibilitan la ausencia de compromisos contractuales regulados bajo las leyes laborales.

El profesor taxi no cuenta con un contrato laboral por escrito, se encuentra completamente desprotegido de prestaciones básicas como cotizaciones de salud, seguridad social y seguro de desempleo (¿qué carrera académica se puede proyectar en esas condiciones?). Su emergencia responde al incremento de la función docente de las universidades debido a la masificación de la demanda. Ello ha implicado un aumento en la contratación de servicios de docencia a honorarios, llegando al punto de que un gran número de facultades no posean profesionales de planta que no sean directivos o que no ejerzan funciones administrativas.⁴⁷ Se trata

⁴⁷ Cf. Daniel Reyes y Marcelo Santos (2011). “Los profesores taxi - El hedor de lo heredado: La desprofesionalización académica y su parque humano”. *Le Monde diplomatique*. Edición chilena [En línea]. Consultado 3/10/2021 <https://www.lemondediplomatique.cl/los-profesores-taxis-el-hedor-de-lo-heredado-la-desprofesionalizacion-academica.html>

-en términos marxistas- del ejército de reserva que influye en la precarización del trabajo y actúa domesticando al trabajador ya instalado. “En mi facultad -decía un profesor- los colegas de tiempo completo no llegan al 30%”. Cómo la ausencia de condiciones básicas en el trabajo, sobre todo en el tema de la falta de estabilidad y suficiencia (poder adquisitivo), podría condicionar el resultado de las investigaciones y el contenido del trabajo académico.

Es que no tenemos ningún control sobre nuestras condiciones de trabajo como académicos -responde el mismo entrevistado. Somos un proletario más. Y como sujetos políticos tenemos una capacidad de poder casi nula frente al decano, el jefe de departamento, o gerente general de algún conglomerado (...) No existe control sobre las categorías que rigen nuestro trabajo, la calidad y excelencia. Todo se ha reducido a ese cortoplacismo indexado de publicar dos o tres *papers* al año. Aquí se da una relación inversa, porque son los académicos los que se adaptan a las revistas y a los requerimientos externos.

Cumplir dichos requerimientos permite sustentar la semántica de la excelencia en donde la calidad queda entendida como el cumplimiento de los estándares externos de evaluación. Sumar personal con doctorados, artículos científicos publicados en los consorcios editoriales, proyectos de investigación ligados a las instancias de financiamiento estatal, etc., proveen medidas objetivas para tomar posición en los rankings universitarios, mejorar los indicadores de acreditación, asegurar ingresos económicos derivados de recursos públicos y, por supuesto, condiciones de prestigio institucional. La pregunta es cómo esta necesidad de autorregularse de acuerdo con las finalidades externas del entorno afecta la vida académica y, en particular, considerando la condición de trabajo precario. Seguimos con el entrevistado anterior:

Si esto fuera Falabella o Sodimac no habría tema. El problema es que estamos hablando de universidades en donde pensar no constituye el epicentro de las dimensiones éticas y motivacionales, sino la asimilación rápida de las reglas del juego. El simulacro hay que demostrarlo una y otra vez de manera vistosa. Te hago la pregunta, ¿puede un sujeto sobreadaptado que sólo acepta lo real y factual *pensar*? (cursivas nuestras). Tal vez su

mayor preocupación sea la de acomodarse al máximo al engranaje, y entonces reforzar la rutina, el hábito, lo normal ¡que costumbre más alejada de pensar libremente!

La prioridad es cumplir con los indicadores (¡nada más!), generando un efecto de normalización que bloquea la diversidad -y, sobre todo, la libertad. El foco está puesto en desplegar prácticas y hábitos disciplinarios que entregan mejores chances para acomodarse a la situación. Uno de ellos tendría que ver con la especialización disciplinaria y la reducción de la diversidad cognoscitiva; un académico nos decía sobre las lógicas de citación: “Las tasas [de citas] son altas cuando se gestan en una estrecha red especializada. Los especialistas logran acumular reputación por esta vía que fuerza a más de lo mismo”. La sociología de la ciencia ha llamado “efecto Mateo” a este tipo de prácticas (Merton, 1977, pp. 554-578) en tanto una restricción hacia el conocimiento científico en torno a los nichos consagrados, con enfoques más o menos compartidos. Se trata de las redes de investigadores que cuentan con un respaldo institucional de prestigio y que prácticamente señalan un aval de autoridad en lo que respecta al tratamiento de temas específicos que pertenecen a su dominio.

Una de las consecuencias más significativas que se sugiere refiere a una crisis generalizada de la universidad como institución de la cultura: la pretensión de totalidad y de búsqueda de nuevos puntos de vista teóricos y metodológicos tiende a desaparecer. Sólo las organizaciones con capacidad de asegurar y de maximizar recursos devienen aptas para sobrevivir en el medio. Lo cual, junto a la estrategia de la especialización disciplinaria para cumplir con “el simulacro”, señala el modo en que se desenvuelven las cosas. La relación entre diversidad y creatividad queda suspendida en el vacío. El libre pensar no puede seguir siendo una fuente de motivación. En la práctica se impone lo que habitualmente se hace para garantizar la obtención de proyectos y de financiamiento. Esto tiene repercusiones directas en la formación en ciencias sociales. ¿Por qué se sostiene tanto la necesidad de una formación profesional a través del adiestramiento metodológico, acompañado -no pocas veces- de una semántica de desechar lo “inútil y ocioso”?

En un conversatorio al que asistimos sobre “buenas prácticas” para postular a los proyectos de investigación vinculados a la “cultura de calidad”, los evaluadores se referían, entre otras cosas, a dos recomendaciones tácticas que nos llamaron la atención: primero, a una serie de consejos sobre cómo debían formularse las propuestas para acomodándose a los criterios de las comisiones evaluadoras.⁴⁸

La revisión de panel es difícil, estamos todos reunidos en un mes saturados de proyectos. El revisor lo que busca es un proyecto de fácil lectura, no queremos proyectos que sea intelectualmente densos, difíciles de abordar, que tengan que leerse más de dos veces (...) tienen que escribir teniendo en cuenta que casi cualquier persona debe ser capaz de poder entender sus ideas e interpretarlas de manera correcta (...) les recomiendo no escribir proyectos donde el revisor llega muy cansado a la hora de evaluar sus hipótesis y metodología que es lo verdaderamente importante. Que sean proyectos de fácil y rápida lectura. En lo posible una hipótesis de fácil respuesta, objetivos simples, pero eso sí, no se olviden, una metodología con mucho detalle, lo más sofisticada posible. Ningún proyecto es bien evaluado sin una buena metodología.

De manera expresa se llamaba a preocuparse por los aspectos técnicos, por atenuar la profundidad de los problemas de investigación e impulsar la complejidad de la metodología. También se recomienda que el proyecto, antes de ser postulado, sea revisado por un “profesional en metodología”. La instancia en cuestión refiere a un conversatorio organizado por el departamento de Vicerrectoría para que los académicos sepan cómo hacer “postulaciones eficientes”. La ponderación de lo metodológico aparece como determinante para presentar un “buen proyecto”, por lo tanto, para conseguir recursos y financiamiento. La modestia de los objetivos y de los problemas es el estribillo. Se trata de plantear pequeñas y acuciosas preguntas de investigación. En tal sentido, un profesor con más treinta años de trayectoria en docencia e investigación en sociología nos entregaba su percepción sobre la evolución de la investigación en el campo:

Me atrevo a sugerir lo siguiente, la investigación se caracterizará cada vez más por una gran sofisticación metodológica, pero carecerá de interrogantes desafiantes (...) El

⁴⁸ Hablamos de los proyectos Fondecyt, véase más abajo sobre este tema en específico.

resultado es un incremento de la redundancia, pero no el progreso del conocimiento hacia las fronteras de lo que se podría conocer. Significa empobrecimiento del conocimiento sociológico, no obstante, su creciente e indudable progreso cuantitativo.

Sobre el incremento del número de productos como sinónimo de calidad, ciencia de punta o excelencia, vale mencionar algunos extractos más de lo que hemos recabado. El primero es de un profesor que trabaja en calidad de asociado en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Señalaba que le toca ser evaluado cada dos años y le llaman la atención desde el departamento administrativo por “estar flojo” en publicaciones con *impact factor* que es el índice que calcula el número de veces que un texto publicado es citado en un periodo determinado de años por otras publicaciones.

Somos básicamente evaluados según los *papers*. Cuando ya no te miran por la calidad de tu investigación, sino por el número, ¿qué pasa? Uno comienza a producir por producir. Al final, todo esto es una máquina de hacer dinero. El índice depende de las revistas y las revistas de los suscriptores y los suscriptores de los *papers*... mientras más *papers* hagamos, el sistema se mantiene. Nosotros recibimos el sello de calidad y los *Scopus*, *Elsevier* y *Nature* siguen ganando plata a raudales que pagan los contribuyentes. Lo único que se ha logrado es estrujar el sistema para que uno publique más porquería, chiquitita y bien esparcida para que rinda. Por eso ya casi no ves esos artículos rupturistas que planteaban ideas verdaderamente innovadoras.

El siguiente es de una joven profesora de tiempo completo, especializada en el área de la sociología de la educación:

Lo que llama la atención es que finalmente el contenido de tu trabajo es lo que menos importa. Ni lo que escribes, ni lo que publicas, ni las ideas, ahí no se pone el interés. Sólo importa si puntúas con eso para integrar el claustro.⁴⁹ Tu trabajo finalmente sólo les interesa a los pequeños nichos que trabajan en tu área de citación, pero a la institución

⁴⁹ Es decir, los grupos que toman las decisiones académicas y deben procurar el cumplimiento de ciertos requisitos administrativos dados por la Comisión Nacional de Acreditación.

[universitaria] sólo le importan los números que hay que cumplir. Al final se termina minando la calidad por la cantidad que es lo vale para la acreditación.

Esta realidad de tener que ocuparse de alcanzar logros científicos bajo criterios cuantificables fue considerado un nodo problemático en la década de los sesenta. Varsavsky (2018), por ejemplo, sostuvo que a partir del mercado científico del *paper* iban a terminar gobernando los criterios de contabilidad en el lugar de los contenidos. Lo que se gana en extensión se pierde en profundidad. El artículo científico tiene la ventaja de hacer eficiente el manejo de grandes volúmenes de información para los sistemas administrativos. Se sobreentiende que un texto, al ser aceptado en una revista indexada, es un texto de calidad. La medición de artículos en índices contables es apropiada para establecer jerarquías de productividad, asignar méritos curriculares y demostrar resultados palpables de una política de financiamiento. El *paper* permite ahorrarse consensos, máxime cuando el incremento de la producción hace muy difícil la “evaluación serena” de los contenidos.

Varsavsky también se refirió a que este modelo favorecería la aparición de un nuevo fenotipo de académico-investigador destacado por su capacidad de cumplir con las reglas establecidas por los sistemas de evaluación, donde los usos metodológicos configura un mecanismo clave para los rituales específicos que hay que seguir para generar textos publicables. En el fondo se trata de aprender ciertas instrucciones o pautas establecidas de antemano que poco tiene que ver con habilidades como la creatividad y el desarrollo de ideas disruptivas.

No es de extrañar que la masa cada vez mayor de científicos esté absorbida por la preocupación de esa competencia de tipo empresarial que al menor desfallecimiento puede hacerle perder subsidios, contratos y prestigio, y se deje dominar por la necesidad de vender sus productos en un mercado cuyas normas es peligroso cuestionar (...) Tampoco es de extrañar que estos últimos 35 años -una generación- no hayan visto la aparición de ninguna idea del calibre que nos dieron Darwin, Einstein, Pasteur, Marx, Weber, Mendel, Pavlov, Lebesgue, Gödel, Freud o la pléyade de la mecánica cuántica (*ibid.*, p. 49).

Medio siglo después los pronósticos del científico argentino siguen siendo confirmados por las propias comunidades. Es el caso de los Investigadores e investigadoras por una nueva Constitución para Chile:

La investigación fue reducida por el modelo neoliberal a papers, proyectos y rankings. La consecuencia de esto ha sido el incentivo a la competencia, la pérdida de la diversidad y el debilitamiento del sentido y la audacia de las investigaciones. Es necesario desmontar la concepción tecnocrática y cortoplacista de la investigación e incentivar la diversidad del pensamiento y líneas de investigación, la relevancia de las ciencias sociales, las humanidades y las artes, la multidimensionalidad del conocimiento y libertad de creación, así como todos los espacios donde se crea/produce conocimiento (2020).

Volviendo a nuestras entrevistas, indagamos por el remedio; ¿qué posibilidades habría para superar este estado de cosas? ¿Cómo intervenir críticamente una organización en que sus miembros parecen entregados a satisfacer indicadores?

Primero, tomar conciencia que el trabajo investigativo está siendo condicionado por los contratos que han hecho nuestros gobiernos con las agendas del norte. Segundo, hoy en día los *papers* con suerte los leemos entre colegas. Estamos generando una ciencia con impacto para los informes de acreditación. Tercero, acá en Chile todos protestan, pero nosotros [los profesores universitarios] no hacemos nada. Estamos lejos de constituirnos como un actor concertado. Como comunidad académica deberíamos reivindicar el derecho a participar en los procesos donde se determina qué es investigación de calidad, es decir, recuperar la autonomía sobre nuestro trabajo... nuestro derecho a participar en procesos deliberativos en que los criterios de evaluación tengan, primero, que ser validados por nosotros.

Se propone reivindicar un espacio de autodeterminación que se considera -con justa razón- extraviado. Por muy obvio que parezca, no deja de llamar la atención que el planteamiento sea a través de la fórmula de la autonomía. Lo que los académicos consideran como un espacio de libertad y un valor que debe ser recuperado fue una condición elemental para la diferenciación histórica del quehacer universitario de la ciencia pura. La referencia objetiva de la defensa de la autonomía responde a la formación de comunidades académicas impulsadas por el deseo de saber y de

buscar la verdad. Responde, en consecuencia, a una presión socioestructural que no estuvo exenta de conflictos sociales, y que ulteriormente fue acompañada de una semántica elaborada. Situación que es de suyo contrastante con el panorama actual que reflejan los enunciados. El entrevistado anterior, al referirse al “contrato”, nos devuelve a la tesis expresada en las primeras líneas de este capítulo. Si tradicionalmente fue la política -en particular: los partidos y las tendencias ideológicas de izquierda- la acusada de injerencias indebidas sobre la universidad (Guzmán, 2013) -o sea, de poner en peligro la autonomía universitaria- hoy en día ese papel lo cumple la política neoliberal.

La autonomía universitaria se ve perjudicada en dos planos: en el campo de las regulaciones estatales y económicas que operan en el nivel de la estructura organizacional y, en su interior, en tanto se reproducen los direccionamientos externos como necesidades internas para la administración y el quehacer específico del *corpus* académico. “Hoy en día -nos decía una profesora- hablar de autonomía universitaria es una mentira. Es una palabra de domingo para las columnas de los rectores”.

No es casualidad que la teoría social conciba a la realidad como lo que ejerce contraste y se resiste a las concepciones ideales. Sin el recurso a la *diferencia semántica* entre idea y realidad, normas y práctica, ¿qué queda de la institución universitaria? Lógicamente, una naturalización exhaustiva del estado de cosas dado y de su correspondiente correlato ideológico (Simbürger y Donoso, 2018). Los sentidos trascendentales y motivos clásicos acaban siendo reducidos a estrategias de ajuste organizacional para satisfacer los indicadores de desempeño. Es la universidad entendida y asumida como una empresa racional cuya toma de decisiones apunta en su mayor parte a agotarse en actividades de cumplimiento. “Hacerlo mejor” significa ajustes exitosos desde el punto de vista administrativo.⁵⁰

⁵⁰ Piénsese, por ejemplo, en la evolución de la figura del rector. Nos es exagerada la conjetura de que se trata de perfiles cada vez más vinculados a la gestión empresarial y la consultoría comercial, cuyas intervenciones públicas -tal vez como una consecuencia natural de los tipos de funciones que desempeñan acorde a las prácticas de racionalización

En la práctica comienzan a prevalecer los grupos que mejor representan los encargos político-económicos de evaluación y control burocrático, los cuales, en efecto, se valen de esta condición para ocupar y mantener posiciones de poder al interior de la universidad.⁵¹ “Los grupos -decía una profesora entrevistada- que están en la lógica de rebaño completo haciéndole caso a lo que piensa el ministerio”.

En ese sentido, la sintonía con las posturas de la innovación y el emprendimiento abre paso a ciertas alocuciones sobre las prácticas y perfiles viables *versus* los condenados a la extinción. En las últimas renovaciones de la planta docente de una de las universidades públicas más prestigiosas de Chile fueron desvinculados cuatro premios nacionales de Humanidades y Ciencias Sociales y de Historia que hoy desempeñan sus labores en otras casas de estudio. Nosotros conversamos con dos: Gabriel Salazar y Tomás Moulian. El primero se refirió en estos términos a la universidad:

De la universidad tengo la peor impresión en este momento. Si algo conozco es la universidad desde adentro, llevo más de cinco décadas trabajando en un lote de universidades chilenas. Las universidades hoy están encasquetadas en una estructura rígida de punta a cabo por el modelo neoliberal (...) Por eso se resalta la carrera individual, están todos obsesionados por su *curriculum vitae*, tratando de agregarle cosas porque eso les da puntos y con puntos se obtienen ascensos y mejoras de salario. Hay un individualismo interno competitivo, terrible. En la [Universidad de] Chile vino la lucha contra los viejos, se organizaron los jóvenes para que nos fuéramos todos y como premio de consuelo nos hicieron un homenaje a la trayectoria.⁵²

Moulian hacía clases en la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, en donde se esforzaba por conjugar lo que él mismo presenta como el desarrollo de sus “ensayos de diagnóstico” de la realidad sociohistórica -el componente central de su

de recursos- orbitan predominantemente en torno a los tópicos que instala la coyuntura de la política educativa y los organismos de apoyo para el “aseguramiento de la calidad”.

⁵¹ Para una discusión sobre este tema en el caso mexicano y la figura de los rectores, véase el trabajo de Acosta (2009).

⁵² La entrevista puede ser consultada en el siguiente enlace [\(5\) Concepto y ruina de la universidad - Gabriel Salazar - YouTube](#)

obra- con el ejercicio de la docencia. “Por eso -comenta- soy profesor, para ir trabajando las ideas, exponerlas y discutirlos en las clases”. En lugar de una sociología empírica-profesional orientada al estudio de caso, Moulian define de otra manera el enfoque de su trabajo intelectual: “Me considero un ensayista, aunque ahora es denigrante decirlo, pero es lo que he tenido como arma crítica”. La relevancia de esta autodefinición refiere directamente a su idea sobre la misión de la universidad. En sus palabras:

La misión de la universidad debería ser impulsar una docencia crítica y la investigación sobre temas relevantes. Una docencia crítica en ciencias sociales es aquella que cuestiona el sistema neoliberal o la ideología hegemónica existente. Pero los criterios de acreditación incorporados en la actualidad dificultan que la universidad tenga ese carácter. La noción de productividad individual está basada en componentes de contenido conformista que rechazan el cuestionamiento.

Y sobre su alejamiento de la principal institución de educación superior pública del país (la Universidad de Chile), expresa:

Era obvio que iba a jubilarme de la Chile, yo no tengo doctorado y tampoco estaba, ni estoy interesado en competir por los puntos para el curriculum, me convertí en un *outsider*. Es curioso lo que te voy a decir, pero hoy tengo más libertad en una de las universidades donde trabajo, que es de derecha. Allá me acogieron sabiendo que yo no voy a competir por Fondecyt [proyectos de investigación], ni artículos indexados.

Weber vio en la racionalidad del capitalismo moderno una notable capacidad para promover la sobreadaptación psíquica y social de los individuos al engranaje. “El capitalismo actual, señor absoluto en la vida de la economía, educa y crea por la vía de la selección económica los sujetos (empresarios y trabajadores) que necesita” (2011, p. 92). A eso refiere el nuevo fenotipo orientado a la acumulación de capital académico. Es posible conjeturar una variable generacional que podría explicarse, además, por las precariedades mencionadas como un factor que presiona al auto-disciplinamiento. Pero no es así necesariamente. Académicos que contaban con una reconocida trayectoria también han ido ajustando su producción

intelectual a los criterios de las métricas indexadas. La acumulación de citas, de *papers* y proyectos de investigación -lo que hace al capital académico- representa “el resultado y la expresión de la virtud en el trabajo” (Weber, *ibid.*, p. 91).

Un evento intitulado “Cómo impulsar la investigación en América Latina”, organizado por uno de los grandes consorcios editoriales del circuito *mainstream* (WoS, Scopus), brinda una serie de recomendaciones para gestionar la carrera académica referida como un emprendimiento individual y de “colaboraciones” estratégicas. Los temas allí tratados: visibilizar la producción científica, ser parte de los rankings globales, incrementar la calidad de las publicaciones, integrar redes de vinculación internacional. Una de las conferencias estuvo a cargo del director de investigación de una importante universidad privada, destacando lo que fue considerado como uno de los enganches más atractivos para motivar al personal docente, quienes, respondiendo a los criterios contables de desempeño, pueden llegar a duplicar su sueldo en un año. ¿De qué manera? Se crea un premio a la productividad científica de “alto impacto”, basado en la cantidad de citas que reciben los artículos de sus académicos publicados en los últimos cinco años. Y “como ahora son pagados [los artículos] el profesor es el principal interesado. Esto ha hecho que muchos se sumen y para los que venían rezagados les estamos dando cursos -expresa el conferencista”.⁵³

Naturalmente que la producción científica y las propuestas para su notoriedad son dimensiones reducidas a la búsqueda del *impact factor*. Respecto a las estrategias y herramientas para incrementar las “tasas de eficiencia de las publicaciones”, se lee, por ejemplo: cómo posicionar a los investigadores para que obtengan mayor número de citas. El departamento de Dirección de Investigación contribuye con iniciativas del tipo: mapear la cantidad de citas por tema, conocer los lugares más productivos por áreas y las más importantes áreas de investigación de una “organización”, saber cuáles son las revistas científicas más importantes por disciplina. Todo esto conformado en una base de datos para que los investigadores

⁵³ Léase: cursos de escritura para generar textos publicables en revistas científicas.

cuenten con información a la hora de tomar decisiones que conciernen a “posicionarse” mejor. La redundancia es inherente a la postura institucional; entregar apoyos para incrementar el nivel de publicaciones = aumento del impacto a través de las citas a las publicaciones = calidad, eficiencia y eficacia en el uso de los recursos.

Se busca que el profesor desarrolle una “actitud activa” con el apoyo de la Dirección de Investigación, promoviendo iniciativas como la auto-divulgación de los resultados del conocimiento científico a través de la activación de las redes sociales. Pues, “el que no se adapta a los avances desaparece”. En el lenguaje del marketing, se enfatiza la importancia de crear una “marca personal”, un perfil digital que participa del Internet, por medio del cual el académico va ganando sus propios seguidores bajo la perspectiva de una ciencia “divertida”, “familiar”, sobre todo para las nuevas generaciones que consumen contenidos digitales. Todo lo cual redundaría, claro está, en mayores niveles de citación. El alarde más significativo que se mencionó fue haber logrado instalar una cultura de la autorregulación del trabajo de calidad. “Ahora, los mismos profesores vienen a nuestras oficinas a monitorear cuántas citas reciben sus *papers*”.

