

UNIVERSIDAD: CRÍTICA PARA LA AUTONOMÍA, VOCACIÓN PÚBLICA Y SABERES OTROS

UNIVERSITY: CRITIQUE FOR AUTONOMY, PUBLIC VOCATION AND OTHER KNOWLEDGE

RAÚL GONZÁLEZ MEYER*, FRANCISCA MÁRQUEZ**

RESUMEN: Autonomía, compromiso público, fuerza crítica, y trans-disciplinariedad y apertura a otros saberes constituyen las nociones que organizan la visión problematizadora de este artículo sobre la universidad actual. La lógica argumental estructura dichas materias de una manera secuencial para analizar las dificultades y desafíos que la universidad contemporánea enfrenta hoy en un contexto de mercado, de debilitamiento de lo público y de diversidad de saberes que pugnan por su reconocimiento. Estas nociones referenciales son expuestas como componentes centrales de un marco normativo amplio para la universidad actual. Son elementos que contribuirían a asumir los desafíos universitarios, propios de un continente vulnerable y asediado en aspectos financieros, de transnacionalización, debilitamiento en la gestión de sus bienes naturales, dependencia tecnológica, debilidad de sus democracias, desigualdades múltiples y de procesos crecientes de descontentos y demandas sociales.

PALABRAS CLAVE: Crítica, universidad, autonomía, lo público, saberes.

ABSTRACT: Autonomy, public commitment, critical force, trans-disciplinarity and openness to other knowledge constitute the notions that organize the problematic vision of this article on today's university. Argumentative logic structures these matters sequentially, analyzing the difficulties and challenges that contemporary universities face today within a market context, of weakening of its public role and of the diversity of knowledge struggling for recognition. These referential notions are discussed as central components of a broad normative framework for today's universities. These are elements that would contribute to facing the university challenges in a vulnerable and financially besieged continent, of trans-nationalization, weakening management of its natural resources, technological dependence, weak democracies, multiple inequalities and increasing processes of discontent and social demands.

KEYWORDS: Critique, university, autonomy, public, knowledge.

Recibido: 2019-07-01.07. Aceptado: 2020-06-30.

* Doctor en Desarrollo. Instituto de Humanidades, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile. Correo electrónico: rgonzalezm@docentes.academia.cl. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3385-151X>.

** Doctora en Sociología. Departamento de Antropología, Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile. Correo electrónico: fmarquez@uahurtado.cl. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9479-0001>.

INTRODUCCIÓN

LA SIGUIENTE ES UNA reflexión general sobre algunas dimensiones de la universidad en el contexto contemporáneo. Se identifican cuatro aspectos como componentes centrales de esa normatividad y problematización teniendo como referencia principal a Chile y América Latina: autonomía, vocación pública, visión crítica, y transdisciplinariedad y apertura a otros saberes. Estos aspectos constituyen la trama que organiza este artículo desde una lógica argumental que, en lo formal, los articula secuencialmente. A la vez que constituyen bases para un cierto “deber ser” de la universidad, expresan un sistema de lectura para mirarla, problematizarla y establecer desafíos futuros.

En primer lugar, se problematiza el valor de la autonomía universitaria como un principio que históricamente ha caracterizado su ser y quehacer, pero que está siempre condicionado. Esto nos lleva a un segundo tópico que es el valor del compromiso público y que desplaza, sin negarla, la cuestión de la autonomía “de” hacia el ejercicio de una autonomía “para”. En tercer lugar, se plantea que la orientación pública debe entenderse en un sentido crítico, dispuesta a develar las estructuras injustas, planteando dilemas y alternativas molestas para el poder. Por último, se reflexiona sobre la representación del conocimiento legítimo, único y superior de los cuerpos disciplinarios, para avanzar hacia desafíos transdisciplinarios y, con ello, permitir la transgresión de los muros internos para una apertura a otras expresiones y saberes.