Otra estimación no menos importante es el hecho del idioma, “todo lo que nosotros hacemos, los cursos, la divulgación, es en inglés, porque si queremos elevar el nivel de citación es necesario que lo hagamos en inglés”. La *lingua franca* de la ciencia, por cierto. Se recalca su importancia en relación con la perspectiva de la internacionalización que es complementada con la presentación de una lista en que se señalan los temas más citados en el último lustro (2016-2020). Ya no basta con los incentivos económicos y simbólicos, ni con la iniciativa de hacer del académico un difusor de su trabajo científico para el público general, ni con la copia de los modelos de gestión y evaluación universitaria. Ahora, hay que poner atención a los temas de moda, a los más citados, para internacionalizarse y así, una vez más, incrementar las tasas de citación. No se trata de contenidos o de iniciativas sobre cómo fortalecer la ciencia en América Latina, sino de procurar finalidades instrumentales teniendo en cuenta las bases de datos internacionales para

encauzar la carrera académica estratégicamente. Todo esto, desde luego, recubierto con alocuciones sobre la ciencia de vanguardia y de alta calidad. El cierre ideológico es total.

El ingreso al sistema científico mundial con sus respectivos parámetros de reputación refuerza la semántica de la excelencia vía productividad. Sin duda la formación de redes internacionales tiene sus ventajas, pero aquí se está hablando estrictamente de un ítem para la evaluación de la calidad que propicia el mejoramiento de los estándares de evaluación. Se agrega que la producción científica de América Latina en los últimos cinco años representa el 5.38% del panorama mundial.⁵⁴ En esas condiciones de asimetría, ¿qué puede significar internacionalizarse en la industria de la indexación? Podría significar una nueva forma de dependencia intelectual/académica como resultado de la ansiedad de formar parte del “circuito *mainstream*” (Beigel, 2016). Nos referimos al hecho de que para ingresar a las redes y directrices de publicación habría que atenerse a los temas y preguntas dominantes que se trabajan en los centros excelencia. La incidencia aquí termina siendo multidimensional; se homogenizan los estilos de escritura para ajustarse a las revistas científicas y los modelos de evaluación, lo mismo acontece con los criterios de selección idiomática y, con ello, se refuerzan las asimetrías disciplinares respecto de las estrategias paradigmáticas y los estándares metodológicos.

Un filósofo que ha trazado una imagen en torno a la figura del nuevo fenotipo de académico-investigador que venimos planteando es Santos. La representación que expone en *Cartografía crítica* (2015) nos parece muy sugerente para redondear nuestra idea. El autor se refiere al modo en que las pautas del principal medio de financiación de los proyectos de investigación en Chile han contribuido a moldear una especie de investigador-emprendedor sobreadaptado a los requerimientos del

⁵⁴ Por supuesto que este porcentaje es construido sobre la base de los indicadores que los mismos conglomerados empresariales han creado para definir y medir la producción científica. Véase la presentación de Susana Meneses, Consultora en Soluciones de Clarivate (LATAM), titulada “Competencias de la investigación en América Latina y su relación con el mundo”: <https://www.youtube.com/watch?v=q558IPMb-c4>

sistema de evaluación.⁵⁵ Revisemos algunos de los postulados centrales de su propuesta.

Lo primero que cabe mencionar es la centralidad que tiene el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (Fondecyt) a la hora de determinar qué se considera y valora como investigación de excelencia. Al ser la principal instancia de financiamiento para la creación de conocimiento representa una fuente de ingresos importante para las aspiraciones investigativas de los académicos y, sobre todo, para la acumulación de reputación en el medio. Las mismas universidades, en efecto, incentivan a su personal docente e investigativo para que participen en los distintos concursos que ofrecen Fondecyt, incentivos que – al igual que en el caso de las publicaciones indexadas- se traducen en recompensas monetarias y ceremonias de reconocimiento simbólico ornamentadas con la semántica de la calidad.⁵⁶ Este interés puede explicarse en el beneficio que la adjudicación de proyectos reporta para la institución patrocinante, dada la articulación entre estándares de acreditación/calidad como vía de financiamiento. El Aporte Fiscal Directo, principal instrumento de financiamiento estatal para las universidades, comprende un 5% referente a “indicadores de eficiencia anuales” en que Fondecyt tiene un rol gravitante. Nos encontramos así frente a un ciclo del todo mediado por la valorización económica del conocimiento.⁵⁷

Fondecyt nace en la década de los ochenta como un sistema de regulación del trabajo académico en torno a parámetros meritocráticos para el financiamiento de la investigación. Su objetivo es promover el desarrollo de la investigación científica

⁵⁵ Nos referimos al Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (Fondecyt), que tiene por objetivo estimular y promover el desarrollo de investigación científica y tecnológica básica, siendo el principal fondo de este tipo en el país sudamericano. Para más detalle, véase <https://www.conicyt.cl/fondecyt/sobre-fondecyt/que-es-fondecyt/>

⁵⁶ Además, existen diferentes sistemas de incentivo salarial y retribuciones por productividad que están directamente vinculados al factor de impacto, cf. Vasen y Lujano (2017).

⁵⁷ Para más detalles, véase la sección del Ministerio. “Mecanismos de financiamiento de la educación superior”, disponible en: <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/mecanismos-de-financiamiento-de-la-educacion-superior-5>

y tecnológica básica, estimulando su producción a través de dinero y reputación. Este modelo de financiamiento meritocrático ha significado una alteración sustantiva en el ecosistema universitario, constituyendo al investigador tipo-ideal en tanto un emprendedor (activo, innovador, responsable) que ha reemplazado la figura clásica del profesor asociado a una obra. Un segundo principio en que opera el sistema es la competencia entre aquellos como el factor determinante para la toma de decisiones relativas al financiamiento de los proyectos. Por último, la productividad de textos indexados constituye el criterio de evaluación para los concursos.

Individuos por comunidades. El primer rasgo que resalta es la impronta individualista de la investigación en Fondecyt. “Son sujetos puntuales los que formulan los proyectos, los que postulan, los que llevan a cabo la investigación y se hacen cargo, haciéndose responsables por los resultados obtenidos” (Santos, *ibid.*, p. 91). No se trata de comunidades destinadas a la elaboración de la ciencia en el sentido de Humboldt, sino de individuos particulares que asumen el rol de investigadores responsables como se declara en la 1a etapa de las Bases del Concurso: “En este Concurso se evaluará la productividad científica del (de la) Investigador(a) Responsable del proyecto, no así de los(las) Coinvestigadores(as)” (Conicyt, 2020, p. 12). El financiamiento de los proyectos siempre corre a cuenta de un individuo particular más allá de que su trabajo esté vinculado a equipos de investigación. Las Bases declaran un doble aspecto en el incentivo, la “iniciativa individual y de grupos de investigación”. No obstante, el primer y decisivo filtro para la evaluación sólo considera la “productividad científica” del (de la) Investigador(a) Responsable. Es un individuo el responsable no sólo de la postulación del proyecto. El investigador - en ningún caso el grupo o la institución- también se hace cargo de los informes (académicos y financieros) de rendiciones de cuentas y, asimismo, responde en lo que respecta a las posibles malas evaluaciones. “Todas las sanciones relativas a la mala evaluación de un informe o a las irregularidades en la formulación solo lo afectan a él o ella, nunca a los Co-investigadores” (Santos, *ibid.*, p. 93).

Evolucionismo investigativo y competencia. Nótese que el ecosistema académico se describe como una lucha por la obtención de recursos escasos en ambientes

competitivos. El índice de aprobación de proyectos en el Concurso Nacional de Proyectos Fondecyt Regular bordea el 29%, por consiguiente, más de la mitad de los postulantes se queda sin fondos para la investigación.⁵⁸ Otro dato, dos universidades (de un total de treinta casas de estudio) concentran casi la mitad de los proyectos financiados.⁵⁹ Hablamos de la Universidad de Chile y la Pontificia Universidad Católica. Ambas son instituciones que cuentan con equipos especializados o direcciones de investigación robustas que se encargan de asesorar, gestionar y revisar los proyectos de su personal académico con el objetivo de optimizar las postulaciones. Al mismo tiempo, fungen como espejos en lo que respecta al cumplimiento de los indicadores, *i. e.*, acreditación, para que el resto de las instituciones del país puedan cotejar su desempeño.

La pregunta fundamental sería si las iniciativas de fondos para la investigación han contribuido al avance del conocimiento científico. Desde luego que responder a esta pregunta requiere un estudio sistemático que aquí no podemos entregar. Lo que sí es posible constatar es que en términos de lo que el modelo determina actualmente como investigación la respuesta es afirmativa. El avance de la ciencia y de la tecnología para Chile, dimensionado por criterios contables y racionalización de recursos, ha sido efectivo. Desde su creación Fondecyt ha financiado más de 16 mil proyectos y el aumento de las publicaciones en bases de datos indexadas es una realidad.⁶⁰ No obstante, la tesis de Santos pone el acento en las consecuencias (¿tal vez no deseada?) que sintoniza con la idea de un nuevo fenotipo:

⁵⁸ Cf. "No se puede mantener los mismos fondos para un número creciente de postulantes año tras año". Disponible en: <https://www.uchile.cl/noticias/121917/vicerrector-salazar-no-se-puede-mantener-los-mismos-fondos>

⁵⁹ Cf. Resultados de proyectos adjudicados del Concurso Nacional Fondecyt Regular 2022 <https://s3.amazonaws.com/documentos.anid.cl/regular/2022/postulacion/Nomina-Aprobados-Regular-2022.pdf>

⁶⁰ De hecho, Chile, en cuanto a productividad de textos científicos, se ubica como el primer país latinoamericano en relación con la población (633 publicaciones por millón de habitantes). Cf. UNESCO (2021). *Science Report: the race against time for smarter development*. Versión digital disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377433>

... Se observa el surgimiento de una nueva generación de investigadores que comienza a adjudicarse proyectos. Se trata de un contingente de investigadores de mediana edad, con postgrados fuera del país, que saben formular proyectos de investigación y con un altísimo nivel de productividad en los términos en que esto es valorado por Fondecyt (...) Se trata de aquel investigador-emprendedor, ausente en el panorama chileno de hace tres décadas, pero que hoy parece ser el que logra sobrevivir adjudicándose todo tipo de concursos, becas, proyectos, subvenciones, etc. (Santos, *ibid.*, p. 97)

La tesis en términos darwinianos clásicos sugiere la prevalencia del “más adaptado” o de los más adaptados, traducándose en la formación de redes para sustentar la existencia de los emprendimientos investigativos. La obligación de competir por recursos escasos tendría como consecuencia la elegibilidad de los académicos-investigadores que prevalecen en la medida que logran ser más eficaces para lidiar con los requerimientos del sistema y traspasar su herencia a las nuevas generaciones todavía más adaptadas. Al respecto, Santos sugiere que el modelo de financiamiento a la investigación ha contribuido a la formación de una minoría selecta que se distingue por su perpetuidad en el sistema de financiamiento -los que “acumulan gran cantidad de proyectos financiados” a lo largo de las décadas-, es decir, selectos debido a su éxito continuo en los concursos. La condición de la “élite” de la investigación descansa en su capacidad para garantizar la obtención de capital, reproduciendo ventajas adquiridas frente al resto, consolidado las redes autoconstruidas de especialistas.

Degradación del lenguaje. El carácter mercantil de una actividad supone que la calidad de lo producido sería el resultado espontáneo de la libre competencia en donde cada individuo procura sus propios intereses. El interés privado y el “amor propio” se convierten en virtud para la vida en comunidad porque representan verdaderos motores para comprometerse con acciones dignas de alabanza; los vicios privados devienen beneficios públicos en la ética de Smith (1997, p. 534). En el escenario en que compiten intereses individuales por recursos escasos el productor tratará de ofrecer su mejor producto para sus consumidores, de este

modo ambos se benefician, y la acción virtuosa, digna de mérito, recibe lo que merece.

Las políticas de investigación científica dicen garantizar y fomentar la excelencia en todas las áreas del conocimiento. En una primera lectura precisamente es así como se determinan los resultados. Aquí importa insistir en la dimensión en que la excelencia es reducida; en el aumento de la productividad científica en el sentido de publicaciones WoS y Scopus. Por lo tanto, es de perogrullo que el sistema por lo general premia a los investigadores mejor preparados en cuanto a sus aptitudes para formular proyectos y manejarse con las reglas del juego, pero también obliga a su adaptación, constriñendo a los académicos a tener que manejarse bajo la lógica de dichas reglas.

Producto es tal vez el término más recurrente que refleja el estado de cosas alcanzado.⁶¹ Ya casi no se habla de obra. La originalidad y creatividad son también palabras en desuso. Asimismo, la productividad es el principal indicador del capital académico acumulado. La primera fase de evaluación se encarga de valorarla a través de la asignación de un puntaje asociado al curriculum del (de la) Investigador(a) Responsable. Eso dirime si el proyecto pasa a ser evaluado en la siguiente etapa. No importa el contenido de la idea o propuesta en cuestión, si el postulante no cumple con la ponderación requerida de productividad su proyecto es eliminado del concurso sin ser revisado. El ciclo se cierra con lo que se conoce como los “productos de investigación”, son los resultados tangibles que deben referirse a publicaciones en revistas de “prestigio”, deseablemente WoS, Scopus o revistas equivalentes, es decir, con una indexación que reporta menos puntaje - como Latindex. El cumplimiento de los objetivos está asociado, de nueva cuenta, a la productividad, sólo así es posible aprobar el informe final de un Fondecyt.

⁶¹ También surgen otros modos de expresión que surgidos en la consultoría comercial han colonizado el vocabulario para referirse a los desafíos del sistema universitario: *benchmarking*, “buenas prácticas”, mejora continua, cultura de calidad y de la excelencia, competencia, formación avanzada de capital humano.

Repercusiones contradictorias

Decíamos más arriba que los procesos de modernización no pueden prescindir de las organizaciones y del espíritu de la administración. La transformación de las universidades hacia el rendimiento exhaustivo a cambio de un sello de calidad es un proceso en estricto rigor, es decir, un fenómeno social inevitable que trasciende las constelaciones empíricas privilegiadas por la teoría del capitalismo académico. Una actitud de crítica a la situación del trabajo científico dentro de las instituciones de educación superior -a los costos de la racionalización de la producción académica- no puede omitir que la función de la burocracia y la contabilidad es una condición, una exigencia, del orden social contemporáneo y, en ese sentido, una forma de organización indispensable que permea por completo los distintos espacios de la sociedad. El filósofo español José Luis Moreno Pestaña sostiene que el ingreso de indicadores orientados al mérito individual ha contribuido a “descaudillizar el espacio universitario”. En la entrevista que sostuvimos aludió a la derogación de “la autoridad que gozaba la vieja oligarquía académica” con sus respectivas redes de influencia.⁶²

Con la intervención de la “empresa capitalista” en la ciencia y las estrategias de racionalización de recursos, Weber (1979, pp. 180-231) se refería al proceso de americanización de la universidad producto de la universalización histórica del modelo norteamericano. En su diagnóstico de la época anticipaba hace más de un siglo el ordenamiento de su quehacer en función del predominio de la racionalidad instrumental, *i. e.*, de la lógica del cálculo y la previsión respecto de los medios técnicos adecuados para satisfacer objetivos establecidos de antemano. Agréguese el hecho de que las categorías que regulan el trabajo científico (excelencia y productividad) no son categorías resultantes de la libre deliberación de las propias comunidades científicas, sino que requerimientos decididos por la administración política de los Estados en alianza con los consorcios editoriales que transan sus

⁶² Existe también una valoración positiva asociada al ingreso de las lógicas del rendimiento exhaustivo y la competencia en la medida que ha posibilitado que las nuevas generaciones se puedan integrar a la vida académica.

acciones en la bolsa. La metáfora del bosque de pinos ayuda a iluminar muy bien esta situación. En cuanto plantación forestal tiene que ver con un fin determinado que hemos tratado de clarificar en este capítulo: la producción de *papers*.

Pero también se trata de una respuesta orgánica que debe considerarse en relación con sus problemas de referencia y las ventajas técnicas que representa. Durante las últimas tres décadas la burocratización, la expansión y masificación de la educación superior constituye una realidad en la región latinoamericana (Brunner, 2007). En Chile, según los datos del *Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación*, en el año 1995 había 1,242 personas menores de 70 años graduadas con doctorado, para el año 2019 esa cifra aumenta a 18,352.⁶³ El incremento de los científicos y de la producción científica plantea el desafío de evaluación de grandes masas de información. De igual forma, las políticas públicas deben medir los resultados de sus patrocinios sobre el impacto de la ciencia y el desarrollo tecnológico. Aquí acuden en respaldo los datos e indicadores cuantitativos -sean científicos entendiendo que el “avance del conocimiento” se zanja de acuerdo con los índices de citación, o económicos en la medida que los resultados de la investigación se traducen en efectos que reportan beneficios económicos. A eso se le agrega el avance tecnológico asociado al manejo de grandes bases de datos que permite maneras cada vez más sofisticadas de contar y establecer índices objetivos para hacer evaluaciones en masa. Por último, la implementación de la gestión empresarial combinada con las teorías de la administración eficiente como el *New Public Management* (Brunner, 2013) que con sus respectivas consignas de la calidad, eficiencia y excelencia refuerzan la seducción por la cuantificación y el control burocrático.

Se entiende que es beneficioso el hecho de que exista un sistema de financiamiento a la investigación autónoma y libre de la ciencia. Que éste al mismo tiempo se guíe por criterios de excelencia y transparencia -aunque nunca quedan definidos más

⁶³ Véase la “Encuesta de trayectorias de profesionales con grado de doctor en Chile” del Observatorio CTIE, versión digital en: <https://ctci.minciencia.gob.cl/2021/05/20/encuesta-de-trayectorias-de-profesionales-con-grado-de-doctor-en-chile/>

allá de la satisfacción de indicadores- para asignar recursos escasos, probablemente también sea algo positivo. En la charla sobre “buenas prácticas” para postular a los proyectos se dejaba claro el horizonte para entrar a competir en el área de educación superior, por ejemplo, siempre se presentan artículos indexados. Se considera como excelente que el investigador tenga cuatro WoS, mientras que otras indexaciones son consideradas como “deficientes”. También se aclaraba la ponderación de la productividad (equivalente a un 70% de la evaluación curricular): un artículo publicado en indexación WoS equivale a 12 puntos, Scopus y Scielo 7, otras publicaciones en revistas académicas (Latindex, por ejemplo) sólo 3 puntos. Los libros, por otra parte, sólo valen la pena si fueron editados por una editorial de prestigio internacional (ante lo cual entregan un listado). La predominancia de lo cuantitativo sobre lo cualitativo es abrumadora. Bien nos decía un profesor: “Cuando el sistema premia la cantidad más que la calidad de lo producido no importa tanto lo que produces, sólo importa lo que se puede contar y medir...”

En el curso de esta tesis nos inscribimos en un taller sobre redacción de artículos científicos. En la primera sesión se garantizaba que “su escrito trabajado en el transcurso del taller será publicado”, para lo cual había que desembolsar al final una suma de dinero asignada según el tipo de indexación deseado. La consigna destacada era que no bastaba con ser un buen investigador, también hay que ser un buen escritor de *papers*, competente a la hora de redactar artículos y saber colocarlos en revistas de alto impacto. Había que reunir ambas virtudes. El investigador emprendedor de sí mismo se caracterizaba, entre otras cosas, por estar al tanto de la literatura actualizada en su área de especialidad, por la vigorosidad de sus evidencias empíricas y, sobre todo, por el uso de las técnicas y herramientas metodológicas para la obtención y análisis de los datos. En cuanto a las aptitudes como escritor, se mencionaba con énfasis el escribir para los lectores (¡Más simple siempre es mejor!), aspirar a la economía de las palabras (los revisores buscan economía del lenguaje), aprender a replicar la secuencia lógica que debe tener todo artículo y procurar el uso de un “lenguaje objetivo” que no permita sombras argumentativas, ni matices. Se recomienda seguir la estructura de

redacción del modelo IMRyD (Introducción, Métodos, Resultados y Discusión). Otras recomendaciones decisivas eran: otear los resúmenes de los artículos más actuales (“no siempre hay tiempo para leerlos íntegramente, lo que importa es presentarlos en la bibliografía de tu *paper* como evidencia de uso actualizado de la literatura”); es también recomendable comenzar tu carrera con artículos de revisiones literarias -estados del arte que son altamente solicitados y citados por los especialistas- y con modestos estudios empíricos de caso para sumar información. Se supone que estos formatos tienen más chances de ser aceptados por las revistas. En resumidas cuentas, el taller apuntaba a aprender una técnica para adiestrarse en la escritura de esta clase de textos y, por consiguiente, para convertirse en un “autor científico”.

El *paper* está siempre asociado a los resultados de un determinado proceso. “Si no publicamos los resultados de la investigación no estaremos haciendo un aporte al conocimiento de la ciencia”. Publicar y sumar información empírica (datos) con rigor metodológico significa una contribución *per se*; más aún: si el artículo es bastante citado “estamos generando efectos positivos para el desarrollo de la ciencia misma” (¡un progreso!) y, a su vez, posibilitando nuevas publicaciones. Un “buen *paper*” -se dice- plantea una idea original y en ocasiones llega a transformarse en un hito, no obstante, si no alcanza un cierto número de citas no puede considerarse exitoso o de calidad -pese a que nunca se distingue si se trata de referencias positivas o negativas, citas entre pares que hacen parte de una red o autocitas. Incluso existe una medida de la cantidad de citas que necesita un científico de las ciencias sociales para ser parte de los más citados. Publicar y recibir citas -por supuesto, verificables en las bases de datos internacionales- quiere decir, antes que nada, que se cumplió con el indicador requerido. Se dice que son artículos de excelencia porque fueron aprobados y evaluados por pares asociados a revistas inscritas en el circuito *mainstream*. Ahora bien, qué pasaría si esos pares integran una red-autoconstruida bajo el acuerdo tácito de retribuirse distinciones para la obtención de recursos y reputación. En efecto, para impedir el acceso de otros a dicha red o para evitar que otra red obtenga más ventajas. Su consecuencia lógica la reseñamos como un cierre endogámico en virtud de la sobreadaptación, del

mismo modo que favorece la homogeneidad y bloquea la creatividad, otrora considerados como valores fundamentales del progreso científico.

Pero la promesa de “democratización” de la ciencia, es sin duda, lo más llamativo. Es un argumento conveniente, vale decir, la intención de formar gente capaz de generar escritos de excelencia ajustados a las normas de los sistemas de indexación. La carrera científico-académica ya no estaría reservada entonces para supuestos plutócratas. El problema es que dicha capacitación no es únicamente una cuestión de repasar reglas obvias de sintaxis y gramática para reducir el ámbito de posibilidades de rechazo de las publicaciones. Lo que toma lugar es la normalización o naturalización de un nuevo “dispositivo de conducción/control” que genera nuevos mecanismos de exclusión para quienes no se someten a estas normas.⁶⁴ En otras palabras, el que no sabe o no puede adaptarse a las reglas del juego queda fuera o pasa a ser un dinosaurio que se resiste a la democratización/modernización de las prácticas investigativas.

¿Cómo cuidarnos del típico argumento de que somos testigos de un cambio generacional, de un auténtico progreso, producto de las condiciones del nuevo ecosistema? ¿Cómo evitar que lo manifestado por un profesor como Moulian sea dejado *ad acta* bajo el argumento que se trata de un dinosaurio y que los tiempos han cambiado? En este punto queremos sugerir el experimento mental de imaginar al autor de *Economía y Sociedad*, al mismísimo Marx o a Ortega y Gasset tomando cursos para escribir “científicamente”.

Generalmente son los viejos los que más se oponen al cambio -decía un joven profesor. Ellos tienen una crítica a la proletarización y burocratización del trabajo académico que no comparto. Cuando yo entré a la universidad entraban 50 sociólogos, ahora entran 100 y de esos 100 pensar que van a salir 100 Tomás Moulian, Enzo Faletto... es una pretensión ridícula. La sociedad no lo necesita, ni mucho menos lo está pidiendo (...) Además, los viejos estaban asociados a una universidad que tenía influencia y reconocimiento en la vida pública. Como que de alguna manera sienten una nostalgia

⁶⁴ La expresión de “dispositivo de conducción/control” la tomamos de Ibarra (1999).

de esa época, donde el intelectual tenía características más artesanales. Ahora hay que rendir cuentas como cualquier trabajador tiene que hacerlo en su “pega” [trabajo]. Yo creo que las críticas tienen que ser hacia adelante y no lamentarse por el pasado y las vacas sagradas que el sistema está jubilando. Lo que hoy hay que entender es que la sociología es una instancia de formación profesional y para allá tenemos que mirar, priorizando la investigación empírica y la formación metodológica.

Sin embargo, este modelo también crea sus propias vacas sagradas (¡los mejores!), los *Highly Cited Researchers*, altamente cotizados por las universidades y los rankings internacionales. Su reputación habla de los científicos “más influyentes” porque publican artículos altamente citados. Ahora bien, satisfacer el indicador significa únicamente que este fue comprobado a través de su cumplimiento. En ese sentido, las vacas sagradas de hoy, marcadas por la acumulación de capital académico y por su capacidad de rendimiento, se expresan en los códigos y requisitos determinados por los sistemas de evaluación. En términos marxistas clásicos, aluden a las relaciones cuantitativas del valor de cambio, por ende, a las circunstancias vigentes en que se miden las publicaciones.

La tendencia al incremento del valor de cambio es parte de las relaciones abstractas que determina el mundo de la producción de las mercancías. La preminencia del valor de cambio sobre el valor de uso en la sociedad capitalista estriba en su capacidad para favorecer el intercambio y la comparación, reduciendo los objetos a un lenguaje común; a un tipo de abstracción que permite despojarlos de su cualidad y expresarlos en un más y menos independiente de su materialidad sustantiva. Se trata del destino del trabajo científico no sólo hacia la cantidad representada en una desmaterialización de los contenidos, sino también a lo contingente y relativo de las medidas de turno. En esas circunstancias tiene mucho sentido la “jubilación” a la que hacía referencia el profesor Moulian. El autor de *Chile actual: anatomía de un mito [1997]* -obra reconocida por la comunidad como un clásico de la tradición y que no es parte de ninguna base de datos- no está para remar en la galera de los indicadores. Además, hoy en día ni siquiera podría postular a los proyectos de investigación a causa de no contar con una trayectoria de productividad para ser

revisado por sus pares académicos. Simplemente no alcanza el puntaje necesario para ingresar a los concursos que lo validarían administrativamente como investigador.

Una opción podrá ser considerar a los premios nacionales como *outsiders* frente a lo que en el medio cuenta como investigación. Ortega y Gasset (2010, p. 156) consideraba que la ventaja de la “mecanización” de la ciencia moderna es, a la par, el peligro máximo. Debería reflexionarse sociológicamente, sobre todo, cómo ha ido cambiando la forma de producir conocimiento, ¿qué nuevas modalidades han surgido de la mano de la evolución de la sociedad? Y entonces, ¿qué aspectos de una obra, por más cambios, innovaciones y simulacros necesarios que haya que adoptar, ameritan su vigencia? ¿Qué es lo que no debería perderse de vista? La respuesta es simple: la lectura profunda -hágase con las técnicas que se haga- que contribuye a cultivar la capacidad de pensar.⁶⁵

Es prácticamente un hecho indiscutible que la gente mayor tiene dificultades para adaptarse a las transformaciones tecnológicas. Ante el panorama actual de cambios acelerados cabe también preguntarse, por ejemplo, si quienes arguyen la adaptación a las tendencias predominantes están a tono con las últimas novedades en el campo de la inteligencia artificial que a una velocidad radical indica la obsolescencia de las metodologías tradicionales, las mismas que hace poco estaban vigentes. Del mismo modo, habría que discutir el significado que se asume sobre la adaptación. ¿Se trata de adiestrarse en los formatos de escritura acotados por los *papers*? ¿Es privilegiar únicamente la investigación empírica (datos materiales) de casos acotados? ¿Se trata de acortar la duración de los proyectos -ya no programas- de investigación y, asimismo, con los procesos de escritura? Si se responde afirmativamente a estas preguntas queda en evidencia de que por adaptación sólo se está entendiendo una forma de confinarse ante lo establecido.

⁶⁵ Esto sin tematizar la cuestión disciplinaria en términos de las peculiaridades que tienen las ciencias sociales y humanidades en comparación con las “duras” o naturales. El problema mayor está situado en dilucidar qué expectativas se tienen hoy en día con respecto al saber.

VI. UN VIAJE DE VUELTA

El trazado de los límites de la forma universitaria de los estudios superiores había consistido en un esfuerzo de separarse de la escuela. Los así llamados “declives históricos” tuvieron en común escenarios en que la diferencia entre la una y la otra no era de suyo evidente. La universidad dejaba de ser universidad una vez que se traicionan sus *enunciados constitutivos, no pudiendo habitar en los umbrales del conocimiento, apartándose de los movimientos intelectuales renovadores.*¹

Otra variante de su degradación consiste en el empeño por la profesionalización, en la disposición de la universidad para la preparación en masa de oficios especializados. En gran medida la renovación humboldtiana se puede leer en contra de esta vía y en favor de la rehabilitación del vínculo entre la investigación científica y la enseñanza (Habermas, 2008, pp. 335-350). Por otra parte, en América Latina el anhelo de reforma surge en un recinto cuyo espíritu monacal y escolástico había llamado la atención de Sarmiento: “la Universidad es un claustro, en que todos llevan sotanas y manteos...” (2018, p. 307). La famosa prerrogativa de autodeterminación de Córdoba se justifica en virtud de la libertad académica, y su fundamento se busca en la ciencia.

Ahora, ¿por qué la imbricación expuesta representa un problema? La respuesta es simple: la escuela no se debe a la tarea de introducir avances en el conocimiento de la ciencia. El aprendizaje no implica la ciencia o bien el proceso de investigación sin más. La escuela, por su parte, tiene que conformarse con el hecho de que en otras partes se investiga.

Pongámoslo bajo el siguiente punto de vista: es sabido que las familias representan un lugar fundamental en la educación de los niños y que ésta, en su seno, no se desenvuelve bajo la forma de la organización escolar de la enseñanza. Sin embargo, ni la familia ni la escuela pueden llevar a cabo por su propia cuenta la educación para la vida social, así como tampoco asumir la tarea específica de la

¹ En la segunda mitad del siglo XVII esta situación bien fue retratada por el padre Feijoo (1745), respecto de la distancia del magisterio con las nuevas doctrinas de la ciencia.

una o la otra. El establecimiento escolar está relacionado con la adquisición intencionada de contenidos y el enriquecimiento de la experiencia del niño dentro de un contexto más amplio de interacción que el del nicho familiar. Mientras que la familia lleva a cabo una educación relacionada con una formación valórica anclada en el afecto y el amor. En el pensamiento pedagógico ilustrado la escuela y la educación en las familias se conciben en su complementariedad (Meylan, 2017). Pestalozzi en su obra se dirige al maestro y a los padres, aspirando a la enseñanza que educa para el desarrollo de las capacidades y disposiciones humanas.

La escuela involucra una forma de interacción asociada a la transmisión de aptitudes y conocimientos consensuados a través de un maestro que dispone de ellos frente a varios estudiantes, y lo hace como agente de una autoridad política o eclesiástica que controla *qué* competencias y contenidos son deseables para ser adquiridos por los alumnos.² En segundo lugar, entraña el hecho de que dicha transmisión debe realizarse en un sentido didáctico, teniendo en cuenta que el proceso de enseñanza y aprendizaje descansa en el tratamiento de los principios básicos y generales de las diversas materias, las cuales, a su vez, deben ser expuestos adaptándose al entendimiento de los aprendices.³ Y no por último, la garantía de un acceso apenas universal para que todo el mundo que se lo proponga y cumpla ciertos requisitos educativos pueda convertirse en alumno.⁴

² Seguimos aquí las consideraciones de Böhm, “Sobre la necesidad de diferenciar entre escuela y Universidad” (2009, pp. 63-77).

³ Estas premisas corresponden a dos ideas clásicas sobre la didáctica. El ideal educativo de Comenio (“enseñar todo a todos”) remite a que las escuelas debían brindar las bases y fundamentos de las principales ramas de las ciencias y artes; “... ha de enseñarse todo de un modo general y rudimentario” (1998, p. 109). Por otro lado, la didáctica propugna también un método para la transmisión de conocimientos en virtud de sus pretensiones: la simplificación y brevedad del modo en que se presentan las materias; se trata de “adaptar las materias y el estilo a los entendimientos infantiles” (*Ibid.*, p. 70).

⁴ Para una panorámica sobre cómo el sistema universitario ha respondido para cumplir con esta demanda diversificando los criterios y las vías de admisión, cf. Santelices, V., Horn, C., y Catalán, X. (2015). *Consideraciones de Equidad en la Admisión Universitaria a través del ranking de educación media: Teorías de Acción, Implementación y Resultados*. Proyecto FONIDE N°: 811340. Pontificia Universidad Católica de Chile. Disponible en: [Informe-final_revisado_Junio.pdf \(uc.cl\)](#)

La universidad hoy tiene que diversificar las vías de acceso para favorecer la participación de sectores más amplios de la población y también adoptar medidas de asistencia para garantizar la permanencia y graduación en los estudios superiores.⁵ Los fines generales a los que ha de servir no sólo se circunscriben al contexto local de cada país o región, sino a un deseo de posicionarse en la competencia internacional. Bajo los presupuestos de la teoría del capital humano (Becker, 1983), las universidades existen para el desarrollo socioeconómico y contribuyen a la creación de capacidades para el incremento de la productividad de cada país (Banco Mundial, 2000). Por otro lado, también están convocadas a comprometerse con la “cultura de la excelencia” y del rendimiento exhaustivo que se expresa en los rankings internacionales y en otros índices de medición (Salmi, 2009).

El problema se va haciendo más nítido si se tematiza las dos lógicas que en teoría se conjugan en la forma universitaria de los estudios superiores. Pedagógicamente el vínculo entre ciencia y docencia significa que la clase tiene que ser el resultado de la investigación, por ende, el proceso de enseñanza y aprendizaje no responde a una determinación rígida del conocimiento que luego será metódicamente evaluado. No tiene sentido buscar algo que ya-se-sabe. Aunque por supuesto es reconocible que la situación tradicional de la enseñanza describe una praxis que a menudo se adelanta a los menesteres e intereses intelectuales de los estudiantes, transformando la acción de estudiar memorizar y recitar contenidos (Lundgren, 1992, pp. 70-86).

El concepto que por el momento sugerimos sobre las “instituciones científicas superiores” se contrapone a las representaciones nominalistas sobre el objeto. Es

⁵ La Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI recomendaba en su *Informe a la UNESCO* (1996) la diversificación de la oferta universitaria por lo menos en dos sentidos: (1) como herramienta para proveer calificaciones profesionales adaptadas a las necesidades del mercado del trabajo -cuestión que analizamos más abajo- y (2) como plataforma para una educación “durante toda la vida” con mayores oportunidades de acceso. A propósito del traslado de esta agenda con su respectivo vocabulario (equidad, calidad, justicia social) a la investigación sobre la educación universitaria, véase por ejemplo Figuera *et al* (2015).

un concepto bastante general tan sólo referido a un ámbito creativo supeditado a la búsqueda de la verdad (Lenartowicz, 2015). Así pues, remite a un espacio definido en donde la relación con el saber no se restringe a su utilidad y en donde la unidad de la enseñanza y la investigación permanece indisoluble.⁶ Es cierto que -como bien advierte Böhm (1986)- la verdad es una palabra que ha sido desalojada de las discusiones sobre la política educativa y de los debates en educación superior. No obstante, aún aparece en ella un significado irrefutable que se remonta a las primeras comunidades gremiales (Bolonia, París, Oxford, Salamanca); el de una simbolización que hace posible la comunicación improbable y que sienta, al mismo tiempo, los umbrales del conocimiento a modo de determinaciones hipotéticas que funcionan como presupuestos para las siguientes comunicaciones (Luhmann, 1996, pp. 125-195).

Por universidad se entienden cuerpos corporativos de académicos y estudiantes dedicados a la búsqueda del conocimiento; comunidades dadas a la tarea de empujar las fronteras de lo conocido y de contribuir continuamente a la renovación del saber. Es más, lo que se pone de manifiesto como conocimiento representa el cultivo de una tradición que cambia lentamente (Oakeshott, 2009). Ésta, pues, ha sido acreditada bajo ciertas reglas del pensamiento racional que a partir de la filosofía griega toman como punto de partida la crítica, apartándose de las formas inmediatas en que los objetos son percibidos y de las convicciones asentadas en el sentido común. Se abandona, por lo tanto, una idea del conocimiento característica de la investigación empírica profesional -centrada en la cosificación metodológica y en restricción de las ideas hacia lo fáctico- que asegura un supuesto ingreso a la realidad tal y como suceden las cosas -y que eso, a su vez, sería verificable a través de la observación de lo que está dado a la manera de las sombras descritas en la parábola de Platón.

⁶ Ya vimos (capítulo II) que Kant consignaba este lugar a la facultad de filosofía, la cual estaba única y exclusivamente entregada a la reflexión crítica sobre la verdad y, por lo tanto, al ejercicio de la libertad de pensamiento. En ese sentido, la facultad de filosofía tenía un cometido primordial en tanto garantía de la autonomía y unidad del edificio universitario.

Lo anterior, en cuanto a la pedagogía, implica que la formación se desprende de la necesidad de capacitar contingentes profesionales especializados para desenvolverse en los nichos del mercado laboral. En la concepción humboldtiana los estudios universitarios dan un giro y se vuelven hacia la investigación. La enseñanza [*insignare*] como acto de brindar un contenido, seña u orientación a otro pierde vigencia. Siguiendo a Böhm (2009), ya no se habla de alumnos entendidos como receptáculos de “masas” de conocimientos que brinda el maestro. Más bien, se designa la acción de estudiar y de educar a las nuevas generaciones en la comprensión de los desafíos del conocimiento científico. Se abandona el concepto de enseñanza escolar propio de la educación básica y secundaria y se abre la perspectiva hacia las “capacidades creativas” de los estudiantes en tanto miembros de una empresa colaborativa por definición.

Esa empresa tiene que ver con la incesante introducción de cambios cuando, sobre la base de la investigación, se llega a tener algo nuevo que decir (Corsi, 1996, pp. 38-40). Lo percibido como progreso en la ciencia constituye una modificación en las expectativas que de alguna manera asumen las verdades establecidas. Se trata, entonces, de una tarea creativa: conocer los esfuerzos previos y llevar a cabo una contribución original. En el capítulo IV sostuvimos que la condición de cientificidad de un conocimiento no es únicamente cuestión de replicar la metodología. Las conclusiones periciales sobre una escena del crimen contemplan estudios técnicos y procedimientos rigurosos de investigación; asimismo, ciertos análisis clínicos para discriminar la presencia o ausencia de una enfermedad mediante pruebas diagnósticas. La categoría de investigación que nos interesa es la que acontece en el sistema de la ciencia. La definimos a través de la fórmula abstracta que provee en lente de la teoría de *sistemas sociales* como la *materialización de lo improbable*. Por lo mismo nos distanciamos de los criterios derivados de las exigencias de adaptación y competencia académica; en referencia a la satisfacción de estándares de rendimiento instalados por la burocracia estatal y la adjudicación de proyectos

de investigación que determinan que ha de considerarse por “productividad científica”.⁷ Optamos, en cambio, por dos acepciones:

- 1) Ciencia como filosofía e investigación *sin más*. No hay que confundir al filósofo con el académico perito en textos filosóficos. En la Grecia clásica la palabra filosofía representa la forma más alta de reflexión. En los textos de Aristóteles (2019) está vinculada a la investigación de la verdad. El pensador meteco habla de “indagaciones filosóficas”, de “ir en busca de una explicación”. De cualquier manera, distingue de poseer, aprender, enseñar o utilizar los descubrimientos conseguidos por la vía de la razón. Lo que se enfatiza es un proceso de búsqueda que no obedece a fines, intereses o exigencias externas y que apunta al esfuerzo mancomunado de colaborar con el conocimiento de la verdad, ya sea añadiendo nuevas verdades a las consensuadas o demostrando su falsedad.

- 2) El lugar del seminario universitario. Cuando Fichte (1959) expone su plan para modernizar los establecimientos de enseñanza superior se inspira en la Academia de Atenas y sugiere una modalidad didáctica para la comunidad académica. En dichos establecimientos el estudiante aprende a pensar, no se va a clases para memorizar y recitar de memoria la producción literaria que está disponible en las bibliotecas. Se busca ejercitar la capacidad de hacer algo distinto con la materia, de apropiarse por entero de lo aprendido, hasta el punto de alcanzar el “arte de utilizar el saber”. Fichte tiene en mente el diálogo socrático en que la figura del profesor no se reduce a la instrucción y exposición de un saber que copia la realidad. A partir de sus propias conferencias y conversatorios, el profesor contribuye a estimular y a orientar la capacidad intelectual de los estudiantes (Weier, 1974).

Y el concepto de pensar, ¿qué más quiere decir? De acuerdo con Fichte detenta una responsabilidad decisiva con la que se fundamenta la formación intelectual

⁷ La cual ha desplazado el poder de las comunidades académicas por criterios de gestión administrativa derivados de la copia de los modelos norteamericanos.

como aquella ocasión que “abre los ojos al hombre” para darle acceso al mundo de las ideas. En el pensamiento filosófico clásico se definía como el arte de concebir nociones generales a partir de conocimiento de las cosas particulares, a partir de la experiencia y del contacto con la realidad sensible (y no simplemente por el despliegue de una axiomática teórica). Puesto en su acepción dinámica se entiende por qué aprender y ejercitar el libre pensamiento es distinto a la mera enseñanza y asimilación de tal o cual ciencia. El acento está puesto en la obtención de conocimientos improbables y en la figura del profesor académico que está en condiciones de manifestar sus propios descubrimientos o tesis. Los anhelos pedagógicos de Fichte son de gran relevancia:

El profesor académico debe formar al hombre para la receptividad de la idea, él mismo tiene que conocerla, haberla asido y estar poseído por ella misma (...) En cada palabra que pronuncia habla la ciencia, habla su deseo por extenderla, habla el amor interno por sus oyentes, no en cuanto oyentes, sino en cuanto servidores futuros de la ciencia (citado en Weier, *ibid.*, p. 474).

Una verdad declarada como acabada e indudable por una colectividad, y que no admite cuestionamiento, no es científica. En la *Metafísica* Aristóteles argumenta acerca de la imposibilidad de una apropiación completa de la verdad. Las afirmaciones definitivas, los juicios derivados de las emociones o de las nociones vulgares de la percepción y del sentido común, las verdades descubiertas por revelación divina... pueden ser asunciones del sofista o de quien profesa una religión, pero no del filósofo. Dos milenios después, Humboldt (1982) rediseña el proyecto universitario asumiendo la ciencia como un *nicht ganz aufgelöstes Problem* (“un problema no resuelto”) que, por lo tanto, supone un esfuerzo permanente e inacabable, y que a su vez simboliza la mayor elevación de la cultura moral de la sociedad. Naturalmente nada de esto es factible sin la posibilidad de garantizar institucionalmente el pluralismo teórico-metodológico dentro de un ámbito en que se confrontan y pronuncian diferentes puntos de vista. La verdadera universidad es donde están representadas todas las posiciones, no solamente diversas, sino antagónicas. Su expresión está dada por la existencia de un cuerpo de académicos

que compensan las debilidades de los otros y en una oferta diversa de materias. Por eso de ningún modo puede aceptarse la existencia de un credo imperativo, significaría una *contradicto in adiecto* al promover un saber que no amerita ser discutido, sino expresado para convencer.

El somero bosquejo de ideas a las que hemos regresado sienta algunas de las exigencias elementales que engloba el concepto histórico de la universidad -el cual viene desde el Medioevo y fue reanudado en 1810 con la fundación de la Universidad de Berlín. Desde luego que bien podrían calificarse -como a menudo ocurre- que se trata de axiomas teóricos que empañan el tratamiento (e incitan una especie de evasión) respecto de los desafíos y responsabilidades que hoy en día convocan a las instituciones de educación superior.⁸ Sin embargo, la titularidad de la ciencia como un valor máximo, el dismantelamiento de la relación escolar y, sobre todo, el ideal de la formación a través de la investigación, constituyen elementos a partir de los cuales nuestras universidades siguen justificando su tarea especial. Los mismos han perdurado pese a todas las transformaciones estructurales y semánticas. Un buen ejemplo lo ofrecen los preceptos del más alto rango establecidos para regular el funcionamiento de las universidades.⁹

La *Ley General de Educación Superior* en México promulga a título de un criterio de orientación fundamental la libertad de cátedra, “entendida como la libertad de enseñar y debatir sin verse limitado por doctrinas instituidas” (2021, p. 6).¹⁰ Asimismo, deja claro el nexo estrecho que conlleva las funciones de la docencia e investigación en las diversas áreas del saber y el lugar que tiene la formación de nuevos científicos para el desarrollo creativo del conocimiento, rasgo que las

⁸ Otro lugar común es desacreditar el proyecto histórico de la universidad como una quimera irrealizable que la práctica real siempre se ha encargado de desmentir. En consecuencia, ocuparse de ello sería una faena infructuosa (¡una pérdida de tiempo!) que sólo expresa una actitud de nostalgia por viejas las ideas y visiones del mundo.