LA CUESTIÓN DE LA AUTONOMÍA

La cuestión autonómica refiere a las relaciones de la universidad con instancias de decisión externas a ella. La autonomía es considerada un valor deseable por y para las universidades como condición para el pensamiento libre sin restricciones. Se acepta que el fundamento y reconocimiento legal de esa autonomía radica en que sin dicho atributo una universidad no podría cumplir de la mejor forma sus funciones de docencia, investigación y difusión de la cultura (Jaramillo, 2012). Ese valor de reivindicación autonómica tiene orígenes históricos; en América Latina aparece con mayor insistencia desde finales del siglo XIX y principios del XX con alto protagonismo de sus “parteros”, los movimientos estudiantiles.

Ciencia y democracia: La condición deseable de autonomía universitaria es el valor del pluralismo de las ideas a cultivarse en los espacios universitarios. Esto no es entendido como eclecticismo sino como valor de la conciencia libre y democrática en el acto de reproducir, modificar y crear conocimientos sin vigilancia (Jaramillo, 2012). Se establece así, un entrelazamiento entre autonomía y espacio de libertad, entre ciencia y democracia (Sánchez, 2003). Por ello, el reclamo de las universidades de contar con autonomía no sería una exigencia de privilegio, sino una condición para producir conocimiento y transmitirlo críticamente.

La relación entre autonomía y libertad está mediada por una necesidad del autogobierno, pero que no termina cuando se le otorga el estatus autónomo, sino que esto solo crea una base jurídica desde donde partir. Desde el punto de vista jurídico, autonomía universitaria significa la posibilidad que tiene una comunidad de darse sus propias normas; aunque por su pertenencia a una sociedad nacional sea dentro de un ámbito limitado por una voluntad y potestad superior, que para el caso sería la del Estado, según sus grados de centralismo o federalismo (universidades nacionales y federales). Esta capacidad que permite a una comunidad ordenarse a sí misma, implica el reconocimiento de una facultad que en ciertos momentos estuvo fuera de ella (Barquín, 1981) y que aún puede estarlo parcialmente como en universidades confesionales (Stuven, 2014) o como en el caso de aquellas intervenidas por razones políticas en regímenes autoritarios o dictatoriales. Quedan vinculadas así, autonomía con democracia universitaria y capacidad de autodeterminación.

Sin embargo, en los hechos, nunca se es autónomo si lo entendemos como prescindencia de todo “lo de fuera”. Siempre se está en relaciones de interdependencia y existirán mecanismos externos de evaluación, planeación, condicionamiento, control, los que expresarán expectativas acerca de la función universitaria en la sociedad. Esta autonomía es variable y procesual, porque no tiene un contenido neutro, abstracto, aséptico. Dicha autonomía tiene un significado histórico, situado, que cambia, aun en la forma en que se la discute con el Estado (Marsiske, 2010 [1995])¹.

¹ La reforma universitaria de Córdoba (1918) levanta la autonomía universitaria como elemento de lucha contra una sociedad oligárquica y establece puentes positivos con el gobierno (Estado) representante de las clases medias. Sin embargo, un decenio después en México, el movimiento estudiantil de 1929 no incluye la autonomía universitaria, solo la señala al final del petitorio como autodeterminación (Barquín, 1981).

¿Respecto de quiénes la autonomía?

El poder político siempre pondrá normas a las universidades. Un punto crucial es entonces la legitimidad de ese poder, la representatividad. Puede haber normas y políticas que abren oportunidades al sistema universitario o que lo limitan, como por ejemplo desafíos de avance científico que a la vez podrán ser orientados a unos tipos de ciencias u otros; o que delimitan quiénes y cómo entran a la universidad, así como los sistemas de gratuidad (Costadoat y Guerrero, 2018). Por el papel capital en la educación pública es natural que el Estado marque condiciones con que ha de coadyuvar a sus fines primordiales y le facilite (o niegue) los medios con que ha de realizarlos (Parker, 2014). Esto puede tomar una forma negativa (impedir propuestas universitarias) o afirmativa (presionar ciertas rutas). En esto último puede intervenir el tipo de desarrollo que el Estado impulsa y que incluye su propio rol en él, así como el de los privados y el mercado².

La acción del Estado hacia la universidad no puede ser aislada de los distintos poderes de la sociedad (Jessop, 2014). En este sentido, pueden existir poderes que busquen consolidar una estructura de poder societal y moderar el impacto de planteamientos críticos.