⁹ Piénsese también en las propuestas educativas de las Instituciones de Educación Superior: en el sistema modular de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco basado en concepciones pedagógicas freireanas y en teorías constructivas del aprendizaje (Piaget, Ausubel), cf. “Bases conceptuales y sistema modular”. Disponible en: https://coplada.xoc.uam.mx/publicaciones_pdf/bases_conceptuales.pdf

¹⁰ Cf. [Ley General de Educación Superior \(diputados.gob.mx\)](http://leygeneraldeeducacion.gob.mx)

distingue de un centro o laboratorio destinado a la investigación. En Chile, la *Ley 21091 Sobre Educación Superior* incluye 21 referencias a la investigación y en consonancia con el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad enfatiza la tarea de las instituciones de educación superior en la generación de conocimiento e innovación.¹¹ “Éstas cumplen con su misión a través de la realización de docencia, investigación, creación artística, innovación y vinculación con el medio” (2018, p. 4); más aún, apelan a la formación superior, distinta de aquella que brindan los institutos profesionales o las escuelas especiales, la cual se caracteriza por la búsqueda de la verdad, la promoción del pluralismo y la capacidad de desarrollar el “pensamiento autónomo y crítico”. La *Ley de Educación Superior* de Argentina (1995) acoge el rango constitucional del principio de la autonomía universitaria. Las universidades encarnan la libertad de pensamiento y tienen una obligación a propósito de la promoción y desarrollo de la investigación. Por otro lado, hacen valer una “formación cultural” con “espíritu crítico, mentalidad creadora, sentido ético y sensibilidad social” (2018, p. 7). En consecuencia, buscan diferenciarse de una enseñanza especializada, profesionalizante y técnica. Su encargo formativo por más técnico y profesional que sea tiene, entonces, que imbricarse con la ciencia (por ejemplo: nutriendo los planes de estudio) aunque ello no necesariamente acontezca en la sala de clases.

Si consideramos tales principios como criterios evaluativos para problematizar los casos particulares es difícil que alguien con experiencia en la academia pueda dejar de ver lo remoto que se hallan de las prácticas prevalecientes. De ahí que se esté en condiciones favorables para su desestimación en tanto conceptos preestablecidos que sólo sirven para poner en evidencia características deficitarias. Pero esta posición -a nuestro entender- pondera demasiado la autoridad de los hechos e invita a restringir el pensamiento a conformarse con la realidad fáctica a título de última verdad. En contraste, nuestra posición no es prescriptiva, sino descriptiva: tomamos en cuenta como se autodescriben e idealizan las instituciones

¹¹ Cf. [Ley-21091 29-MAY-2018 MINISTERIO DE EDUCACIÓN - Ley Chile - Biblioteca del Congreso Nacional \(bcn.cl\)](#)

y, luego, intentamos examinar qué ocurre cuando se proponen cumplir con los imperativos que se imponen a sí mismas.

La escolarización, *i.e.*, la pérdida de significado de la universidad como institución de investigación -de lo que Fichte llamaba el “elemento constitutivo más noble”- podría considerarse una tendencia problemática; y tal vez señal de la dimensión de una crisis cuyo acceso no es inmediatamente apreciable a través de apreciaciones cuantitativas. Los números, al contrario, hablan de progresos manifestados en el incremento significativo de la cobertura y de la productividad científica, en la diversificación de las instituciones y el surgimiento de modalidades novedosas (universidades interculturales y comunitarias), o en la generalización de los sistemas de evaluación y de aseguramiento de la calidad. La pregunta es, ¿de qué manera dichos progresos se relacionan con los ideales clásicos que expresan “lo necesario”?¹² ¿Cuál es la plausibilidad de la tradición universitaria en el contexto del gobierno de los indicadores de productividad y de las circunstancias de masificación que priorizan la formación profesional?

Antes que nada, debe quedar explícita la premisa de que el objeto teórico (la idea de la Universidad) comprende una instancia híbrida desde la óptica de la teoría de *sistemas sociales*, esto es, un ámbito de simbiosis funcional en donde la educación no estaría regulada por la configuración escolar de la enseñanza (Luhmann y Schorr, 1993). Se trata, pues, de la “doble vertiente” de la que nos hablaba Weber (1979) acerca de la profesión académica, advertida como la tensión irrenunciable a partir de la realización de dos tareas que no se implican recíprocamente. Un académico -en sus palabras- “puede ser un sabio [investigador] excepcional y al mismo tiempo un profesor desastroso” (Weber, *ibid.*, p. 188). Del mismo modo hay que pensarlo al revés. Que ambas cualidades no suelen coincidir -o, mejor dicho, que la acreditación en una no sea garantía de un buen desempeño en la otra- expresa el problema en cuestión, dado el hecho de que representan distintos *modus operandi*.

¹² Dicho en términos aristotélicos, es decir, lo que no puede cambiar y ser de otra manera.

La hipótesis que nos guía es que la crisis de la universidad tiene que ver con la radical escisión de las dos lógicas mencionadas, con la *pérdida de la unidad* entre docencia e investigación. Así, la insistencia referida a las directrices administrativas que regulan el trabajo científico -respecto de la generación de conocimiento de “calidad” bajo los criterios del llamado capitalismo académico-, es acompañada, al mismo tiempo, de un proceso de escolarización que responde a las demandas de profesionalización y al ingreso de menesteres propedéuticos que hace unos siglos le pertenecían a la antigua facultad de artes.

En el capítulo anterior nos concentramos en la racionalidad de la investigación científica en torno al afán de acumulación de capital académico y el régimen de competencia individual. En lo que sigue nos toca tematizar la función pedagógica que constituye sin duda alguna la faceta compartida por el conjunto de las organizaciones de educación superior. Analizamos, siguiendo la gradiente de complejidad luhmanniana (capítulo IV), el nivel organizacional en relación con las demandas de prestaciones que se le están haciendo desde el entorno a la universidad (habilitación profesional y funciones propedéuticas). Por otra parte, un segundo aspecto para darle plausibilidad a la tesis de una escolarización es la interacción pedagógica. Nos propusimos observar las situaciones de enseñanza durante un semestre completo en un curso avanzado de teoría sociológica (6° semestre).

Ajustes organizacionales: masificación y habilitación profesional

Las metas formativas respecto de la educación superior se sitúan preferentemente en logros de aprendizaje de los estudiantes. Esto es fácilmente constatable si examinamos el ingreso de una serie de consideraciones sobre las cuestiones pedagógicas y los procesos relativos a la enseñanza y la evaluación. La pertinencia de esa fórmula general a la que apela el quehacer universitario se corresponde con las demandas sociales de inclusión como parte de la expansión del acceso, fenómeno que en la década de los ochenta Brunner (2013) ubica como uno de los

aspectos más significativos de las transformaciones acontecidas.¹³ A ello se suma el que la formación superior en América Latina históricamente ha estado ligada a la preparación profesional a fin de entregar posibilidades de movilidad social (Brunner, 2007). Todo lo cual remite especialmente a la intensificación de la función docente en perjuicio de las exigencias de la búsqueda de la verdad.

Pese a que la tradición y los horizontes normativos generales contemplan que una institución universitaria, independiente del carácter de la asociación y de su tipo de propiedad, tiene que resolver las tensiones apuntadas más arriba, en la práctica el dogma no se rectifica. El sistema de evaluación estima que existen dos condiciones obligatorias (y entre ellas se excluye la investigación) para acreditar a las instituciones: la gestión y la docencia. La primera se refiere a la estructura administrativa dispuesta en las decisiones y mecanismos destinados al cumplimiento del proyecto institucional, a los propósitos y fines declarados. En cuando a la docencia, se especifican las políticas y mecanismos orientados a entregar una formación apropiada a la titulación; considera la implementación de procesos de enseñanza y aprendizaje, los tiempos de retención y de titulación y las estrategias pedagógicas para asegurar la formación en las competencias definidas por el perfil profesional.¹⁴ La docencia es, por cierto, declarada la “función clave”. De ahí que un importante estudio que buscó evaluar el impacto de los procesos de aseguramiento de la calidad (AC) y hacer recomendaciones a decisiones ya tomadas en materia de políticas educativas concluye dando cuenta de una perogrullada que constituye una tendencia evidente:

¹³ Para hacerse una idea sobre las magnitudes: en la década de los sesenta la tasa de participación en algunas de las modalidades de la educación superior era de un 4%, cinco décadas después (para el año 2005) la cifra supera el 55% cf., Brunner (2012). Se sostiene el paso de “un pequeño sistema dedicado a la formación de elites profesionales, intelectuales, académicas, técnicas y políticas” a un régimen de masas que alcanza su universalización en el año 2007 -es decir, alcanza sobre un 50% de participación en la educación superior dentro de un cierto rango de edad. Véase con más detalle en [JJB_Simposio05112013.pdf \(secureserver.net\)](#)

¹⁴ Para más detalle: Comisión Nacional de Acreditación (2022). “Criterios y Estándares para la acreditación de universidades”. Disponible en: [universidades.pdf \(cnachile.cl\)](#)

Destaca transversalmente el reconocimiento al valor creciente que se le atribuye a la función de la docencia al interior de las universidades, especialmente de la gestión curricular. Resulta más significativa en tanto tendencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En efecto, la asociación entre AC y cambios en la gestión curricular es evidente y se grafica en modificaciones asociados a un mejor diseño (y más participativo), consideración de nuevas demandas, ajuste y actualización, etc. Adicionalmente, se plantean otros cambios en este ámbito, como los siguientes:

- servicios docentes y atención a los estudiantes,
- programación y coordinación docente/pedagógica,
- gestión de los recursos para la docencia, e
- implementación de mecanismos de evaluación y monitoreo permanente de planes y programas de estudios (CINDA, 2012, p. 138).

La primacía de la docencia y de la certificación profesional respecto de la perspectiva de una formación por la ciencia queda aún más en evidencia si se toman en cuenta otras apreciaciones hechas por los expertos. Por ejemplo, a partir de los datos bibliométricos el quehacer de la investigación -medida por el volumen de producción de *papers* indexados- es escasamente una actividad que menos del 1% de las instituciones en América Latina puede efectivamente reivindicar (Brunner, 2016). Habría también otro grupo que compone cerca del 6% que se clasifican en un momento de transición infranqueable respecto del modelo de *research university*, universidades *con* investigación y emergentes *a* la investigación (Brunner, 2012). El 93% restante consta alrededor de 4 mil instituciones consagradas a la docencia y *profesionalización*, tal como afirmaba un rector acerca de la misión de la universidad, (¿para qué están las universidades hoy en día?): “Nuestra responsabilidad principal para con la sociedad en general es entregar permanentemente capacitación teórica y práctica para los trabajadores”.

Esta asignación hacia la educación superior como fuente de reciclaje para el empleo es de alguna manera una convicción de sentido común y fue impulsada con fuerza por los organismos internacionales (Cepal, 1992; Banco Mundial 1995; Unesco, 1998), expresándose como el objeto principal de su actividad para dar respuesta a

la masificación de su demanda (la de una formación profesional como vía principal de ascenso social y económico) y a los imperativos de modernización planteados bajo valores mercantiles de competitividad (Tiramonti, Suasnasar y Seoane, 1999). De ahí que se hable de calidad y de pertinencia con miras a satisfacer los desafíos sociales y, sobre todo, las necesidades del mercado del trabajo.

Así fue proyectado a finales del siglo XX el lugar de la universidad, resituándola con el fin de poder ofrecer cualificaciones mejor adaptadas a las demandas y necesidades planteadas. “Las economías -afirmaba el *Informe* a la Unesco- exigirán cada vez más competencias profesionales que requieran un nivel elevado de estudios” (1996, p. 148). En el mismo *Informe* se sostenía además el requisito de implementar desde el poder político una “reforma de la enseñanza” para responder a los imperativos de orden económico: un régimen de “formaciones especializadas” adecuado a las dinámicas productivas. Había que impulsar la formación de la mano de obra para la innovación y el progreso tecnológico; “personas capaces de evolucionar, de adaptarse a un mundo en rápida mutación y de dominar el cambio” (*Ibid.*, p. 78). El profesional calificado, de alto nivel, fue caracterizado por su sentido de la utilidad en materia de las aplicaciones técnicas de la ciencia y en virtud de competencias específicas (que trascienden la dimensión técnico-profesional) antes que calificaciones determinadas que daban respuesta a las modalidades del empleo estable en las sociedades industriales. Se pone hincapié en proporcionar a los titulados una preparación adecuada para su ingreso en el mercado laboral.¹⁵ Lo cual devino en el establecimiento de un nuevo contrato entre los gobiernos y las instituciones, animado por el discurso de la modernización educativa y sus respectivas políticas de racionalización de recursos e instrumentos externos de evaluación y acreditación.

¹⁵ Esto planteado además por los organismos internacionales con un correlato normativo: se trata de una condición para promover el crecimiento económico, la equidad social y el progreso tecnológico, para combatir el desempleo y la exclusión social, para entregarle un rumbo a los países más pobres y acortar las brechas de desarrollo, etcétera.

Esta postura ha tenido consecuencias importantes. No sólo ha significado una asignación de prioridades en cuanto a la tarea que las instituciones deben cumplir con relación al contexto “presente” y su demanda por prestaciones y rendimientos, es decir, con respecto al grado de desarrollo alcanzado por la sociedad y el valor que juzga como pertinente conforme a las expectativas instaladas. Más bien significa en primer lugar una discrepancia producto de las referencias del entorno socioeconómico a las que deben ajustarse -según el punto de vista de la Cepal (*Ibid.*)- las instituciones universitarias. Conviene recordar que ofrecer una capacitación adecuada en conocimientos y capacidades profesionales -tal como se encuentra en las recomendaciones del Banco Mundial (*Ibid.*)- es algo que puede llevarse a cabo en institutos profesionales, escuelas técnicas, centros de formación profesional, colegios de ingenieros. De la misma manera que la función de crear y obtener conocimiento elaborado o con propósitos de aplicación es algo que puede hacerse en centros de investigación, instituciones de gobierno, laboratorios empresariales (Gibbons *et al*, 1997). Ahora bien, el desafío de expandir los umbrales de la comprensión científica del mundo y de educar a las nuevas generaciones que continuarán con esta actividad no constituye en sí una prestación universitaria.

Los anhelos de reforma y modernización acontecen en el ámbito nacional en el sentido de decisiones políticas ceñidas a los intereses y postulados planteados por los organismos internacionales. Para eso se esgrimen un conjunto de esquemas en los informes que, acto seguido, son replicados por las políticas públicas y los grupos encargados de llevar a cabo las estrategias de modernización: incorporarse al mundo contemporáneo, educar para la competitividad, formar capital humano avanzado, entregar valor agregado a lo productivo, promover la transferencia tecnológica, orientarse por indicadores de eficiencia y efectividad. Tal vez la más importante sea la del llamamiento a posicionar a la educación superior en la sociedad; y con ello la declamación a hacerse cargo de un cúmulo de demandas que muchas veces sobrepasan la capacidad del debido procesamiento por parte del sistema universitario (Chávez, 2012). Demandas que, por lo demás, alimentan un conjunto de artificios discursivos que no aportan líneas directrices para el análisis

sociológico y, más aún, restrieguen la capacidad de reflexión a la agenda preestablecida desde el poder político y económico.

Desde la óptica de los grupos de intereses el enfoque de la calidad fue retomado como expresión de una renovación indispensable en cuanto a las innovaciones tecnológicas sobre la gestión educativa y la didáctica de competencias (Jiménez, 2011). La asunción de una institución innovadora, a la par con los objetivos internacionales y, sobre todo, en sintonía con las exigencias contemporáneas, permite el posicionamiento de portavoces articulados -por ejemplo, aquellos que aparecen como expertos en materia educativa- y formas de análisis que se caracterizan por soslayar el epicentro de la problemática universitaria. Lo que propone, más que nada, es procesar las tendencias empíricas de cambio institucional acorde a los parámetros establecidos por las decisiones político-administrativas de turno. La reflexión sobre lo esencial, en ocasiones, se trivializa como expresión de una actitud de nostalgia hacia el pasado. En su lugar figura el empeño por posicionar una lectura de la realidad señalada por el riesgo y la incertidumbre. Ya no se puede “perder el tiempo”, lo cual de alguna u otra forma se atribuye a una especie de lujo propio de la “torre de marfil”, mas no tolerable en el nuevo escenario en que la universidad deviene una organización más que debe rendir cuentas. Lo que se exige es entrar en acción, galopar con los tiempos modernos. Aunque ciertamente se requiere una concepción de la modernidad que sociológicamente vamos a entender -siguiendo a Weber- como el “destino de nuestro tiempo”, definido en torno a tres supuestos:

- 1) El sentido de la aplicación práctica e intensiva de la técnica como indicador por excelencia de una concepción del desarrollo histórico anclada en la valorización económica del conocimiento, es decir, por la articulación entre la economía capitalista y las ciencias exactas.
- 2) El hecho de disponer de un sistema educativo en sintonía con las exigencias prescritas por la evolución de la economía mundial y, por lo mismo, ajustado al compás del “progreso” y a los criterios de racionalización que conciernen a la “empresa capitalista”.

- 3) El lugar destacado que asumen los especialistas como autoridades legitimadas por el horizonte de los organismos internacionales y de la opinión pública. Sus aportes sustantivos se hallan en el campo de las estrategias político-estatales, en su eventual justificación y en la instrumentalización de la reflexión según las coordenadas teóricas instaladas por dichas estrategias.

A partir de esas coordenadas Brunner sugiere un desplazamiento de la discusión hacia un ámbito estrictamente pragmático de acuerdo con los criterios de rendimiento instalados por el régimen de la “excelencia” (competencia y evaluación) en que se desenvuelven las universidades, según él:

... la universidad no necesita ya una “razón de ser”, una justificación, toda vez que se ha convertido en un aparato central de la educación de masas, la certificación para el trabajo y la producción de conocimiento útil, de la cual se esperan beneficios económicos, de integración social y de difusión cultural (...) entonces se entendería que no requiera más una “idea” fundante, sino sólo políticas que aseguren el libre acceso al servicio, la distribución más equitativa posible, procesos y medios efectivos, resultados eficientes, transparencia y rendición de cuentas (2015, p. 163).

Sobre esa base es razonable despedirse de la “idea de la universidad” en la medida de un criterio evaluativo para iluminar la problemática de nuestro tiempo. Desde luego que cuando se propugna un concepto subordinado a los menesteres inmediatos que imponen los Estados, y otros sistemas sociales como las familias y la economía, el tema de la identidad y de la tradición representa una faena desdeñable. “¿Qué sentido tiene -pregunta Brunner- efectuar esta operación ideológica y cognitiva consistente en emplear una «idea de la universidad» para juzgar sus figuras históricas?” (2014, p. 29). Por ende, ¿qué sentido tiene continuar el esfuerzo por pensar la *unidad* de la universidad mientras millones de estudiantes esperan disponer de credenciales asociadas a oportunidades de movilidad social? Trabajar con un concepto no eleático tiene ventajas, por ejemplo, el desentenderse de ideas esenciales en nombre de las “exigencias actuales” permite imponer -sin

necesidad de argumentar demasiado- las propias posiciones político-ideológicas.¹⁶ En ese sentido, también queda expuesta su deficiencia, a saber, el quehacer de las instituciones queda entregado a los intereses que mejor representan la facticidad de turno. Se entiende, pues, que no sólo se trata de un juego de ponerle nombre a las formas empíricas de la realidad, sino que concierne a los sentidos que se consideran dignos de conservar por encima de la incidencia de la evolución.

El postulado de la universidad como una herramienta para la educación de masas - con planes y programas de estudio adecuados a las necesidades del mercado laboral y las dinámicas de cambio económico- junto a las directrices de libre acceso para promover mayores oportunidades de participación, fueron dos premisas de la agenda global en la década de los noventa. Posteriormente vino el acople por parte de nuestros gobiernos, autoridades e investigadores en el campo educativo. Las transformaciones relativas a la calidad y equidad fueron suministradas a los países en desarrollo como remedios para atender el apremio de integrarse a la “sociedad mundial del conocimiento”. Los esfuerzos apuntaban a integrarse en las condiciones del desarrollo contemporáneo, lo que significa: circunscribir las posibilidades y expectativas a las pautas que prescriben los países ricos como destino histórico de la periferia (Chávez y Mujica, 2015).

Más arriba habíamos hablado de que las expectativas sobre la capacitación para el trabajo procuran un perfil de “alto nivel”, provisto de una formación técnica y profesional a la “altura de los tiempos modernos” y en cuanto a competencias de gestión.¹⁷ En *La política para el cambio y el desarrollo en la educación superior* (1995), la Unesco convocaba a una redefinición de la misión y función de la educación superior sobre la base de ciertas necesidades en materia de aprendizaje

¹⁶ Por cierto, debe haber una adaptación a las circunstancias de demandas y las perspectivas de apoyo disponibles en la sociedad. Pero en esta tesis estamos tratando de plantear la problemática universitaria más allá de las obvias transformaciones y tendencias de cambio siempre presentes, es decir, desde su herencia histórica y pretensiones de continuidad

¹⁷ Sobre este término y su desglose en competencias cardinales (adaptabilidad al cambio, innovación, flexibilidad) y específicas (trabajo en equipo, orientación a los resultados, comunicación) desde la psicología laboral, véase Alles (2002).

y capacitación. Las actividades económicas -expresa el *Documento*- “requieren graduados capaces de actualizar constantemente sus conocimientos y adquirir conocimientos nuevos que les permitan no solo encontrar trabajo, sino también crear empleos en un mercado en constante cambio” (*Ibid.*, p. 8). De ahí el énfasis en una formación basada en competencias orientada a la diversidad y el cambio. Por competencia se define un conjunto de aptitudes (trabajo en equipo, comunicación efectiva, disposición al cambio, capacidad de iniciativa y de asumir riesgos, etc.) que no responden al aprendizaje de una profesión o actividad que otrora representaba una garantía de sustento material de por vida, sino a la naturaleza “flexible y plural” -para usar la terminología de Beck (1998)- del empleo y a los progresos tecnológicos que precisan conocimientos y habilidades en constante transformación. Esto es lo que presupone el enfoque de aprendizaje que se desenvuelve a lo largo de toda la vida propugnado a partir de los años noventa (Unesco, 1996; 2020).

Después de haber alcanzado logros significativos de cobertura la pertinencia se situó hacia la calidad de la enseñanza, habitualmente definida en la interrelación entre cualificación y empleabilidad y en proyectar los estudios superiores hacia la competitividad económica. Un “profesional competente” es el que se adapta a las demandas de desempeño del sector productivo, por ende, una formación pertinente se hace cargo de la referencia sistémica de la economía, instrumentalizando el proceso de enseñanza y aprendizaje y los planes de estudio. Las posibilidades de esta función reposan en un presupuesto: el alumno al que se dirige la educación superior universitaria cuenta con lo que Humboldt designaba como el aprendizaje independiente [*eigene Lernen*] -la “capacidad de aprender a aprender” (como se diría hoy en día).

Aquí se halla una suerte de coincidencia entre las concepciones neohumanistas y los postulados pedagógicos de la Unesco. En un principio se considera que es la enseñanza escolar la instancia en donde se desarrolla la capacidad de aprender, requisito fundamental para incorporarse a la universidad. En un tono parecido se plantean las atribuciones de la Unesco para la educación básica y secundaria; en la educación escolar es en donde se forjan las capacidades y aptitudes, las

herramientas esenciales que permitirán a la persona seguir aprendiendo. Allí se fraguan modalidades de aprendizaje y contenidos básicos que permanecerán durante toda la vida. Por eso mismo, al tratarse de un estándar en la perspectiva de los derechos universales (Unesco, 1990), cobra sentido la existencia de conocimiento envasado: manuales escolares como un factor para garantizar los conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes básicas y necesarias.

A la luz de estas apreciaciones entrevistamos a un miembro del directorio de una fundación creada a partir de la experiencia de la Cátedra UNESCO de Inclusión a la Educación Superior Universitaria. Ahí se comentó sobre los dos principios que guían el trabajo de la organización.

Nos hemos preocupado como país de propiciar una reforma a la educación universitaria para la formación de capital humano, en concreto: estándares de calidad y el sistema nacional de acreditación. Igualmente, hemos dado pasos gigantes hacia la masificación de la matrícula, pero aún falta avanzar si queremos ser un país desarrollado ya que aún persisten importantes desigualdades socioeconómicas. La otra pata de los ODS [Objetivos Desarrollo Sostenible] tiene que ver con el acceso igualitario y universal para todos. Es el compromiso con la equidad que tenemos. Por eso hay que combatir las disparidades de género y de otros grupos social y económicamente marginados y desfavorecidos con políticas de discriminación positiva de acceso y permanencia (...) Nuestro principio es que una institución de educación tiene que ser tan diversa como el contexto sociocultural donde se ubica. Si en una región más de la mitad son mujeres o hay un 25% de población indígena o rural entonces en la universidad tienen que verse representados esos porcentajes.

A partir de la promesa de un acceso para toda la población es posible hablar de una segunda inflexión. La interrogante es qué ha significado la inclusión al sistema universitario con el proceso de masificación y ampliación del acceso junto con las iniciativas de permanencia, ¿qué ha implicado en términos de la participación de un nuevo perfil asociado al estudiante de educación superior? Sobre el nuevo perfil, nos aclaraba la dimensión del cambio la persona recién citada: “Ya no son unos pocos los iluminados, esos llegaban a la torre de marfil y que, además, lo hacían gracias a

ventajas bien arbitrarias”. Ventajas que refieren principalmente al nivel socioeconómico y la oportunidad de ingreso tradicional (la prueba de selección universitaria) que ofrecía el sistema chileno.¹⁸

Los alumnos que ahora están llegando -continúa la misma entrevistada- tiene en común orígenes deficientes en capitales culturales y sociales. El desafío ahora es pedagógico porque son en su mayoría jóvenes, primera generación universitaria en la familia, que no han logrado desarrollar en el ciclo escolar los conocimientos y aptitudes necesarias para cursar estudios universitarios. Tienen más dificultades. Y a ellos tenemos que atenderlos, de acuerdo a sus brechas de aprendizaje, que muchas veces no son sólo cognitivas (...) Es preciso implementar medidas que se hagan cargo de la diversidad, y que lo hagan desde el acceso y la permanencia desde una mirada multidimensional.

Dichas medidas de compensación significan en los hechos que a la política de inclusión se le suman políticas de atención. Pues no basta con asegurar la igualdad de oportunidades desde el acceso y su diversificación -bajando las barreras de ingreso a la universidad, contextualizando el mérito. También hay que garantizar oportunidades de permanencia. De este modo los ajustes sistémico-organizacionales expresan un cambio cultural para cumplir con los mandatos de eficiencia y equidad, en dado caso, atendiendo a los nuevos perfiles que ahora “están llegando” por medio de medidas correctivas y de apoyos integrales (los programas propedéuticos). Se trata de una preparación adicional con cursos de recuperación que apuntan a aptitudes y conocimientos estimados como necesarios para tener éxito en los estudios universitarios. En particular se enfatiza uno: la capacidad de aprender, puesto que proporciona la base primera para la continuidad de los estudios. El apoyo no es puramente cognitivo (matemática, pensamiento lógico, capacidad de expresión y escritura), sino también apunta hacia el desarrollo de aspectos interpersonales. “Hay que reconocer -siguiendo con la misma

¹⁸ Sobre la correlación directa entre nivel socioeconómico y cultural de los estudiantes en los aprendizajes y competencias, véase el *Informe PISA 2012* (Agencia de Calidad de la Educación, 2014). Se llega a sostener que en Chile esta correlación es significativa en comparación con otros países de la región latinoamericana. La brecha en cuestión también puede revisarse en el *Informe PIRLS 2016* (Agencia de Calidad de la Educación 2017) bajo el indicador “recursos del hogar”.

entrevistada- que el paso de ellos por la universidad les impone dificultades que pueden atentar contra su salud mental y física”. Por eso la nivelación comprende tanto la alfabetización académica como ciertas “competencias genéricas” referidas a procesos de autorregulación emocional, gestión del tiempo y trabajo colaborativo.¹⁹

La enseñanza de la teoría sociológica y el fracaso del seminario

En la tradición neohumanista la formación teórica tiene un significado cuya tensión productiva la ha transformado en un concepto clásico. A grandes rasgos se define por un proceso de enajenación con respecto a lo inmediato y de vuelta a uno mismo. “Consiste en aprender a aceptar la validez de otras cosas también, y en encontrar puntos de vista generales para aprehender la cosa” (Gadamer 2017, p. 40). Tiene que ver con un ascenso a la generalidad desde donde se determina la particularidad. Por lo tanto, con la capacidad de pensar más allá de la apariencia multiforme de las cosas o de la forma concreta en que se presenta la realidad, y hacerlo considerando diferentes escenarios y perspectivas plausibles. Pero con una capacidad de abstracción con consideración y medida que permanece atenta a los correlatos empíricos que le son propios.

En efecto, toda ciencia tiene que contar, copiar, reflejar, construir representaciones ajustadas a las propiedades concretas de la realidad. Es la condición más elemental del *espíritu científico* (Bachelard, 2000). Lo decisivo, sin embargo, se juega en el derrotero de la abstracción tan pronto el mero ejercicio de hacer coincidir los conceptos con las propiedades dadas se revela como algo insuficiente. Más aún, la abstracción suscita una toma de distancia frente a lo evidente. No por casualidad una de las advertencias iniciales en la fenomenología social (Schutz, 1967) insta a poner en cuestión la “actitud natural” -los supuestos del habitar *práctico en el mundo del sentido común*-, de otra manera la investigación queda a un paso de entregarse a los intereses dominantes y los temas de moda. Imaginemos por un momento

¹⁹ Para más detalles sobre cómo operan estos programas, cuáles son sus premisas y qué resultados han tenido, Gil y Del Canto (2012).

sociólogos sin una formación en teoría, que no necesiten *pensar* pues basta con dar por bueno lo que, de acuerdo con el poder de turno, se disfraza como “problemas sociales urgentes”, o con representar las nociones vociferantes de la calle, ¿qué posibilidad habría en esas condiciones de tomar distancia analítica para entender y explicar la realidad? También hay un extremo de que cual cuidarse.

De un modo muy discreto se puede decir que el conocimiento científico sobre la cultura y la sociedad oscila entre dos enfoques. Uno tiene en cuenta el estudio de casos particulares, siguiendo lo que en antropología por regla general se metaforiza como una perspectiva *emic* para dar cuenta de lo que los agentes nativos dicen y piensan (Harris, 1996, pp. 261-275). De esta manera se tematizan experiencias concretas e irreductibles que no implican necesariamente una transformación analítica del objeto de estudio, es más, la presencia de valoraciones más teóricas podría sobrecargar demasiado los datos, lo cual se considera una impertinencia desde el punto de vista de los protocolos metodológicos. El otro enfoque tiene como énfasis principal depurar perspectivas de análisis que representan, en este caso, transformaciones estructurales y su relación con ideas referidas al ámbito de lo necesario -en términos aristotélicos-, es decir, referidas a cuestiones esenciales que no podrían ser factibles de otra forma. Aquí el interés está puesto en dar cuenta de regularidades que hacen posible el estudio de los casos particulares, por ejemplo, en qué radica la misión (común) de la universidad y cómo esta tendría que ejercerse.

Si marcamos una distancia en cuanto al enfoque de los estudios empíricos de caso, por lógica se infiere el otro lado del problema. La primera modalidad metodológica se parece a la ilusión que moviliza a las hormigas de Bacon (1902) como imagen simbólica de los *hombres empíricos*. Éstos, asemejándose al trabajo de las hormigas, se caracterizan por amontonar y usar, sin reflexionar sobre el significado de las cosas; el para qué están, cuáles son sus propósitos. Por otro lado, Bacon pone a los dogmáticos que *like spiders spin out their own webs (ibid., p. 76)*,²⁰ perdiendo así las referencias positivas de la realidad. Con el impulso del método

²⁰ En español: los dogmáticos, “semejantes a las arañas, forman telas que sacan de sí mismos”.

científico se postula un punto intermedio entre la experiencia sensible y el razonamiento. El conocimiento parte de la realidad tal como de hecho existe y asciende hacia el conocimiento de las *formas* que subyace a la unidad de las diferencias particulares.²¹ De ahí el símbolo de la abeja ponderado por Bacon, conjugando facultades experimentales y racionales. El investigador saca su material de las flores del jardín, pero lo transforma y destila en el edificio de la inteligencia.

La sociología en absoluto está exenta de tales exigencias. En *Sistemas sociales*, obra donde Luhmann precisa los fundamentos epistémicos de una aproximación sistémica, se sostiene que “la sociología no puede prescindir de la aspiración a comprobar sus afirmaciones mediante los datos obtenidos de la realidad” (1998, p. 7). En “*Probleme der Forschung in der Soziologie*” (1992, pp. 69-73) advierte sobre la importancia de que la disciplina asuma una concepción elaborada de la sociedad moderna. En realidad, sería un verdadero lujo que la sociología se permitiese emplear métodos sin tomar una posición explícita en el terreno teórico. Debe tenerse en cuenta que el surgimiento de la teoría social dice relación con el tránsito del orden estamental hacia la consolidación de la sociedad diferenciada por clases (Marcuse, 1999), esto es, el desmembramiento de las formas anticuadas de autoridad y de tradición. Esa transformación estructural es lo que tratan de *comprender* y *explicar* las corrientes clásicas (Marx, Durkheim y Weber). Pero no sólo a partir de su materialización histórica. Para cultivar el conocimiento sobre los fenómenos sociales la disciplina ha desarrollado configuraciones conceptuales y metodológicas que obliga a distinguir entre los grandes diagnósticos epocales y las premisas epistémicas que aluden a la posibilidad del orden social.²²

Para prevenirse del dogmatismo y considerarse a sí misma como ciencia, la sociología se tiene que valer de los métodos empíricos. No hay duda de que una

²¹ Sobre el concepto y la propuesta de la ciencia como ciencia de formas véase el libro segundo (*Aphorims*) de *Novum Organum* (*ibid.*)

²² Conceptos como *acción y sentido mentado* (Weber), *trabajo* (Marx), *conciencia colectiva* (Durkheim), *comunicación* (Luhmann), *mundo de la vida* (Habermas), etcétera, son distintas formas paradigmáticas de dar cuenta de los fundamentos de los fenómenos sociales más allá de las obvias diferencias de contexto.

formación orientada a la comprensión rigurosa y la capacidad de realizar investigaciones sobre problemas sociales precisa de una rama metodológica. Aunque no es eso lo que delimita un ámbito propio de problematización. La cuestión es qué significa pensar sociológicamente; apropiarse de una tradición conceptual definida por la coexistencia de puntos de vista que difieren en aspectos sustanciales.²³ Un plan de estudios que prescindiera de familiarizar al estudiante con los grandes paradigmas de la teoría sociológica sacrificaría la idea misma de una formación en la disciplina.²⁴

Las palabras de Larraín, referidas al espíritu fundacional de la sociología en la Universidad Alberto Hurtado, nos ayudan a ilustrar lo anterior. La carrera se funda en el año 1997 bajo un estatuto de pluralismo teórico-metodológico. Concepción que el profesor emérito confiesa haber estimado en su domicilio inglés –fue académico durante dos décadas en la Universidad de Birmingham. El contraste lo plantea en la comparación con su formación a fines de los años sesenta en la Universidad Católica de Chile: “Nosotros como estudiantes reclamábamos que se enseñaban poco de otras tradiciones”. Por entonces, prevalecía el énfasis norteamericano de la investigación empírica orientada hacia la cuantificación y el paradigma estructural-funcionalista en el campo teórico. La formación en sociología en la Hurtado, en cambio, aboga desde su origen por enraizarse en la tradición teórica, respetando las diversas vertientes que la componen. Sin olvidarse de la instrucción en las metodologías, pero siempre previniendo su fetichización:²⁵

... lo que yo quería evitar a toda costa -argumenta el profesor Larraín- era que las crecientemente refinadas técnicas de investigación de las ciencias sociales contemporáneas amenazaran con desplazar al pensamiento histórico y terminarían matematizándose progresivamente como si la teoría y la perspectiva histórica ya no tuvieran mucho que aportar (...) La investigación empírica pierde todo sentido y se convierte en un vagabundaje incierto entre los millones de datos y hechos sociales... peor aún, cuando se intenta investigar algo sin tener clara la teoría que guiará la

²³ En esto seguimos la tesis y defensa de los clásicos de Alexander (2001).

²⁴ Lo mismo vale para una universidad sin investigación.

²⁵ Sobre el fetichismo del método y la técnica, véase Mills (2003, pp. 206-236)

investigación es posible caer en supuestos inconscientes que se asumen pero que no se justifican.

Por esto es imprescindible precisar el punto de vista desde donde se dice lo que se dice acerca de un fenómeno de estudio. El abecé de cualquier investigación consiste en intentar ofrecer una garantía de claridad en cuanto a las herramientas de análisis y premisas teóricas, de modo que el prisma trabajado resulte inteligible para los demás en el sentido de una posibilidad conceptual, entre varias, de plantear y examinar las cosas.

Una posición referida al mundo social siempre presupone descripciones y representaciones que se llevan a cabo *dentro* de la sociedad.²⁶ Un modo (metodológicamente acostumbrado) de tratar con esta condición básica de circularidad es considerar que el método adecuado iluminará un camino seguro para acceder al conocimiento correcto de la realidad empírica, previniéndonos de prenociones y de proposiciones más generales y abstractas que podrían afectar la búsqueda de la verdad. La otra es que dado el hecho de no poder sostener una posición indiscutible que pueda describir al objeto sin presuponerlo -porque para eso se necesitaría disponer de una posición externa a la sociedad, un tipo de conocimiento que a su vez no esté influido por condiciones sociales (intereses de clase, *Zeitgeist*)- lo mejor sería renunciar a una “ciencia de la sociedad”. En cualquier caso, el rigor científico depende de la elaboración teórico-conceptual. Los conceptos sirven para delimitar el alcance heurístico de los enunciados y es lo que separa el discurso científico y la constelación social más inmediata con sus respectivas concepciones y sistematizaciones ficticias (Bourdieu y Passeron, 2002, pp. 27-50). Lo decisivo es que este momento de enajenación no se entienda como un ascenso hacia las telarañas de la ornamentación lingüística. La enseñanza de la teoría supone el desarrollo de la capacidad reflexiva y del pensamiento crítico, tanto por parte del aprendizaje del estudiante como en la aplicación de sus esquemas y tesis para el análisis. Del mismo modo que se plantea como un desafío para una

²⁶ Este es el componente autológico que Luhmann atribuye a la teoría de la sociedad y que a partir de Marx se entiende como un reflejo de los intereses de clase.

tematización sociológica de la realidad social el hecho de poder ganar una distancia en contra de la ilusión del saber inmediato; el sociólogo tiene que ser capaz de plantear algo que sobrepase la agudización del sentido común y la formulación de lugares comunes.

Pero -para retomar la interrogante planteada por un académico-, “¿por qué cuesta tanto hoy en día la formación teórica?”. La sociología se encuentra atravesada por la tensión arriba señalada con Weber (ciencia y profesión). Los aspectos más metodológicos aparecen ligados a la utilidad de las competencias técnicas que supone la praxis profesional. Al respecto, argumentaba un profesor en el contexto de la renovación del plan de estudios y del perfil de egreso:

Decidimos por cinco años de formación en métodos porque es la llave para aterrizar en el mundo laboral. La idea es que nuestros sociólogos salgan manejando distintas técnicas cualitativas y cuantitativas. A la larga, adquirir competencias metodológicas permite un área de desempeño multidimensional donde haya que interpretar y producir datos (...) Es cierto que un psicólogo o un ingeniero también sabe trabajar con metodologías de investigación, pero el sociólogo tiene la gracia de manejar las variables que están detrás de los datos. Puede establecer las correlaciones entre variables culturales, económicas o políticas y entender sus condiciones. Se le reconoce por eso en el mercado del trabajo.

La multidimensionalidad se expresa en ámbitos de desempeño profesional que demandan la realización de análisis e informes de investigación, a saber: el diseño y la evaluación de políticas públicas, estudios relativos a tendencias de consumo y de opinión pública, evaluación de proyectos sociales, asesoramiento respaldado por información metódica para la toma de decisiones en áreas de mercado o la gestión pública. Mientras que la formación teórica aparece como algo más ligado a la naturaleza simbiótica de la identidad universitaria.

Según lo indicado, la atribución al pensamiento teórico tiene por objeto la posibilidad de trascender el empirismo vulgar y ofrecer un punto de vista alternativo al carácter inmediato de la realidad. El caso pareciera ser que su tratamiento, al desprenderse

de la reflexión crítica, transforma el discurso teórico en el despliegue de una axiomática, preocupada más que nada de hacer calzar el objeto de estudio con el instrumental del paradigma en cuestión.

En mi experiencia -comenta un profesor- veo un deterioro progresivo. Cuesta que los estudiantes de pregrado puedan comprender un paradigma para ensayar la observación de la vida social (...) El desafío no es enseñar la teoría, sino la necesidad de teorizar y eso supone capacidad de que investiguen por su cuenta y tengan un pensamiento crítico... supuestos básicos con los que el estudiante debería llegar a la universidad. Creo que es un problema de los colegios [de la educación básica] y de la excesiva audiovisualización que vivimos.

Vimos más arriba que este “problema” atribuido a la educación escolar se ha traducido en iniciativas propedéuticas orientadas a resolver los déficits académicos en áreas como la expresión escrita y la redacción. A propósito, nos comentaba otro profesor:

Hoy las universidades son las escuelas de los [años] noventa. Antes era el colegio el que compensaba los puntos débiles, hoy la universidad tiene que hacerlo. A mí me toca trabajar con estudiantes que vienen con serias carencias formativas que se reflejan en su capacidad de expresión oral y escrita. Además, con vocabularios muy elementales y serios problemas de comprensión lectora.²⁷

En la sesión inaugural del primer curso (3° semestre) de teoría sociológica el docente a cargo da a conocer la modalidad didáctica que el estudio de estas materias requiere. Reproducimos sus palabras:

El objetivo de estas asignaturas no es tanto que ustedes conozcan las grandes teorías. Lo que se busca es que sean capaces de analizarlas críticamente, desde su estudio y aplicación para entender la realidad social. Eso es lo más importante; usar lo estudiado para pensar el mundo que nos rodea, no para repetir lo que se aprende (...) Lo más común es que se asuman estas materias como enseñar las respuestas que han dado los grandes autores y que ustedes van a memorizar ideas que a esta gente les tomó

²⁷ Cf. Para algunas evidencias que apoyan este diagnóstico Waissbluth (2018).

toda una vida. El problema es que cuando se estudia teoría al revés pensamos que ahora entendemos a Marx, para darles un ejemplo, porque ahora podemos balbucear algunos de sus planteamientos.

Esta referencia a no asumir el estudio como una especie de estudio de historia de las ideas a secas, luego fue complementada con una provocación pedagógica hacia los estudiantes:

Yo estudié en una estructura de trabajo de seminario en donde el esfuerzo y el compromiso del que participa es capital. En España a pocos estudiantes se les ocurre presentarse en una clase sin haber leído y además te expones a que el profesor te diga: “oiga, si no ha leído, lárguese de aquí” (...) Por lo menos tiene que dedicarle cinco horas a la semana de lectura a este curso. La idea es que después vengan a la sesión y expongan lo que han procesado de los textos. Si degradamos las clases a que yo termine pasándoles contenidos orientados les aseguro que no van a aprender nada. Con la tradicional clase expositiva, a lo más, se van a quedar con agregados de palabras. Para memorizar, repetir y vomitar información en un examen... así no se aprende a pensar sociológicamente.

De lo que se trata es de evitar la enseñanza frontal, expositiva, en que la voz del docente acapara la palabra y el alumno se dispone como el destinatario de esos “contenidos orientados”. Sin embargo, el acuerdo pedagógico de trabajar en torno a una modalidad colegiada no tuvo los resultados esperados. Ya en la próxima sesión sobresalieron problemas relacionados con el trabajo de lectura. Debido a la baja participación -que en este caso se supone espontánea- el profesor optó por designar a su voluntad el orden de las intervenciones, las cuales apenas ofrecían puntos de apoyo para mantener alguna continuidad para la discusión.

La premisa pedagógica consistía en que todos los estudiantes participen voluntariamente compartiendo sus puntos de vista con base en el análisis de los textos programados por sesión. De ello se espera que surja una dinámica de conversación singular que tiene como propósito refinar los conocimientos. En esa posibilidad de enlace radica la instancia propiamente formativa, poniendo en juego

al estudiante como un actor responsable del nivel de la clase y al profesor en un rol de facilitador o moderador.

Ambos papeles se fueron enseguida desdibujando. En ocasiones las solicitudes para dar cuenta del análisis de las lecturas no tuvieron respuesta, las sesiones terminaban antes debido a la falta de participación. Una parte importante del grupo que asistía a las primeras sesiones lo hacía con la cámara apagada y cuando se le preguntaba por las *ideas centrales recogidas* o por los *elementos sociológicos presentes en los textos* respondían con mutismo o con un acto de desconexión de la sesión sin entregar explicaciones. Por otra parte, la falta de coordinación con las lecturas y el cronograma de trabajo se hizo rutina. Salvo excepciones las observaciones de los estudiantes no reflejaban un debido procesamiento de los textos y aún menos de un acervo a partir del cual se pudiera reconocer una mínima pericia en el quehacer del pensamiento teórico. La noción de un estudiante comprometido con el contenido de las adquisiciones cognitivas quedó desdibujada en un telón de fondo caracterizado por una falta de interés que en momentos parecía absoluta. Lo que sí saltaba a la vista era una lista incesante de pretextos: problemas de conexión, de salud mental (personal, de algún familiar), computadoras en mal estado, conflictos con los compañeros del grupo de trabajo, responsabilidades externas a los estudios (trabajo, trámites de la más diversa índole, etc.).