También los *poderes religiosos* pueden condicionar la universidad a partir de la conexión entre iglesia, conservadurismo y dogma. Por ello mismo, sus transformaciones internas hacia miradas más abiertas del mundo han solidado ser momentos de libertad universitaria³. Ello tuvo un punto relevante en el movimiento reformista de la universidad de Córdoba a partir del cual las universidades latinoamericanas empujan un proceso de cambio que deja atrás o disminuye la carga de pesadas instituciones eclesiásticas de raíz colonial.

Las *estrategias económicas liberales* predominantes de los últimos decenios, asociadas a la globalización económica, y que han significado la privatización de activos, la mercantilización de algunos sectores y el aumento del mercado como principio regulador, ha hecho más importante la pregunta por el poder de esos agentes sobre las universidades y su autonomía (Monckeberg, 2007). Estos “poderes económicos” pueden influir a través,

² La corriente cepaliana-neoestructuralista, de los años 90, sin éxito, planteó que la inserción en la economía global nos llevaría a una nueva historia de especialización primaria si un Estado fuerte no propiciaba la educación, la ciencia, la tecnología y las universidades (CEPAL, 2007).

³ Stiven (2014) señala que el sentido fundacional de la Universidad Católica en Chile fue de reacción contra el liberalismo del siglo XIX y el control educacional por parte del Estado. Hoy continúa latente la tensión entre el carácter público de una Universidad Católica y su catolicidad, la cual aflora a la hora de acceder a los bienes públicos y posicionarse frente a la esfera pública moderna.

por ejemplo, de la presencia de donaciones en las universidades, las que como en el caso chileno, les permiten definir su uso y acceder a descuentos tributarios⁴. Esto finalmente reduce la vinculación universidad-sociedad al estrecho espacio de universidad-empresa. Ese poder puede instalar una lógica que redirecciona la formación universitaria hacia lo que permite y lo que “paga el mercado”. De allí resulta la pregunta sobre qué pasa si el mercado es el referente para indicar qué se debe enseñar e investigar⁵. Para un pensador (neo)liberal en economía, el mercado expresa bien las necesidades sociales a través de los precios. Más allá de la crítica a esa afirmación, vale recalcar que la universidad debe tener pensamiento crítico sobre el desarrollo sin someter ese rol a los indicadores de mercado. Cuando estos últimos se hacen dominantes y se construye una sociedad de mercado (Polanyi, 2003), se restringe la esfera deliberativa y política sobre el devenir social (González y Richards, 2012). Esto adquiere un peso mayor en la medida en que penetra al conjunto del sistema universitario y sobrepasa los límites de algunas “universidades empresariales”. Atria (2014), para el caso chileno, advierte que la relación entre lo público y lo estatal está hoy fracturada, menos por la existencia de universidades públicas no estatales, que por el hecho de que las entidades estatales deben actuar como si fueran privadas. Esto ocurre como legado de décadas de neoliberalismo que minimiza lo público y el conocimiento como un bien común y configura procesos profundos de mercantilización social en que se fortalece una relación entre proveedores y usuarios, perdiendo su carácter de valor de uso histórico y siendo integrado en el proceso comercial de circulación (Thayer, 1996). Con ello, se cuestiona el macrocentrismo de la institución universitaria⁶.

Sin embargo, un análisis más detenido permite afirmar que la situación es más compleja, pues lo analizado no abarca toda la lógica universitaria y puede haber resistencias expresas o “sordas” (Narro et al., 2009). Las propias universidades son escenarios de disputa entre agentes que expresan

⁴ Esto puede ser apoyado por universidades cercanas al empresariado, para las cuales la amenaza a la autonomía vendría del Estado o esfera política, y no del mundo empresarial (Ramis, 2019).

⁵ Una consecuencia es que se prioricen áreas de conocimiento que interesan al mercado, puesto que el dinero invertido se transforma en ganancias económicas. Un ejemplo es la biotecnología, ámbito que interesa a la industria farmacéutica. Esto redundará en desmedro de las Ciencias Sociales que no garantizan una contrapartida económica (Llovet, 2011).