En la tercera sesión la profesora interroga abiertamente por la causa de la escasa asistencia, la baja participación y el hecho de que la plataforma, donde se encuentran los materiales de trabajo, sólo registra 4 visitas para un grupo de 19 estudiantes, “esto atenta -dice ella - de sobre manera la calidad de su formación”, luego confiesa: “me cuesta entender su actitud, me hacen sentir ridícula (...) he bajado al mínimo posible la exigencia, y aun así no”. Ante lo cual, recibe una respuesta del delegado del grupo:

Recuerde profesora que el curso está conformado por individuos muy distintos, cada uno tiene sus fortalezas y debilidades. Quizá en lugar de hacer las cosas más difíciles para

quienes no están tan preparados se debería apuntar a una manera más inclusiva y positiva para adquirir mayores conocimientos y las competencias necesarias para desenvolverse (...) Ahora, es evidente que usted tampoco está contenta con la situación, pero estamos abiertos a proponer alternativas que contribuyan a generar un mejor ambiente de aprendizaje.

En concreto, dicho “mejor ambiente de aprendizaje” se tradujo en la mitad de semestre en la supresión del diálogo por clases expositivas. La profesora terminó asumiendo la tarea de analizar y presentar a los autores con respectivos planteamientos teóricos. Pero antes de ir al desenlace, volvamos a la conversación suscitada. Según el delegado, pues, el problema (de la baja asistencia y casi nula participación) sería un tema de inhibición, de timidez, por parte de estudiantes que se encuentran terminando su tercer año de formación, algunos de los cuales no se sienten competentes para practicar una metodología de seminario. Por lo mismo, la “propuesta alternativa” fue sugerir volver a la tradicional enseñanza frontal.

La profesora retoma el punto y replica:

Eso de la inhibición es algo obvio y se supera con la práctica. En mi opinión, el método de seminario es lo que más resulta para ir aprendiendo esta clase de materias. Además, nunca se tendrá el acervo suficiente; todo siempre se vuelve a releer... lo único que les estoy pidiendo es llegar a la clase con los textos trabajados, nada más.

En eso, aparece otra intervención sugerida como un gesto de sinceridad por parte del estudiante. La pregunta de fondo seguía siendo el porqué de la falta de interés: “Mi posición profesora, y me consta que la de varios de mis compañeros, es que la clase no es estimulante”. Al preguntarle qué es lo que le parece poco estimulante, alude a sus deberes como estudiante universitario: “es que es aburrido -dice- leer a Parsons”. También se refiere al hecho de hacerlo a partir de formatos digitales... en definitiva -insiste en su punto-, “son autores poco estimulantes y sosos los que *nos hacen leer*” (cursivas nuestras).

A este hilo se suma otra intervención que intenta darle una lectura sociológica al problema: “El gran problema de nuestra generación es la dispersión. Nuestra forma

de interactuar con la información hace que cueste leer lenguajes tan extraños. La lectura se vuelve tediosa”. El estudio significaría un doble esfuerzo según esta tesis, porque “hay que hacerse del ánimo para leerlos” -menciona el mismo estudiante. La paciencia que requiere el trabajo de lectura permite sostener que se trata de una situación tediosa y ello motiva poner el aburrimiento y la sensación de opresión (a propósito de lo que “nos hacen leer”) como argumento. Sea como fuere, el problema -desde el punto de vista de algunos estudiantes- sería la falta de motivación que provoca tanto la metodología de conversación propuesta como los contenidos en cuestión, sugiriendo una incompatibilidad generacional que hace ver como obsoleto el estudio autónomo y la disciplina que requiere la lectura. “Las fuerzas que componen el hábito de las personas son más fuertes que su fuerza de voluntad. Al menos eso creo que pasa en el nivel educativo -agregaba otro estudiante”.

Volviendo a la línea de la desmotivación, el delegado retoma el tema de la modalidad didáctica y refuerza la perspectiva de la inhibición después de haber conversado con los demás compañeros:

Muchos de mis compañeros se sienten desmotivados por la metodología. Es entendible que a este nivel de formación debería haber más autonomía, pero también existe mucha inseguridad entre los alumnos. Piensan que no poseen la base suficiente para comprender íntegramente, requieren más ayuda. Además, venimos de diferentes contextos de origen, y no todos poseemos las mismas herramientas (...) También hubo muchas personas que mencionaron que se sentían intimidadas con la idea de exponer sus conclusiones sobre el material al inicio de la clase, y así, prefieren no asistir.

Recordemos una vez más que el proceso de masificación y diversificación produjo una reconfiguración del perfil del estudiante que accede a la educación universitaria. El énfasis puesto en las diferencias de origen social, particularmente referido a condiciones socioeconómicas, y de “herramientas”, que apuntan a elementos de capital cultural y la formación escolar, parecen ser una indicación pronunciada a partir de ese testimonio. No deja de ser interesante en qué momento se tematiza como un recurso para justificar la actitud del grupo hacia la clase.

Eso lo sé -dice la profesora en relación con dichas diferencias-, pero yo tengo que preocuparme por el nivel de su formación. Si me hubiesen dicho que no asistirían, habría grabado las clases y luego habría tomado examen. Esa es la otra opción, hago una exposición frontal de una hora y luego prueba. En todo caso ya no haré más preguntas sobre los textos, los analizaré y expondré yo, ¿eso es lo que quieren ustedes?

El grupo responde que sí con una salvedad: sí, que ella haga la clase y monopolice la palabra, pero que no se les tome examen. Se acordó tomar dos parciales y reportes de lectura para la evaluación. En eso, la profesora vuelve sobre el tema de la modalidad de seminario que en estas instancias de formación presupone y reafirma la experiencia de interlocutores:

Las clases frontales sirven poco en cursos avanzados. No se trata de pasar materia y que ustedes “aprendan palabras” (énfasis del emisor). Lo que sirve es leer con intensidad y encontrar las pistas de cómo cada paradigma trata de resolver el problema fundamental de la teoría (...) Y llámenme anticuada, pero estudiar requiere disciplina y organización individual, requiere horas de esfuerzo... y lo lamento, pero, venir a la clase, intercambiar puntos de vista, que discutan sus contribuciones y desarrollen argumentos es lo que más ayuda a construir pensamiento.

En este intersticio vuelve a presentarse un diagnóstico pseudo-sociológico a modo de justificación de las responsabilidades no asumidas y de defensa ante el reproche expuesto. Toma la palabra otro estudiante y expone:

La universidad es un reflejo de las personas que estamos inmersos en una sociedad con ciertas circunstancias, características y procesos, nosotros somos un reflejo de esas diferencias. Vivimos en medio de profundas desigualdades... género, origen social, racial. Como ejemplo, muchos de nosotros hemos estudiado en liceos públicos y somos la primera generación universitaria en la familia, ¿cómo se nos va a exigir algo que no se nos dio en el colegio? Arrastramos una historicidad neuronal y social que configura a actuar de una determinada forma.

La conversación fue zanjada con un par de recomendaciones didácticas que luego fueron presentadas en un petitorio. Se le pidió a la profesora “aproximarse a las

lecturas con más contexto” respecto a lo que se va a revisar; ser introducidos en los puntos claves que deberían tenerse en cuenta antes de realizar una discusión o exposición basada en el entendimiento del material (esto, con el pretexto de que reduciría la ansiedad que provoca la participación); al final de cada sesión, ser contextualizados sobre los contenidos de la siguiente sesión para que se asiente la base del trabajo autónomo que le cabe al estudiante. Todas estas medidas tendrían que ver con hacer de la clase una instancia más motivadora.

Avanzado el semestre el grupo-curso presenta un petitorio dirigido a la dirección de escuela. Se expone lo que consideran una “imagen completa de la situación” que nosotros llamaremos el *fracaso del seminario*. La carta -siguiendo los lineamientos didácticos sugeridos previamente en clases- plantea una recuperación de la función transmisora del acto pedagógico, modificando la circunstancia de la clase de modo que no represente una incomodidad para el estudiante. Se reclama sobre el “uso indebido de las facultades de la profesora”, sugiriendo, de su parte, una actitud autoritaria que intimidaba al estudiante en la medida que era interpelado a exponer sus hallazgos derivados de la lectura.

¿Qué se solicitaba? Reglamentar el aprendizaje, reclamando como principio básico mayores indicaciones por parte de la profesora. Demanda que encuentra un asidero explícito en los lineamientos institucionales dirigidos a la práctica pedagógica universitaria, por ejemplo, proporcionar rúbricas detalladas para la elaboración de las evaluaciones. Elemento que parece contrastar dramáticamente con las remembranzas del trabajo académico de las generaciones pasadas. En palabras de un académico:

Nosotros estudiamos sin internet, tenías que escribir a máquina. Si el profesor te pedía “hágame un ensayo”, uno se las arreglaba. ¿Cómo trabajábamos en la Facultad [de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile]? Cuando había que desarrollar un tema o simplemente queríamos saber sobre algo, íbamos a la biblioteca, buscábamos el libro que pensamos podía ser, los capítulos que podían ser, y muchas veces no eran (...) Hoy ya no es así, uno como profesor tiene que indicarles todo, el tema, la cantidad de líneas para la respuesta y tamaño de la letra, y después siempre la rúbrica de evaluación, etc.

La gente [los estudiantes] esperan un servicio detalladísimo... Yo antes les decía a mis estudiantes, ¡no pues! Es su trabajo, es su tesis, usted tiene que investigar.

Por cierto, en la carta señalada se especifica que la profesora dé instrucciones detalladas para las evaluaciones (fichas de lectura, ensayos por unidad y pruebas de contenido). Asimismo, se le solicita la elaboración de síntesis de las lecturas que los mismos estudiantes definen como “muy largas, técnicas y distantes de su vocabulario”. Esto -según la voz de los estudiantes- contribuiría a entregar contenidos uniformes para todo el grupo.²⁸ Para ello, otra sugerencia: que la profesora para cada clase confeccione una presentación de diapositivas (PPT) y, al finalizar la sesión, sea remitida al grupo-curso. Esto se supone no sólo ofrecería orientaciones más didácticas, contenidos más estandarizados, respecto de qué-es lo que habría que aprender (las nociones elementales) para tener una visión de las corrientes teóricas. Además, ofrecería un foco audiovisual atención -una suerte de pizarra- al que dirigir la mirada.²⁹

El petitorio lleva como título “Preocupación por la formación académica” con el epígrafe “Problemas sobre como algunos profesores imparten sus clases”. En la presentación se anuncia que hubo una reunión entre el grupo-curso y que ahí se evaluó una solución en virtud de que “no es justo para nadie que haya problemas de asistencia/motivación con el ramo”. Se alude a una situación de sobrecarga académica y problemas de salud mental entre el estudiantado que han sido agravados producto de la pandemia. Un hecho que llama la atención es la descripción que se hace de la carga horaria de la mayoría de los estudiantes. Gran parte de ellos se encuentran cursando siete asignaturas por semestre, cada asignatura comprende tres horas lectivas de clase, esto es, veintiún horas a la

²⁸ El caso es que a las clases sólo asistían cuatro estudiantes, por ende, la profesora trabaja con ellos.

²⁹ En una de las conversaciones que tuvimos con uno de los estudiantes se nos expresó que la profesora debería llegar con presentaciones preparadas de los temas. Eso sería evidencia de que “prepara la clase”, de que está “haciendo su trabajo”. “Se supone -mencionaba- que ella es la experta, por qué nosotros tenemos que hacer la clase entonces, ese no es nuestro trabajo. Al contrario, ella debería informarnos lo que sabe de estos autores”.

semana “pasando materia”. En esas circunstancias, ¿a qué hora estudia el estudiante? ¿Qué posibilidades encuentra en un contexto así el estudio en profundidad de las obras clásicas?³⁰ Por eso, a continuación, sugieren implementar un par de cambios que “facilitarían el aprendizaje”.

La petición central dice:

Exigimos que se entreguen rúbricas detalladas respecto a todos los tipos de evaluaciones de la asignatura, pues la mayoría, y para la mayoría del curso, no quedan completamente claras qué y cómo evalúa la profesora. Y luego, una retroalimentación adecuada respecto de los trabajos y pruebas que haremos y hayamos hecho.

En cuanto a la retroalimentación se pide algo que podría considerarse problemático para un curso avanzado de formación teórica: “la posibilidad de revisar la prueba, es decir, acceder a la misma, ver las equivocaciones de cada uno al compararlas con las respuestas correctas”. Decimos problemático habida cuenta de que acercase a estas materias a partir de preguntas cerradas y respuestas correctas las sitúa en la esfera de los manuales. Lo que de ahí se pueda derivar está lejos de una formación que pueda propiciar la apropiación histórico-hermenéutica de las grandes obras. Más bien, los manuales tienden a disecar a los autores en resúmenes de ideas que se replican prescindiendo de sus conexiones conceptuales, de las situaciones históricas en que se gestan las ideas y la naturaleza de los problemas fundamentales que subyacen al pensamiento teórico.

Otra exigencia encaminada hacia la didáctica:

Explicar, resumir y sobretodo contextualizar respecto al tema de la lectura de manera introductoria con apoyo audiovisual tal como PPT. Agregar al PPT palabras claves,

³⁰ En efecto, una de las áreas que forma parte de los propedéuticos se llama “gestión del tiempo”, tiene como objetivo que el estudiante sepa organizar sus horarios dedicados al estudio. Asimismo, otro asunto que se repite es una especie de dispersión de los contenidos al contar con una carga semestral tan numerosa y diversa. Lo cual, en parte, dificultaría la lectura intensiva y en profundidad. No deja de ser curioso que un modelo que propugna la autonomía y el trabajo autónomo implique que un estudiante pase más de veinte horas a la semana en clases lectivas, en vez de aprovechar ese tiempo para la lectura autónoma.

conceptos básicos e ideas principales, por ejemplo cuando hablamos respecto a Parsons (algo sobre la biografía del autor, su renovación de la teoría sociológica, relación con los clásicos, concepto de diagramas cruzados, características del sistema social y general de acción, entre otras). Esta contextualización nos ayudará a ahorrarnos tiempo, y a su vez tenemos claro que ayudará a que aprendamos mejor.

Por último:

Dejar las amenazas de lado respecto a la asistencia y no decir que cambiará la modalidad de evaluación, pues eso genera desganancia respecto a su ramo y deja en evidencia una falta de autocrítica por parte de la profesora.

La falta de autocrítica estaría dada a propósito de que la profesora estaría delegando hacia afuera la causa del fracaso de su propuesta pedagógica, en lugar de tener en cuenta el rol que a ella misma le cabe sobre la baja asistencia y la pérdida de interés en la clase. Se sugiere entonces que la responsabilidad recaerá sobre la decisión de haber planteado el curso como un taller-seminario intensivo de lectura, análisis y reflexión clase a clase; modalidad que fue clara desde el principio. “Probablemente -se afirma en el petitorio- esta sea una de las razones que pueda explicar la baja asistencia a las clases por parte de nuestra generación”. Desde luego que la falta de asistencia erosiona el propósito de una conversación evaluativa continua, de ahí que la profesora haya anunciado (“amenazado” con) un cambio de la “modalidad de evaluación” ya que de otra forma no tenía evidencia del trabajo de lectura. De nueva cuenta, la sugerencia-exigencia va encaminada hacia un replanteamiento del modelo didáctico en vista de adoptar una estrategia expositiva que sí incentivaría la asistencia, haciendo más didáctico el aprendizaje de los textos teóricos y, eventualmente, salvando la evidente asimetría de herramientas cognitivas y de conocimientos entre el docente y los estudiantes: “Esperamos que la profesora tenga una mejor disposición respecto a los alumnos, facilitándonos el acceso a conocimientos que para muchos de nosotros resultan poco familiares y áridos”.

Con el interés de indagar sobre lo “aburrido” que resulta el estudio de las fuentes de la tradición teórica, tuvimos un intercambio con el estudiante que usó la expresión para referirse al contexto de desmotivación que aquejaba al grupo. Algo que nos llamó la atención fue el distanciamiento que establece de estos saberes a diferencia de las herramientas metodológicas y su relevancia para los procesos de habilitación profesional. Según su parecer, un sociólogo puede perfectamente titularse sin haber leído una sola obra clásica, pero no puede no saber hacer correlaciones entre variables y los factores de las que dependen.

La pregunta, con todo, es sobre lo aburrido que le parece a un estudiante de cuarto año de la carrera, y que ya ha cursado previamente dos asignaturas de teoría sociológica, el análisis de las fuentes intelectuales de la tradición. Aquí se aludió a una aparente caducidad del vocabulario teórico-sociológico contrariamente a lo que acontece con la evolución y sofisticación de las metodológicas y técnicas de investigación. “Dime -nos pregunta el entrevistado- tú seguirías usando un Intel Celeron de [años] noventa para procesar la información de la sociedad contemporánea”. La metáfora hace alusión al hecho de que las obras clásicas, por una cuestión de tiempo, tendrían escasa vigencia hoy en día. Su valor más que nada se limita a un culto erudito y a la conmemoración histórica. “No es que esté en contra -especifica- de estudiar a los clásicos, pero hay que reconocer que Weber, Durkheim... no te sirven para encontrar trabajo”. Del mismo modo, aclaró que no aboga por que se deje de enseñarlos. Desde esta óptica, el ejercicio formativo de profundizar en el acervo teórico remite a la figura del sociológico culto, el que opta “por el camino del academicismo” -para usar sus palabras.

Lo que sí se encargó de defender el entrevistado es la necesidad de contenidos estandarizados en la formación, por ejemplo, “saberse los nombres de las corrientes teóricas” al estilo de los manuales introductorios. De nueva cuenta, la idea de saber básico para ubicarse en el panorama; un punto de vista que se engarza perfectamente con los actuales enfoques de competencias que abogan por lo mínimo, necesario y suficiente. El universo del conocimiento se considera como algo inabordable en su totalidad (es imposible conocer todo el saber que una disciplina

ha producido). Hay que seleccionar, por ende, los temas para la enseñanza a sabiendas de que todo no se puede enseñar, aún menos en un periodo de 18 semanas. A partir de ahí se justifican los “panoramas generales” como pretextos de instrucción focalizados en el tratamiento de las ideas esenciales. En su juicio, el problema es que “la carrera no sabe cómo prepararnos para ganarnos la vida (...) Por eso saliendo de la carrera tomaré un diplomado para especializarme en metodología”, con el propósito de tener una mejor inserción de acuerdo con los requisitos puntuales del mercado laboral.

Hasta aquí hemos tematizado dos situaciones que contribuyen a reducir el horizonte cognitivo correspondiente a la formación en teoría sociológica, a saber: la situación del mercado laboral y la importancia del adiestramiento en las metodologías sin que necesariamente esté aparejado a una formación intensiva en la comprensión teórica de la realidad social. A este respecto, nos atrevemos a sugerir que -si se insiste en el camino de la especialización en el análisis de datos para la producción de conocimiento con finalidades prácticas- tal vez sería más oportuno orientar la formación hacia la aplicación práctica de la inteligencia artificial y de la programación informática. Más aún, se sabe de facto que la realidad laboral del profesional de sociología está marcada por índices de precariedad, cesantía (aproximadamente 40%) y deterioro de los ingresos.³¹ Valdría la pena, por eso, mirar con datos en qué medida la metodologización de la formación en ciencias sociales ha servido para sintonizar con la demanda laboral. De igual forma, valdría la pena examinar hasta qué punto los avances en el análisis del *big data* y el desarrollo del *machine learning* están dejando obsoletas las estrategias metodológicas tradicionales que, pese a las radicales innovaciones tecnológicas, siguen en vigor en los planes curriculares.

Un segundo ámbito se refiere al *habitus* escolarizante que los entrevistados calificaron de “peticionista” o “clientelar” en que el profesor tiene que hacerse cargo

³¹ Siendo un poco más precisos, la tasa de desocupación de los sociólogos bordea el 35%, cf: Universidad Católica Silva Henríquez (2022). “Qué hacen, dónde trabajan y cuánto ganan los sociólogos”. Disponible en: [PRENSA | “Qué hacen, dónde trabajan y cuánto ganan los sociólogos” \(ucsh.cl\)](https://www.ucsh.cl/premsa/que-hacen-donde-trabajan-y-cuanto-ganan-los-sociologos)

-siguiendo una serie de modelos y técnicas didácticas indicados por autoridades administrativas y pedagógicas- de organizar la clase como una entretenición para motivar al estudiante. En ese sentido, nos parecieron relevantes los siguientes diagnósticos de los profesores:

Lo que yo creo es que esto es una identidad económica basada en prácticas de confortabilidad radical. Entonces cualquier cosa que los desconforme o los incomode, reaccionan. Ellos [los estudiantes] están esperando un mundo que tiene que estar plenamente adaptado a sus deseos y eso sólo se logra en el mercado. El problema es que la universidad y el estudio es inconfortable, pero se le pide que actúe como un servicio de mercado para clientes. Al punto que da lo mismo si hablamos de universidades públicas o privadas, el proceso de infantilización de las personas y de los estudiantes es transversal.

En la misma línea, comenta otra profesora:

Las disposiciones con la que vienen los muchachos, súper clientelares. Yo todavía me sorprendo. Este año [2020] nos entregaron un petitorio que incluía: “que las clases no podían durar más de 40 minutos; que además de darles todas las lecturas digitalizadas, tenemos que hacerles una cápsula de resumen con la materia y subirla a la plataforma; que tenemos que grabar todas las clases para los compañeros que no se pueden conectar; que tenemos 48 horas de plazo para subir el material” (...) Además, algo que nunca había visto en mis veinte años que llevo acá, la universidad reglamentó la cantidad de lectura que le puedes dar a un alumno por clase.

Siguiendo con su relato:

Imagínate los profesores más antiguos. Le pasó a uno que tuvo que enfrentarse a la virtualidad. Él es un profesor clásico de la Facultad [de Ciencias Sociales], famoso por sus cátedras. Hace una cátedra una vez al mes y trabaja en seminarios. ¿Qué pasó? Que en la primera sesión le dicen sus estudiantes “usted profesor no puede hablar más de 40 minutos”, y le importó nada al principio, siguió haciendo su cátedra (...) También le reclamaron porque tiene la costumbre de referencia los libros completos; si el estudiante quiere esforzarse puede leer todo el libro o un capítulo, cosa de él, pero se entendió esto como una “falta de claridad” en lo que hay que leer y esto les pareció

intolerable a los estudiantes. Al mes llega el jefe de servicios para alumnos y le pide que se *adapte a los estudiantes* (cursivas nuestras). Primero, que indique las páginas, que acote y sólo ponga en la bibliografía lo que es necesario; hablándole de estrategias pedagógicas, que presente con power points y haga videos de síntesis de contenidos... ¡estrategias pedagógicas! Hasta donde yo sé la pedagogía es educación para niños.

Otro punto de vista:

La universidad es una extensión del colegio. El colegio es súper normado, uno sigue ciertas reglas, ciertos patrones, y hay, aunque uno lo quiera o no, una actitud súper paternalista por parte de los profesores, y también un poco clientelista de los estudiantes y de sus familias. Eso se ha trasladado a la universidad (...) Hay un acostumbramiento del estudiantado a seguir y replicar las lógicas del colegio. Entonces la universidad provee lo mismo. Si tienes estudiantes que funcionan como clientes vas a tener gente que va a exigirse menos y va a exigir más del servicio que conciben como un derecho porque lo están pagando. ¿Qué espacios de reflexión se pueden construir ahí?

La relevancia de estas interpretaciones es que la continuidad del *habitus* escolar (en vez de su quiebre y resocialización que debería propiciar la formación universitaria), tiene una expresión en la arquitectura institucional del sistema. Nos referimos al modelo que ha ido haciéndose cargo de la organización de la enseñanza superior, cuya lógica está asentada en un proceso de sobreadaptación al estudiante. Proceso que invoca la semántica de la inclusión de los sectores vulnerables y de la democratización de la sociedad, pues, se trataría siempre de la igualdad de oportunidades para acceder a una educación de "calidad". El asedio de la didáctica universitaria y de la jerga de las competencias que aterrizaron en las últimas dos décadas con los sistemas de acreditación parecieran abonar en contra de lo que se propugna -es decir, en contra de la autonomía del estudiante. Lo cual no ha dejado indiferente al rol del conocimiento en la sociedad a la manera de un saber orientado a las prácticas de racionalización de recursos. En tales circunstancias, ante la pregunta de "por qué cuesta tanto la formación en teoría", cabe mencionar las referencias sistémicas que la dificultan (economía, mercado laboral, habilitación profesional, familia), y entonces ¿para qué la teoría?

COMENTARIOS FINALES

Inicialmente esta tesis buscaba ser una caracterización de la situación pedagógica en torno a la figura de la escolarización de los estudios. La *escolarización* entraña una tendencia paralela a la pérdida de significado de la universidad como institución científica. Lo curioso es que mientras más se incurre en la estandarización de la investigación como “factor de productividad”, a su vez, asistimos a un proceso de pedagogización de la formación reducida a su mínima expresión y al horizonte de la habilitación profesional. La realidad chilena pareciera ser un referente en esos términos. Sin embargo, pronto nos dimos cuenta de que a esto había darle una valoración teórica para capturar *cómo son las cosas*.

Nos dimos cuenta también que era necesario abordar el tópico de la investigación como la actividad sustantiva (y distintiva) que diferencia a la universidad de un centro de formación profesional o de una escuela especial que prepara a las personas para los gajes de un oficio.¹ Las nociones de *capitalismo académico* y *racionalización productiva* fueron las dos claves para emprender un segundo ejercicio de caracterización (¿cómo se está dando la investigación? Y ¿qué consecuencias o efectos perversos podría acarrear el modelo de evaluación basado en la competencia a través de la satisfacción de indicadores bibliométricos?). La lógica de los indicadores y el imperativo de acumular capital académico implican una homogenización de la actividad pensante, reconfigurando el tipo-ideal de académico centrado en producir cosas para lograr visibilidad en las bases de datos. Lo cual no necesariamente consiga una obra, tampoco pondera las facultades

¹ La investigación entendida como “búsqueda del saber” y, por consiguiente, el tipo de formación que surge de esa actividad. En tanto búsqueda se desprende que (1) la réplica de contenidos consensuados no tiene mucho sentido, (2) que se buscan respuestas que no existen todavía, y que (3) se hace a través de la conversación y del diálogo permanente entre maestros y estudiantes. Este es el concepto básico de universidad con el que se trabajó -digamos: de lo que se trata en cada caso a partir del lugar que dicha institución ocupa en la sociedad y que, a su vez, explica su origen y continuidad en la historia. Y como mínimo supone dos cosas: que dichos maestros son académicos -es decir, no simples especialistas que manejan cierta información- y que los estudiantes son personas que ya cuentan con una base educativa, actitudinal y cognitiva, que los capacita para el aprendizaje autónomo.

creativas o el desarrollo de un espíritu crítico, sino que privilegia acciones instrumentales para adaptarse a las políticas de evaluación y recompensa.

El desafío para el estudio de la universidad consiste en superar los niveles de elaboración de las políticas públicas y el horizonte de las secretarías de gobierno y de los organismos internacionales. Hoy en día “pensar” los retos de esta institución equivale a recolectar información y a hacer recomendaciones conforme a los procesos y temas preestablecidos por organizaciones como el Banco Mundial y la UNESCO. Se trata de una colonización de los estilos de análisis y del lenguaje que ha dejado en evidencia la falta de una lectura reflexiva.

En función de las coordenadas de la agenda pública y del sentido común la universidad tiene la función de ser una palanca para propiciar oportunidades de movilidad socioeconómica y promover la justicia social. Otros de los retos que se le atribuyen concierne a asegurar la calidad en términos de eficiencia y eficacia, adaptarse a los estudiantes del siglo XXI, capacitar contingentes competitivos de capital humano, producir conocimiento útil, diversificar las fuentes de ingreso, promover la excelencia, la internacionalización y el acceso universal... Todos ellos tienen un rasgo en común: corresponden a objetivos e intereses que poco tienen que ver con la universidad real. Y en tanto premisas metodológicas, consisten en atribuir al objeto las características de coordenadas de análisis externas. En otras palabras: no generan una “ruptura epistemológica” con los tratamientos del sentido común y el horizonte de las políticas. Por ende, la dilucidación del objeto a partir DE su propia realidad queda anulada.

Pero, ¿qué pasa si el análisis se lleva a cabo a partir de premisas que buscan separar lo esencial de lo que aparece como evidente y seguro? Una estrategia así permite dar cuenta del objeto a partir de sus dimensiones fundamentales, es decir, no responde a distinciones extrínsecas que pretenden encaminar los rumbos al eco de las demandas por prestaciones y de los poderes de turno. No es la universidad comprendida desde la consultoría comercial o a partir de la coincidencia con las demandas de ciertos grupos de intereses, sino a partir de su propia situación. El

discurso de la excelencia y de lo deseable desde el punto de vista de la opinión pública se caracteriza por apelar a una serie de significantes flotantes que sólo clarifican dos cosas: que detrás de los controles burocráticos (de calidad) hay muy buenas intenciones y todo un repertorio de prácticas orientadas a la estandarización del trabajo académico.

Superar el horizonte referido vale la pena si se tiene en cuenta que una perspectiva evolutiva entregada al juicio de los expertos y a la agenda de las políticas públicas no es suficiente y que, además, vale la pena si la sociología tiene la intención de reclamar su cometido de abrir una brecha de reflexión sobre lo que acontece más allá de lo que el sentido común advierte. Bajo ningún concepto esto significa quitarle mérito a una clase de estudios cuyo valor descansa en levantar información de acuerdo con los criterios que ponen los Estados en materia de educación y financiamiento. Pero ¿por qué había que subordinar la reflexión a los procesos y temas que define la agenda pública? Nada impide *pensar* la universidad (desde la universidad) y, en ese sentido, la posibilidad de plantear una discusión histórico-sociológica sobre su significado. ¿Cómo?

Lo argumentamos a partir de las primeras líneas de la tesis: la concepción y criterio que se trata de poner a prueba significa una esencia inherente a la identidad organizativa y primeras decisiones que determinan a las instituciones universitarias. En este sentido, emprendimos el análisis de manera inductiva para poder expresarlo desde una teoría de la sociedad -se trata entonces de una orientación que encuentra sus directrices de cumplimiento funcional, en la tarea específica lleva a cabo para la sociedad. Lo que se entiende como concepto no lo entrega un axioma arbitrario. Surge, más bien, de la historia misma del objeto de estudio. El que juzgue de inapropiado o de romántico este modo de proceder debería, por lo tanto, prescindir de trabajar con la universidad en virtud de su verdadero lugar en la sociedad.

Algunas voces argumentan que sería recomendable despedirse de un criterio histórico ante la manifiesta pérdida de vigencia y plausibilidad de la actividad esencial que el concepto de universidad designa. El poder desprenderse de este

recurso para pensar tiene la ventaja de que permite concebir las cosas de una manera mucho más flexible en función de las circunstancias vigentes de demanda. Pero antes habría que plantearse con mucha cautela cómo se asume la idea, partiendo de la base de que las correspondencias punto por punto no llevan a ningún lado y que es obvio que toda institución cambia en el tiempo.

¿Es posible poder trabajar sin premisas o presupuestos teóricos? ¿Cómo se expresa entonces la idea? ¿Con qué objetivos se recupera y trata de ponerse a prueba en el escenario contemporáneo? Y sí: ¿prescindir de trabajar con una idea significa quedar a merced de la influencia que representan los poderes de turno? Con todo, hasta el día de hoy las universidades se siguen normando en términos de unidad y de funciones sustantivas. Declarar la caducidad de los patrones clásicos puede ser en realidad una estrategia de *carte blanche* para postular sin obstáculos las propias preferencias.

La magnitud de los cambios que sufre una institución en relación con el grado de desarrollo de la sociedad es algo empíricamente verificable. Depende, por cierto, del modo en que se operacionaliza el ideal de una formación a través del vínculo estrecho entre ciencia y enseñanza. Trátese de una carrera de fuerte impronta técnico-profesional como medicina veterinaria, por ejemplo, ésta, por más técnica y aplicada que sea, tiene que nutrirse de la ciencia -actualizar sus instrumentos de diagnóstico y los planes curriculares de acuerdo con los últimos descubrimientos científicos. Vimos de igual forma otros dos modos en que la investigación se articula con la praxis educativa: un espacio de conversación para plantearse preguntas y trabajar en resolverlas que proporciona el seminario como iniciativa pedagógica de carácter cooperativo; y la capacidad de las universidades de situarse en los umbrales de la investigación científica. En todos los casos existen muy buenas razones para dudar sobre la vigencia de estas tres dimensiones -sobre todo, desde la perspectiva de una formación profesionalizante regulada por los enfoques de competencias.

La desarticulación de la unidad entre ciencia y enseñanza es un indicador de lo poco plausible que resulta hoy en día llevar a la práctica una universidad en el sentido clásico. Por eso la idea de la crisis remite a la crisis de un ensayo relacionado con el tipo de educación que surge de la actividad corporativa de la búsqueda del saber, la cual supone una separación de la enseñanza escolar y del tipo de aprendizaje que Humboldt atribuía a la educación elemental [*Schulunterricht*].

Nuestra forma de aproximarnos a tendencias (de productividad y escolarización) ya conocidas se ha ganado *motu proprio* el reproche de ser una preferencia que corre el riesgo de esencializar las cosas y que, por ende, sólo da cuenta del déficit e imperfección frente a lo que realmente de hecho existe. En efecto, toda institución cuando logra materializarse en la realidad social representa una combinación de luchas político-ideológicas del más diferente orden y, por supuesto, de una propuesta normativa -el modelo Humboldt es un excelente testimonio de ello en tanto revitalización de la herencia de la tradición europea. Desde luego que sostener algo así como un concepto de la identidad universitaria tiene su costo, en especial en un área de estudio y de aplicación que está permanentemente abrumada con una semántica activista que opaca los intentos más reflexivos de problematización.

¿Por qué la ausencia de lecturas reflexivas y la abundancia de un discurso de urgencia que insiste en la necesidad de actuar, y de hacerlo ahora, sin demora? Sospechamos que se debe a una estrategia de sobrevivencia en la medida que significa un acoplamiento con los intereses políticos y económicos dominantes. Ello también sugiere la presencia de razones socioestructurales en la medida que la mayoría de los temas que se discuten hoy al interior de la universidad vienen puestos desde el entorno social.

Existe un descuido con respecto al verdadero lugar que le cabe a la universidad en la sociedad, el cual constituye el compromiso de ser ella misma. Ésta se encuentra permanentemente expuesta a las posturas vociferantes y a la intromisión de los poderes de turno, trátase de los temas de moda que circulan en la opinión pública o del poder fáctico de las burocracias administrativas que han amarrado los

mecanismos de financiamiento. Se trata de un direccionamiento externo que, sea como fuere, indica los derroteros hacia los cuales debe navegarse y que repercute en el interior en la medida que comienzan a ganar las posturas que mejor representan dichos derroteros. Es lo que sugerimos en el caso del surgimiento de un nuevo fenotipo de académico investigador que marca la jubilación del viejo profesor, disfrazando el reemplazo de un conflicto generacional. El foco del capitalismo académico y de la racionalización productiva permite iluminar un conjunto de artificios que reducen el horizonte de la investigación a una racionalidad de medios y fines -y en donde puede que los medios hayan devenido fines. Se prioriza el despliegue de arreglos técnicos (que ya han sido validados en la práctica) para mejorar el rendimiento y la competitividad individual. En el fondo es *qué hacer* y *cómo organizarse* para producir mejor.

La denominada sociología de las universidades premunida de la guía de los expertos, reconocidos como “autoridades” en la materia, tampoco es que contribuya activamente a suplir la carencia de una lectura más contemplativa sobre la problemática universitaria. Sin duda sus estudios empíricos proporcionan valiosas apreciaciones circunscritas al contexto particular en que se levantaron los datos y a las pautas de elaboración de las políticas públicas. Hay que contar también con el hecho de que los que aparecen como expertos tienen un pie puesto en la academia y otro en las burocracias administrativas y en los procesos de implementación de indicadores. No es casualidad que los informes oficiales se hayan planteado a partir de la década de los años noventa como estudios de diagnóstico, describiendo y ordenando los hechos para informar a los criterios de las secretarías de educación y hacer recomendaciones a las políticas del sector. Este enfoque es lo que nos permite precisar la diferencia entre pensar la universidad y los estudios aplicados.

La diferencia habría que aprovecharla de forma positiva. Permite tomar distancia de lo que habitualmente se hace al respecto y de la intromisión de criterios externos en el quehacer universitario. Estos últimos se caracterizan por haber posicionado con mucho éxito un discurso que describe un estado permanente de urgencia, insistiendo en la necesidad de reformar las cosas, de adaptarse al ritmo de la

evolución y a los menesteres inmediatos. Lo que faltaría es actuar y actuar ahora, con gran capacidad de acomodarse a las necesidades y urgencias de la sociedad; vencer la fama del ethos académico de ser conservador y reactivo a la novedad. Hoy -se repite- tenemos estudiantes del siglo XXI, profesores del siglo XX e instituciones del siglo XIX... Queda claro que en el contexto de esas apreciaciones lo que menos falta es una pausa reflexiva y preocuparse por tradiciones “caducas”.

Hay que cuidarse de que la naturalización de la facticidad y la formulación de verdades particulares -por correctas que sean en términos metodológicos- puedan transformarse en una huida para evitar pensar más allá del análisis sociotécnico que subordina la reflexión a los criterios instalados desde el poder; o como pruebas de razón para fundamentar estrategias discursivas con el propósito de impedir cambios; o bien, para disfrazar una preferencia normativa a través del cuestionamiento de otra preferencia normativa.

¿Puede ser entonces que las estrategias relacionadas con prácticas de racionalización de recursos también estuvieran afectando la propia tematización del objeto? ¿Por qué los encargados de actualizar las políticas de turno además cuentan con la prerrogativa de asumir la palabra sobre los desafíos de la universidad? Al menos en ese debate debería garantizarse que la única voz que se escuche no sea sólo la de los voceros articulados con el mundo del poder y de la eficiencia.

Hemos ofrecido una caracterización de la situación; como escolarizada, profesionalizante y una investigación reducida a satisfacer indicadores impuestos bajo el espíritu de la gestión pública y de la gestión comercial (no por las propias comunidades científicas). Tratamos de capturarla desde la teoría social, dando así un paso que permite iluminar los hechos desde el punto de vista de la pérdida de unidad con la respectiva especialización de cada función sustantiva. Lo que la sociología advierte es que se trata de una reorganización del sistema universitario que pone en cuestión lo que en efecto el mismo no puede dejar de ser como tal.

¿Cuáles podrían ser las causas de dicha crisis? ¿Por qué en este momento de la historia? Y sobre todo: ¿frente a qué tipo de sociedad nos encontramos en América Latina en donde la copia y la sumisión a los criterios en boga tienen a imponerse como estrategias de modernización? ¿De qué autonomía real se puede hablar en esas condiciones? Son algunas de las preguntas que pudimos cosechar a partir de este trabajo y esperamos ocuparnos de ellas más adelante.

BIBLIOGRAFÍA

- Abellán, Joaquín (2008). “La idea de universidad de Wilhelm von Humboldt”, en Faustino Oncina (Ed.), *Filosofía para la Universidad, filosofía contra la Universidad (de Kant a Nietzsche)* (pp. 273-396). Madrid: Universidad Carlos III-Dykinson.
- Acosta, Adrián (2009). *Príncipes, burócratas y gerentes. El gobierno de las universidades públicas en México*. México: ANUIES.
- Agencia de Calidad de la Educación (2014). *Informe Nacional Resultados Chile PISA 2012*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/Informe_Nacional_Resultados_Chile_PISA_2012.pdf
- Agencia de Calidad de la Educación (2017). *Informe Nacional de Resultados PIRLS 2016*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/PIRLS_V02_27MAR.pdf
- Alexander, Jeffrey (2001). “La centralidad de los clásicos”, en Giddens *et al.*, *La teoría social hoy* (pp. 22-80). Madrid: Alianza.
- Alexander, Jeffrey (2008). *Las teorías sociológicas desde la Segunda Guerra Mundial: Análisis multidimensional*. Barcelona: Gedisa.
- Alles, Martha (2002). *Dirección estrategia de recursos humanos. Gestión por competencias: el diccionario*. Buenos Aires: Granica.
- Alvear, Rafel (2018). “La democracia y la crítica societal al capitalismo contemporáneo”. *Cuadernos de Teoría Social*, año 4, núm. 8, pp. 11-27.
- Anderson, Perry (1979). *Consideraciones sobre el marxismo occidental*. México: Siglo XXI.

- Aron, Raymond (2018). *El opio de los intelectuales*. Barcelona: Página Indómita.
- Bachelard, Gaston (1972). *Le matérialisme rationnel*. Paris: Les Presses universitaires de France.
- Bachelard, Gaston (2000). *La formación del espíritu científico: contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. México: Siglo XXI.
- Bacon, Francis (1620). *Novum organum*. New York: P. F. Collier. Recuperado de [Novum Organum | Online Library of Liberty \(libertyfund.org\)](http://www.libertyfund.org/docs/novum-organum)
- Banco Mundial (1995). *La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington, D. C.: Banco Mundial.
- Banco Mundial (2000). *La educación superior en los países en desarrollo: peligros y promesas*. Washington D.C.: Banco Mundial. Recuperado de <https://documents1.worldbank.org/curated/en/630041467998505995/pdf/2018210educaci1paises0en0desarrollo.pdf>
- Becker, G. (1983). *El capital humano*. Madrid: Alianza
- Beigel, Fernanda (2016). "El nuevo carácter de la dependencia intelectual". *Cuestiones de Sociología*, núm. 14, e004. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7340/pr.7340.pdf
- Bell, Daniel (1976). *El advenimiento de la sociedad post-industrial: un intento de prognosis social*. Madrid: Alianza.
- Berger, P., y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Biotti, Ariadna (2005). *La cosmovisión de un mago: Giordano Bruno, un hombre del Siglo XVI*. Tesina para optar al grado de Licenciado en Historia-Universidad de Chile. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/132668>

- Blanco, Alejandro (2003). "Política, modernización y desarrollo: una revisión de la recepción de Talcott Parsons en la obra de Gino Germani". *Estudios Sociológicos*, vol. 21, no. 63, pp. 667-699. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/40420798>
- Böhm, Winfred (1986). "El declive de la universidad". *Historia de la educación*, vol. 5, pp. 23-39. Recuperado de <https://gredos.usal.es/handle/10366/79404>
- Böhm, Winfred y Schweizer, Margarita (2009). *La universidad: Experiencia, reflexión, acción*. Córdoba: Eduvim.
- Bourdieu, P., y Passeron J-C. (2002). *El oficio de sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P., y Passeron, J-C. (1995). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Distribuciones Fontamara.
- Bourdieu, Pierre (2013). *Nobleza de estado. Educación de elite y espíritu de cuerpo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Brunner, J. J., Labraña, J., Ganga, F., & Rodríguez-Ponce, E. (2019). "Circulación y recepción de la teoría del "capitalismo académico" en América Latina". *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 27, núm. 79. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4368>
- Brunner, José Joaquín (1998). "Sobre el crepúsculo de la sociología y el comienzo de otras narrativas". *Revista de Estudios Sociales* [En línea]. Recuperado de <https://journals.openedition.org/revestudsoc/31545>
- Brunner, José Joaquín (2007). *Universidad y sociedad en América Latina*. Veracruz: Universidad Veracruzana-Instituto de Investigaciones en Educación. Recuperado de <https://www.uv.mx/bdie/files/2012/09/brunner-universidad-sociedad.pdf>

- Brunner, José Joaquín (2012). “La idea de universidad en tiempos de masificación”. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. III, núm. 7, pp. 130-143.
- Brunner, José Joaquín (2013). “¿Cómo se viene la mano? Posibles escenarios futuros de la ES chilena.” *Instituto de Políticas Públicas UDP, Clave de políticas públicas*, núm. 16, pp. 1-16. Recuperado de <https://www.brunner.cl/wp-content/uploads/2013/12/Brunner-final.pdf>
- Brunner, José Joaquín (2014). “La idea de la universidad pública en América Latina: narraciones en escenarios divergentes”. *Educación XX1*, núm. 17, vol. 2, pp. 17-34.
- Brunner, José Joaquín (2015). “Ideas y fines de la universidad”. *Estudios públicos*, núm. 139, pp. 155-164.
- Brunner, José Joaquín (2015). “Ideas y fines de la universidad”. *Estudios Públicos*, núm. 139, pp. 155-164. Recuperado de <https://www.cepchile.cl/cep/estudios-publicos/n-121-a-la-150/estudios-publicos-n-139-2015/ideas-y-fines-de-la-universidad>
- Carretero, Mario (2009). *Constructivismo y Educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) (2012). *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica*. Santiago: CINDA/Universia.
- Cepal (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago: Cepal-Unesco.
- Chávez, J, M., y Mujica, F. (2021). “¿Aprovechar la contingencia para intervenir? Posibilidades y desafíos de la intervención a partir de la contingencia.” *Revista MAD*, núm. 44, pp. 19-37. <https://doi.org/10.5354/0719-0527.2021.64775>

- Chávez, J. M., y Mujica, F. (2014). "Orden social y orden jurídico: la observación de Niklas Luhmann sobre el derecho". *Sociológica*, año 29, núm. 81, pp. 7-38.
- Chávez, J. M., y Mujica, F. (2015). "Sociología de la cooptación: la imposibilidad de ser élite en América Latina y la reforma educacional chilena como testimonio de la ideología de la modernidad inducida", *Persona y Sociedad*, vol. XXIX, núm. 1, pp. 63-84.
- Chávez, Juan Miguel (2012). "Disyuntivas universitarias: la Universidad entre la ciencia y la formación". Ponencia presentada en el 6° Congreso Chileno de Sociología.
- Chernilo, D., y Mascareño, A. (2005). "Universalismo, particularismo y sociedad mundial: Obstáculos y perspectivas de la sociología en América Latina". *Persona y Sociedad*, vol. XIX, núm. 3, pp. 17-45.
- Clark, Burton (1998). "The Entrepreneurial University: Demand and Response". *Tertiary Education and Management*, Vol. 4, Núm. 1. pp. 5-16.
- Collins, Randall (1987). "A Micro-Macro Theory of Intellectual Creativity: The Case of German Idealist Philosophy". *Sociological Theory*, vol. 5, núm. 1, pp. 47-69.
- Comenio, Juan Amós (1998). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.
- Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO*. Madrid: Santillana.
- Corsi, Giacarlo (1996). *Glosario sobre la teoría social de Niklas Luhmann*. México: Universidad Iberoamericana.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (2004). *El Anti-Edipo. Capitalismo y esquizofrenia*. Barcelona: Paidós.