⁶ Esto puede expresarse, en su límite, con una coincidencia total, ya no solo entre Universidad y mercado, sino entre producción e intercambio. En esta coincidencia, el momento de la circulación habría quedado indiferenciado en la automatización del proceso de capitalización, lo que implica indiferenciación entre valor de uso crítico de un insumo cultural y valor cambiario de este mismo insumo en el *mercado intelectual* (Villalobos-Ruminott, 2006).

contradicciones sociales y económicas que no caben en un esquema institucional simplista (Mendoza, 2001). Más aún, la universidad puede ser un “instrumento” importante en la lucha de grupos sociales que buscan mejorar su situación y reconocimiento social. En algunos casos, por ejemplo, el propio logro de autonomía es visto como un logro del ascenso de la clase media latinoamericana (Zermeño, 2008). Derivar mecánicamente la universidad del Estado y a este, a su vez, de las contradicciones de la sociedad capitalista, presupondría un orden social único y unidimensional (Serrano y González, 2012).

Lo anterior solo es una muestra de que finalmente “la autonomía real” es una realidad compleja e históricamente situada. Este juego de actores ha tendido a complejizarse. Lo que suele ocurrir es un tránsito desde una dinámica de instituciones autónomas –control propio de su agenda– a instituciones heterónomas -agenda compartida y a veces impuesta desde fuera (Shugurensky, 1998); de allí la duda por el margen de soberanías posibles.

DE LA AUTONOMÍA AL COMPROMISO PÚBLICO

El ámbito de la autonomía lleva a la pregunta ¿para qué reclamarla? Ya se ha adelantado que el principio autonomista se nutre del argumento de que solo bajo esa condición se puede cumplir bien el propio mandato universitario.

Reconocer la interdependencia social: Esto debe ampliarse afirmando que la autonomía no debe ser entendida como aislamiento o positivismo que quiere parecer neutral respecto de la sociedad. Una autonomía sin compromiso público, responsabilidad social o autonomía responsable es un privilegio, es una *torre de marfil* (Serrano y González, 2012). Vivir esa autonomía condicionada supone entonces reconocer que esta ocurre dentro del reconocimiento consciente de la interdependencia con toda la complejidad societal, que está más allá de gestionar la *banalidad de la contingencia*. La vinculación con la sociedad siempre está mediada por las funciones de la docencia (profesionalización), investigación (producción del conocimiento) y extensión (servicio social). Esto fue cambiando en el tiempo, complejizando la pura predominancia profesionalizante de formación de “recursos humanos”, con mayor peso de la investigación, y con una extensión que fue sobrepasando su carácter asistencialista hacia una mayor proyección social⁷.

⁷ La docencia formando competencias profesionales tiene un carácter reproductivo, pero también puede ser reflexión crítica pedagógica y curricular (Cardona, 2013).

Preocupación por lo público: Por esa obligada vinculación con la sociedad es que la autonomía universitaria no puede evitar su preocupación por lo público, por lo común, por su impacto y deber social. Es un compromiso expreso y vital en que se debe transitar, sin eliminarla, desde la autonomía “de” hacia la autonomía “para”, sin lo cual la primera carece de valor pleno. Una relación de compromiso público entre la universidad y su entorno es un tema complejo y comprende el “contrato” entre universidad, ciencia y sociedad. Esto supone preguntarse cómo concretar los aportes potenciales de las humanidades, las ciencias y las artes, en la sociedad, y evaluar las consecuencias y omisiones de sus acciones⁸. Si la autonomía plantea la necesidad de no estar totalmente condicionada desde fuera, el sentido público habla de eliminar el riesgo de una universidad volcada hacia sí misma, que no reflexiona con sentido público la materialidad de su interdependencia. Esta necesidad de estar dentro de lo público interroga a la universidad respecto de la naturaleza de su producción: bienes públicos y comunes o bienes privados y mercantiles.