Delors, Jaques (1996). "Los cuatro pilares de la educación", en *La educación encierra un tesoro* (pp. 95-109). Madrid: UNESCO.

Descartes, René (2010). *Discurso del método*. Austral: Madrid.

Dolto, Françoise (1986). *La imagen inconsciente del cuerpo*. Barcelona: Paidós.

Dos Santos, Theotonio (1998). "La teoría de la dependencia un balance histórico y teórico", en Francisco López Segrera (ed.), *Los retos de la globalización. Ensayo en homenaje a Theotonio Dos Santos*. Caracas: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/unesco/santos.rtf>

Echeverría, Rafael (1997). "El nacimiento de la filosofía moderna", en *El Búho de Minerva. Introducción a la filosofía moderna* (pp. 53-67). Santiago: LOM.

Elias, Peter (1997). "Occupational Classification (ISCO-88): Concepts, Methods, Reliability, Validity and Cross-National Comparability". *OECD Labour Market and Social Policy Occasional Papers*, núm. 20. Recuperado de <https://ideas.repec.org/p/oec/elsaaa/20-en.html>

Feijoo, Benito Jerónimo (1745). "Causas del atraso que se padece en España en orden a las Ciencias Naturales", en *Cartas eruditas y curiosas*, tomo segundo. Madrid: Imprenta Real de la Gaceta. *Biblioteca Feijoniana del Proyecto Filosofía en español*. Recuperado de <https://filosofia.org/bjf/bjfc216.htm>

Feijoo, Benito Jerónimo (1753). "Carta XXI. Progresos del systema Filosófico de Newton, en que es incluido el Astronomico de Copernico", en *Cartas eruditas y curiosas*, tomo cuarto. Madrid: Imprenta Real de la Gaceta. *Biblioteca Feijoniana del Proyecto Filosofía en español*. Recuperado de <http://www.filosofia.org/bjf/bjfc000.htm>

Fichte, Juan Teófilo (1959). "Plan razonado para erigir en Berlín un establecimiento de enseñanza superior que esté en conexión adecuada con una academia

de ciencias”, en Universidad de Montevideo (eds.) (pp. 15-115), *La idea de la universidad en Alemania*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Figuera, Pilar *et al* (2015). “Trayectorias de persistencia y abandono de estudiantes universitarios no convencionales: implicaciones para la orientación”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 18, núm. 2, pp. 107–123. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.2.220101>

Fisher, Mark (2016). *Realismo capitalista ¿No hay alternativa?* Buenos Aires: Caja Negra.

Foro Latinoamericano sobre la evaluación científica (FOLEC) (2021). “Hacia la transformación de los sistemas de evaluación en América Latina y el Caribe. Herramientas para promover nuevas políticas evaluativas.” CLACSO.

Freire, Paulo (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.

Fundación Sol (2011). “Precariedad laboral y modelo productivo en Chile”. *Serie. Ideas para el buen vivir*, núm. 1. Área tendencias del trabajo.

Gadamer, Hans-Georg (1998). *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme.

Gadamer, Hans-Georg (2017). *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme.

Galilei, Galileo (1987). “Carta a Benedetto Castelli [1613]”, en *Carta a Cristina de Lorena y otros textos sobre ciencia y religión* (pp. 39-46). Madrid: Alianza.

Galileo, Galileo (1964). “Carta a Cristina de Lorena, gran duquesa de toscana”. *Revista de Filosofía*, vol. 11 núm. 1, pp. 77-108. Recuperado de <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/134019>

Gaos, J., y García Morente (trads.) (2006). *Investigaciones lógicas 1*, Madrid: Alianza.

- García, Gonzalo (2020). "El marxismo de José Carlos Mariátegui ante los dilemas de la educación y de la universidad en América Latina". *Revista de Filosofía*, Universidad de Costa Rica, vol. 60, núm. 156. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filosofia/article/view/46255>
- Génova, G., Fraga, A., y Astudillo, H. (2021). "La burbuja de publicaciones científicas alimenta la infodemia" [artículo de prensa]. *The Conversation*. Recuperado de <https://theconversation.com/la-burbuja-de-publicaciones-cientificas-alimenta-la-infodemia-158013>
- Germani, Gino (1962). *Política y sociedad en una época de transición. De la sociedad tradicional a la sociedad de masas*. Buenos Aires: Paidós
- Germani, Gino (1964). *La sociología en la América Latina: problemas y perspectivas*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Ghilini, Anabela (2017). "Gino Germani: rebelión de sus discípulos e impugnaciones a la sociología científica". *Nómadas*, no. 46, pp. 253-263.
- Gibbons, Michael *et al* (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Giddens, Anthony (1987). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giddens, Anthony (1995). *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giroux, Henry A. (1985). "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico". *Cuadernos Políticos-UNAM*, núm. 44, pp. 36-65.
- Gómez, Galo (1998). *La universidad a través del tiempo*. México: Universidad Iberoamericana.

- Greene, Brian (2020). *Hasta el final del tiempo: Mente, materia y nuestra búsqueda de significado en un universo en evolución*. Barcelona: Crítica.
- Groys, Boris (2006). *La postdata comunista*. Buenos Aires: Cruce.
- Günther, Gotthard. (1976) "Life as poly-contextuality", en *Beiträge zur grundlegung einer operationsfähigen dialektik II* (pp. 249-328). Hamburgo: Meiner.
- Guzmán, Jaime (2013). *El Gremialismo y su postura universitaria en 36 preguntas y respuestas*. Santiago: Fundación Jaime Guzmán.
- Habermas, Jürgen (1989). "La modernidad: su conciencia del tiempo y su necesidad de autocercioramiento", en *El discurso filosófico de la modernidad* (pp. 11-35). Madrid: Taurus.
- Habermas, Jürgen (1999). "La teoría de la racionalización de Max Weber", en *Teoría de la acción comunicativa, I* (pp. 197-350). Buenos Aires: Taurus.
- Habermas, Jürgen (2008). *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. Madrid: Tecnos.
- Harris, Marvin (1996). *El desarrollo de la teoría antropológica. Historia de las teorías de la cultura*. Siglo XXI: México.
- Hegel, G. W. F. (1853). *Hegel's Ansichten über Erziehung und Unterricht. In drei Theilen. Als Fermente für wissenschaftliche Pädagogik, sowie zur Belehrung und Anregung für gebildete Eltern und Lehrer aller Art, aus Hegel's sämtlichen Schriften gesammelt und systematisch geordnet*. Kiel: Akademische Buchhandlung. Recuperado de <https://bit.ly/3bDJYuF>
- Hegel, G. W. F. (1975). *Principios de la filosofía del derecho o derecho natural y ciencia política*. Buenos Aires: Sudamericana.

- Hegel, G. W. F. (1991). *Escritos pedagógicos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hennis, Wilhelm (1983). "El problema central de Max Weber". *Estudios políticos*, núm. 33, pp. 49-99.
- Hobbes, Thomas (2000). *Tratado sobre el cuerpo*. Madrid: Trotta.
- Husserl, Edmund (1985). *Investigaciones Lógicas, 2*. Madrid: Alianza.
- Ibarra, Eduardo (1999). "Evaluación, productividad y conocimiento: barreras institucionales al desarrollo académico". *Sociológica*, vol. 14, núm. 41, pp. 41-59. Recuperado de <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/4103.pdf>
- Invernizzi, N., y Davyt, A. (2019). "Críticas recientes a la evaluación de la investigación: ¿vino nuevo en odres viejos?" *Redes*, vol. 25, núm. 49, pp. 233-252.
- Kant, Immanuel (1766). *Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbenjahre*. Königsberg: Johann Jacob Kanter. Disponible en <https://bit.ly/3AqFaRt>
- Kant, Immanuel (2003). *El conflicto de las Facultades*. Madrid: Alianza.
- Kant, Immanuel (2015). *Filosofía de la historia*. México: FCE.
- Kantorowicz, Ernst H. (1985). "El rey nunca muere", en *Los dos cuerpos del rey. Un estudio de teología política medieval (317-439)*. Madrid: Alianza.
- Kocka, Jürgen (1988). "Zwischen Elfenbeinturm und Praxisbezug: Max Weber und die "Objektivität" der Kulturwissenschaften, en Christian Gneuss y Jürgen Kocka (Ed.) *Max Weber: ein Symposium*, Deutscher Taschenbuch Verlag, München, pp. 184-194.

- Koselleck, Reinhart (2012). *Historia de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. Madrid: Trotta.
- Kozel, Andrés (2012). *La idea de América en el historicismo mexicano: José Gaos, Edmundo O'Gorman y Leopoldo Zea*. México: COLMEX.
- Kozel, Andrés (2013). "Ezequiel Martínez Estrada y la experiencia de la modernidad", en Caba, S., y García, G. (eds.) *Observaciones Latinoamericanas II* (pp. 213-228). Santiago: Cuarto propio.
- Kreimer, Pablo (2011). "La evaluación de la actividad científica: desde la indagación sociológica a la burocratización". Dilemas actuales. *Propuesta Educativa*, núm. 36, pp. 59-77. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041707007.pdf>
- Kuhn, Thomas (2018). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- Le Goff, Jaques (1996). *Los intelectuales en la Edad Media*. Barcelona: Gedisa.
- Lenartowicz, Marta (2015). "The nature of the university". *High Educ* 69, 947–961. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9815-0>
- Liard, Louis (2007). "Universités", en Buisson. F. (Dir.), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire - [Ressource électronique]*. Recuperado de <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/>
- Liedman, Sven-Eric (1996). "A la búsqueda de Isis: educación general en Alemania y Suecia", en Rothblatt, S., y Wittrock, B. (Comps.), *La universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la universidad* (pp. 84-155). Barcelona: Pomares.
- Locke, John (1999). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. México: FCE.

Luhmann, Niklas (1991). *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*. Barcelona: Anthropos.

Luhmann, Niklas (1992). *Universität als Milieu*. Bielefeld: Cordula Haux.

Luhmann, Niklas (1995) “¿Qué es comunicación?”. *Talón de Aquiles*, núm. 1, año 1, Universidad de Artes, Ciencias y Comunicación. Recuperado de [https://www.academia.edu/39744959/ Qu%C3%A9 es comunicaci%C3%B3n_Niklas_Luhmann](https://www.academia.edu/39744959/Qu%C3%A9_es_comunicaci%C3%B3n_Niklas_Luhmann)

Luhmann, Niklas (1996) *La ciencia de la sociedad*. México: Universidad Iberoamericana.

Luhmann, Niklas (2000). *¿Cómo es posible el orden social?* México: Herder-Universidad Iberoamericana.

Luhmann, Niklas (2005). *Organización y decisión: autopoiesis, acción y entendimiento comunicativo*. Barcelona: Anthropos.

Luhmann, Niklas (2007). *La sociedad de la sociedad*. México: Herder-Universidad Iberoamericana.

Luhmann, Niklas (2009). *¿Cómo es posible el orden social?* México: Herder-Universidad Iberoamericana.

Luhmann, Niklas y Schorr, Karl Eberhard (1993). *El sistema educativo. Problemas de reflexión*. México: Universidad de Guadalajara.

Lundgren, Ulf (1992). *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid: Morata.

Marcuse, Herbert (1999). *Razón y revolución. Hegel y el surgimiento de la teoría social*. Madrid: Altaya.

Mariátegui, José Carlos (2007). *7 Ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.

- Marini, Ruy Mauro (1983). "Razón y sinrazón de la sociología marxista", en *Teoría marxista de las clases sociales. Cuadernos de Teoría Social* (pp. 7-22). México: Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Iztapalapa.
- Martínez Lorca, Andrés (2014). *Introducción a la filosofía medieval*. Madrid: Alianza.
- Marx, Karl (1989). *Contribución a la crítica de la economía política*. Moscú: El progreso.
- Marx, Karl (2007). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858. Vol. 1*. México: Siglo XXI.
- Marx, Karl (2015). *Antología*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Marx, Karl (2015). *El capital. Tomo I / vol. 1. El proceso de producción del capital*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Mascareño, Aldo (2000). "Diferenciación funcional en América Latina: los contornos de una sociedad concéntrica y los dilemas de su transformación." *Persona y Sociedad*, vol. 14, núm. 1. Recuperado de <https://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/3855>
- Mascareño, Aldo (2005). "Sociología de la felicidad: lo comunicable". *Cinta moebio*, núm. 23, pp. 176-192.
- Matto de Turner, Clorinda (1994) *Aves sin nido*. Caracas: Biblioteca Ayacucho
- Medina Echavarría, José (1964). "Nota preliminar de la primera edición en español", en Max Weber, *Economía y Sociedad*. México: FCE.
- Medina Echavarría, José (1973). *Aspectos sociales del desarrollo económico*. Santiago: CEPAL/ILPES.
- Menzies, Gavin (2013). *1421 El año que China descubrió el mundo*. México: Debolsillo.

- Merton, R. K. (1977). "El efecto Mateo en la ciencia", en *La sociología de la ciencia* (pp. 554-578). Madrid: Alianza.
- Mier, Raymundo (2004). "La educación superior. El asedio administrativo y los desafíos morales de la Universidad". *Tramas*, núm. 22, pp. 11-30. Disponible en: https://publicaciones.xoc.uam.mx/resumen_articulo.php?id=996
- Millas, Jorge (2012). *Idea y defensa de la universidad*. Santiago: Universidad Diego Portales.
- Mills, C. W. (2003). *La imaginación sociológica*. México: FCE.
- Mondolfo, Rodolfo (2015). "El pensamiento de Galileo y sus relaciones con la Filosofía y la Ciencia Antiguas." *Revista De La Universidad Nacional de Córdoba*, núm. 9-10. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/REUNC/article/view/10794>
- Montes, I., y Mendoza, P. (2018). "Teaching and research in Colombia from the perspective of academic capitalism". *Education Policy Analysis Archives*, vol. 26, núm. 40. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.32200>
- Montes, Isabel (2021). *The academic capitalist regime in Colombia: discourses from national research policies and professors*. Dissertation presented to the Faculty of Graduate School at the University of Missouri-Columbia (Doctor of Philosophy). Dr. Lisa Dorner as Dissertation Chair.
- Oakeshott, Michael (2009). *La voz del aprendizaje liberal*. Madrid: Katz.
- OECD (2012). *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2012-en>
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>

- Ordorika, Imanol (2007). "Universidades y globalización: tendencias hegemónicas y construcción de alternativas". *Educacion Superior y Sociedad*, vol. 1, núm. 1, pp. 159-172.
- Oropeza, Arturo (2019). "China y su modelo de desarrollo: un experimento sujeto a comprobación", en *Del Atlántico al Pacífico: hacia un nuevo orden global* (pp. 261-311). México: UNAM – PUEAA.
- Ortega y Gasset, José (2014). *En torno a Galileo*. México: Porrúa.
- Paulus, Nelson (2006). "La universidad desde la teoría de los sistemas sociales." *Calidad en la Educación*, (25), pp. 285-314.
<https://doi.org/10.31619/caledu.n25.263>
- Peters, M., y Besley, T. (2018). "The Royal Society, the making of 'science' and the social history of truth", *Educational Philosophy and Theory*, 51:3, pp. 227-232.
<https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1417180>
- Ponce, Aníbal (1986). *Educación y lucha de clases*. México: Editores Unidos.
- Popper, Karl (2001). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
- Popper, Karl R. (1991). *Conjeturas y refutaciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Readings, Bill (1996). *The University in Ruins*. Harvard University Press.
- Reale, G., y Antiseri, D. (1995). *Historia del pensamiento filosófico y científico. Tomo I, Antigüedad y Edad Media*. Barcelona: Herder.
- Renaut, Alain (2008). *¿Qué hacer con las universidades?* Buenos Aires: UNSAM.
- Rodó, J. E. (1967). *Obras completas*. Madrid: Aguilar.
- Rodríguez Alfageme, J. (1978). "La ciencia griega". *Revista Estudios Clásicos*, Tomo 22, núm., 81-82, pp. 157-163.

- Salmi, Jamil (2009). *El desafío de crear universidades de rango mundial*. Washington D.C.: Mayol Ediciones.
- Santibáñez, Daniel (2016). “Sobre el surgimiento de la ciencia en Grecia: transmisión y asimilación griega del saber técnico del mundo oriental”. *Orbis Terrarum*, núm. 16., pp. 91-106.
- Santos, José (2015). *Cartografía crítica. El quehacer profesional de la filosofía en Chile*. Santiago: La Cañada.
- Sarmiento, Domingo Faustino (2018). *Facundo. O Civilización y barbarie*. Buenos Aires: Biblioteca del Congreso de la Nación.
- Sautu, R., et al. (2011). “La Sociología como Ciencia Teórica y Empírica”, en Gino Germani, *La sociedad en cuestión. Antología comentada* (pp. 316-323). Buenos Aires: CLACSO.
- Schiller, Friedrich (2019). *Sobre la educación estética del hombre en una serie de cartas. De lo sublime. Sobre lo sublime*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
- Schutz, Alfred (1967). *The Phenomenology of the Social World*. Evanston: Northwestern University Press.
- Sefchovich, Sara (1989). “Los caminos de la sociología en el laberinto de la Revista Mexicana de Sociología”. *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 51, núm. 1, pp. 5–101. <https://doi.org/10.2307/3540763>
- Silva, G., y Garduño, G. (omps.) (1997). *Antología. Teoría sociológica clásica. Emile Durkheim*. México: UNAM.
- Simbürger, E., y Donoso, A. (2018). “Key elements in the naturalisation of neoliberal discourse in higher education in Chile”. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. <https://doi.org/10.1080/01596306.2018.1512953>

- Slaughter, S., y Leslie, L. L. (1997). *Academic capitalism: Politics, policies, and the entrepreneurial university*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Slaughter, S., y Rhoades, G. (2004). *Academic capitalism and the new economy: Markets, state, and higher education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Smith, Adam (1997). *La Teoría de los Sentimientos Morales*. Madrid: Alianza.
- Solares, Blanca (1996). "Max Weber y el carácter problemático de la sociología como ciencia". *Estudios*, vol. 13, núm. 44, pp. 91-104. Recuperado de [000172845.pdf \(itam.mx\)](#)
- Solares, Blanca (ed.) (2009). *Gaston Bachelard y la vida de las imágenes*. México: UNAM/Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Sotelo, Ignacio (1997). "Grandeza y miseria del modelo alemán de Universidad" [En línea]. *Nueva Revista. De política, cultura y arte*, núm. 51. Recuperado de <https://www.nuevarevista.net/grandeza-y-miseria-del-modelo-aleman-de-universidad/>
- Steible, Bettina (2018). "La autonomía de las universidades en Francia. Un balance a medios tintas", en Gavara, J. C. (Ed). *La Autonomía universitaria. Un reconocimiento constitucional entre la aplicación práctica y la configuración legislativa* (pp. 113-146). Barcelona: Bosch.
- Stichweh, Rudolph (2004). "On a Genesis of a world society: innovations and mechanisms". Universität Bielefeld, Institut für Weltgesellschaft. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.554.5583>
- Tinniswood, Adrian (2019). *The Royal Society: And the Invention of Modern Science*. Nueva York: Basic Books.

- Toledo, L., y Silva, C. (2021). "Francis Bacon y las terapias renacentistas del alma". *Revista de Filosofía Diánoia*, vol. 65, no. 85, pp. 73–107. <https://doi.org/10.22201/iifs.18704913e.2020.85.1735>
- Tomasello, Michael (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Tomasello, Michael (2013). *Los orígenes de la comunicación humana*. Buenos Aires: Katz.
- Touraine, Alain (1973). *La Sociedad Post-industrial*. Barcelona: Ariel.
- Tuchman, Barbara (2014). *Un espejo lejano. El calamitoso siglo XIV*. Barcelona: Ariel.
- Tuning (2007). *Informe Final – Proyecto Tuning. Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Unesco (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa/PDF/127583
- Unesco (1998). "Conferencia mundial sobre la educación superior". *Educación superior y sociedad*, vol. 9, núm. 2.
- Unesco (2020). *El enfoque de Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida Implicaciones para la política educativa en América Latina y el Caribe*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Varela, Francisco (2000). *El fenómeno de la vida*. Santiago: Dolmen.
- Varsavsky, Oscar (2018). *Ciencia, política y cientificismo*. Buenos Aires: Utopía pirata.

Verger, Jaques (1994) “Esquemas”, en Hilde de Ridder-Symoens (ed.) *Historia de la Universidad en Europa. Volumen I. Las Universidades en la Edad Media* (pp. 39-84). Bilbao: Universidad del País Vasco.

Vergnaud, Gérard (1990). “La teoría de los campos conceptuales”. *Recherches en Didáctique des Mathématiques*, vol. 10, núm. 2, 3, pp. 133-170.

Von Foerster (1991). *Las semillas de la cibernética. Obras escogidas*. Barcelona: Gedisa.

Von Humboldt, Wilhelm (1809). “Der Königsberger und der Litauische Schulplan” [En línea]. *German History Intersections*. Recuperado de <https://www.germanhistory-intersections.org/de/wissen-und-bildung/ghis:document-7>

Von Humboldt, Wilhelm (1982). “Ueber die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin” [En línea], en Flitner, A., y Giel, K. (Eds.), *Werke in fünf Bänden*, vol. 4: *Schriften zur Politik und zum Bildungswesen* (pp. 253-265). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Recuperado de https://ghdi.ghi-dc.org/docpage.cfm?docpage_id=4225

Waissbluth, Mario (2018). *Educación para el siglo XXI. El desafío latinoamericano*. Santiago de Chile: FCE.

Weber, Max (1979). *El político y el científico*. Madrid: Alianza.

Weber, Max (1982). “La «objetividad» cognoscitiva de la ciencia social y de la política social”, en *Ensayos sobre metodología sociológica* (pp. 39-101). Buenos Aires: Amorrortu.

Weber, Max (2008). *Escritos políticos*. Madrid: Alianza.

Weber, Max (2011). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. México: FCE.

Weber, Max (2014). *Economía y sociedad*. México: FCE.

Weier, Winfried (1979). "Sentido y libertad". *Anuario Filosófico*, vol. 7, pp. 491-525.

Recuperado de [14. Winfried WEIER, Sentido y libertad \(Traducción de Juan CRUZ CRUZ.pdf \(unav.edu\)\)](#)

Wiehl, Reiner (2005). "Arte del concepto e historia del concepto en la hermenéutica filosófica de Hans-Georg Gadamer". *Endoxa-UNED*, núm. 20. Recuperado de

<http://revistas.uned.es/index.php/endoxa/article/view/5121>