Ese sentido público establece una conexión lógica con una educación no regida por el principio del lucro y del mercado, que se ha levantado como una amenaza mayor en los decenios recientes. Solo el pensar económico liberal asume que lo social y públicamente mejor proviene de la suma de iniciativas privadas que buscan su beneficio como móvil principal a través del mecanismo del mercado y con el indicador de los precios, y puede concluir que es bueno avanzar hacia la educación como bien transable. Por el contrario, la asunción de lo público de manera consciente y deliberativa queda asociada a la idea de producción de bienes y servicios universitarios concebidos como bienes públicos y comunes al servicio de la comunidad. No como transables, sino como bienes a disposición de una sociedad en que se rechaza (o limita fuertemente) el conocimiento como objeto de apropiación privada. Esto va más allá de las universidades estrictamente estatales. Lo público emana cuando se lo hace objeto de deliberación y construcción.

Una universidad no estatal⁹ puede hacerse parte de la construcción de lo público en la medida en que no esté regida por el propósito de los in-

⁸ Una axiología profunda de la ciencia está presente cuando la ciencia observa las consecuencias sociales (a veces nefastas) de su producción de conocimiento (Richard, 1995).

⁹ El caso de universidades no estatales, pero con sentido público, se fundamenta en la idea de fortalecer entidades intermedias configurantes de una sociedad civil fuerte y orientada al bien común. Diferimos de F. Atria (2014) cuando duda que las universidades privadas puedan alcanzar dicha autonomía al servicio de la sociedad, sin responder a intereses particulares y corporativos. Con estatutos autogestionarios pueden asegurar la libertad de sus académicos. Compartimos que, bajo ciertas condiciones, esto puede profundizar la desvinculación del Estado en relación con la universidad pública-estatal.

tereses privados del lucro, sino del servicio público y de la producción de “commons”, sustentada en comunidades académicas identificadas con fines públicos (Licandro y Yepes, 2018); con un uso de la razón con sentido público. Los valores emanados del campo de las empresas del tipo eficiencia, competitividad, análisis costo-beneficio, rentabilidad, pueden tener lugar y ayudar a la gestión universitaria, pero el problema del “capitalismo académico” se presenta cuando esos criterios se transforman en valores y se ubican en el centro de la política universitaria. Este tipo de dinámicas puede abarcar al estudiantado, el que es impelido a transformarse en consumidor y cliente de servicios, por ejemplo, cuando las becas son paulatinamente sustituidas por préstamos y se acrecienta la competitividad.

El sentido público presupone un proyecto que sea efectivamente *de* la comunidad universitaria¹⁰. Paradojalmente, los componentes de esa comunidad están determinados en parte por procesos que son en sí mismos componentes del debate público al cual la universidad no puede escapar. Nos referimos a los grados de inclusión, la estratificación o la discriminación en el acceso a ella (Gallo, 2005). La universidad es inevitablemente parte de esos debates y opciones que se expresan en el ancho que tienen sus puertas. En la medida en que esas puertas se abren, en cantidad y calidad (nuevos tipos de grupos sociales), surgen desafíos pedagógicos y del propio sentido universitario, asociados a las características de los nuevos tipos de estudiantes que desbordan la reproducción de élites o grupos medios profesionales (Cazés, 2008). La inclusión de grupos sociales históricamente excluidos de la educación superior trae aparejados compromisos que abarcan a las comunidades universitarias, y que coadyuvan o dificultan su inserción, integración, permanencia y desarrollo creativo¹¹.

Esta asunción del compromiso público en su escala nacional se ha visto complejizada. La globalización neoliberal se apoya en el debilitamiento de proyectos nacionales que en el pasado tuvieron cierta participación universitaria. Esa nueva reflexión pública de lo (pluri) nacional, en un contexto globalizado, debe ser una referencia para una universidad con fines

¹⁰ En el caso chileno, producto del desfinanciamiento universitario, una buena parte de los académicos tienen relaciones laborales precarias y se generan comunidades “fracturadas” en que las condiciones para participar son bajas o subalternas para muchos integrantes (Downey y Portillo, 2017).

¹¹ Esta democratización del acceso ha estado presente en movimientos sociales latinoamericanos como el movimiento negro en Brasil. La “Universidad para Todos” estableció espacios con criterios raciales y socioeconómicos. También ha habido casos en que la masificación no opera como real democratización, pues va en paralelo de una fuerte segmentación de la educación superior y con prácticas de auténtico *dumping* social de diplomas y diplomados (De Sousa Santos, 2019).

públicos y que suele chocar con planteamientos globalizantes en que los países dependientes quedan en posición de “globalizados” y solo se valora la internacionalización de las instituciones (Santos, 1993). Pero una reconquista de un lugar relevante en ese debate debe asumir que la universidad como único centro nacional estatal hegemónico de vigilancia y guía de la investigación y la docencia está en desvanecimiento. Por un lado, la dinámica científico-tecnológica del propio mundo de la empresa y, por otro, los extramuros de la universidad se han convertido en focos de conocimiento relevante, no enseñable, publicable, ni administrable por la universidad (Thayer, 1996). De allí la importancia de que el espacio de lo público, y el rol activo de la universidad en él, se oriente hacia los espacios regionales subnacionales, configurando una delimitación de espacios interactivos de aprendizaje a través de la vinculación universidad-región. Con ello se incorpora un plano más sustantivo y concreto, más integral y policéntrico en esta relación entre universidad y sociedad (Valenzuela, 2019).

LO PÚBLICO COMO CRÍTICA

Desde la institución con sentido público debemos transitar a la importancia de la universidad como centro crítico; del ser “en” sociedad (autonomía), al ser “para” la sociedad (compromiso público) y de esto al “cómo estar” en la sociedad (posición crítica). Esto nos lleva a la condición de una universidad crítica-comprometida, crítica también de sí misma y su quehacer: para qué existir, para qué “el conocimiento”, para qué “las verdades”, para qué “educar”, para qué “investigar”. Preguntas que no se contienen inmanentemente en el conocimiento mismo. El trabajo intelectual y académico debe defenderse porque la producción de problemas es una función social importante (Chomsky, 2014). Lo anterior obliga a cuestiones como la democracia, el desarrollo, la diversidad, el bienestar, la sustentabilidad, la equidad, cuyos contenidos son normalmente polisémicos y disputados, porque siempre estarán social e históricamente situados y significados.

Esa definición crítico-comprometida debe ser caracterizada como una forma de estar en lo público, siempre abierta al surgimiento de lo excepcional, como indicador de ser un espacio de libertad. No solamente la idea de una libertad de cátedra para los académicos y de una libertad para los estudiantes; sino, sobre todo, de una libertad para que la pregunta imprevisible, el camino nuevo, surja. Como fundamento de su autonomía, en la universidad nada debería estar al resguardo de ser cuestionado (Garrido y Pinto,

2018). En otros términos, la universidad surge como una actividad comunitaria de interpretación. Su potencial contribución al mundo público –y el buen uso de su autonomía– se juega en la posibilidad de fortalecer su crítica.

En América Latina las ciencias han participado históricamente del análisis crítico de las estructuras de poderes y saberes que subyacen a nuestras sociedades, así como los mecanismos que tienden a asegurar, a menudo de manera violenta, su reproducción. Intelectuales e investigadores han contribuido a interrogar críticamente nuestras sociedades para comprender problemas que otros agentes e intereses no visibilizan (Portantiero, 1978). Mostrar que los problemas no están solo en las situaciones y voluntades de cada individuo, sino en violencias estructurales, simbólicas y normalizadoras de nuestras sociedades desiguales, ha sido parte de la tradición universitaria. Hoy el neoliberalismo económico hace pensar que “cualquier persona inteligente puede pasar de los harapos a la abundancia si trabaja con tesón” (Bourgois, 2014, p. 214), restándose de evidenciar las estructuras de reproducción de la desigualdad. Las posibilidades de autodeterminación están desigualmente distribuidas en el tejido social y su disponibilidad, acceso, adquisición y uso, exceden las voluntades individuales. Aquí surge esta contribución potencial de la ciencia comprometida para generar bases mínimas del respeto, a través de la superación de la mirada miserabilista y la evidencia de las condicionantes estructurales que sustentan la exclusión (Bourdieu, 1995).

Elaborar las contranarrativas no es simple, pues la universidad puede también jugar roles conservadores. En este sentido, el campo universitario, además de ser de deliberación y autorreflexividad, es también un campo de disputa¹².

En tiempos actuales, las universidades parecieran haber quedado desfasadas y ajenas a realidades contemporáneas como la ruptura de la ilusión de totalidad y universalidad del conocimiento (Richard, 1995a) o cuando no asume su función de espacio cultural desde donde ofrecer al país pensamiento crítico y libertad académica alrededor de transiciones contemporáneas como el cambio tecnológico, la robotización, las transiciones ecológicas, los modos de vida. El desafío hoy no es necesariamente ser “la” vanguardia, pero tampoco una retaguardia; ni esencialista ni aséptica, sino pluralista y deliberativa.

¹² En Chile será a mediados de la década de los sesenta que las ciencias sociales lograrán abrirse a nuevos campos y objetos de estudio. Esta apertura termina abruptamente en 1973, pues la dictadura profundizó la distancia entre el quehacer crítico de las ciencias sociales y los problemas nacionales. Durante esos 17 años el pensamiento crítico tuvo escaso lugar en las aulas universitarias.

Esto se relaciona con la efectiva capacidad autonómica antes tratada y el ejercicio de su potencialidad crítica. Un cierto “capitalismo académico-tecnocrático” presente en la universidad, con sus indicadores de productividad y ranking internacionales, ha sido uno de los factores importantes en impedir una “mirada política” sobre la sociedad. Es decir, una mirada que pone el foco en las disidencias, las diferencias, los conflictos y el pensamiento crítico que habitan la sociedad en que se reside¹³. Este saber crítico, develador, es un *saber situado* sin pretensión de verdades objetivadas y encarnadas. El sueño positivista de una perfecta inocencia epistemológica, nos advierte Bourdieu (2003), enmascara el hecho de que la diferencia no se da entre la ciencia que efectúa una construcción y la que no lo hace, sino entre la que lo hace sin saberlo y la que, sabiéndolo, se esfuerza por conocer y dominar sus actos y efectos que estos actos producen.

Lo señalado reclama, a la vez, romper con la naturalización de las condiciones en que se produce el conocimiento, lo cual a su vez necesita de una “economía política” que salga de la esfera de las superestructuras y desmenuce las estrategias económicas, políticas y los mecanismos materiales que operan detrás de los discursos universitarios y académicos (Rivera Cusicanqui, 2013; Zermeño, 2008).

Esta acentuación de la función crítica y de cambio social supone una relación con las múltiples expresiones colectivas de la ciudadanía, interesadas en fomentar articulaciones cooperativas entre la universidad y los intereses sociales que representan. La ciudadanía tiene históricamente una relación distante y a veces hostil con la universidad, precisamente, como consecuencia del elitismo de esta y de la distancia que cultivó durante mucho tiempo en relación con los sectores concebidos como no-cultos de la sociedad (De Sousa Santos, 2019).

En este sentido, sostener este rol crítico de la universidad no apunta simplemente a volver a su realidad previa a la transformación bajo los programas liberales. Las maneras de establecer un mayor compromiso social crítico-transformador exigen construcciones que recojan nuevos procesos temáticos, epistemológicos, curriculares, pedagógicos y de relación con el “entorno”; en cierta medida, experimentarse como entorno. Esto debiese introducir la invención y el fortalecimiento de situaciones fronterizas con

¹³ Después del estallido social en Chile (octubre de 2019), los académicos hicieron público un *mea culpa*: “Hay que asumir con humildad que quienes formamos parte de la comunidad científica no hemos estado a la altura de los problemas de Chile”. La ciencia, explican, ha ofrecido “soluciones parciales a temas estructurales o se ha conformado con abordar los problemas asépticamente, con el foco en la publicación prestigiosa más que en el drama estudiado” (Murray y Risor, 2019).

la sociedad, sus expresiones organizacionales y centros de investigación (Serrano et al., 2014). Podría contraargumentarse que esto es poco probable, pues las universidades y los aparatos educacionales son esencialmente reproductores del sistema dominante. Sin embargo, también es evidente que ese adentro/afuera es poroso y la universidad puede quedar implicada en esas tensiones sociales (Apple, 2013). La formación para acceder al mercado de trabajo, en tanto siempre lleva asociada una visión del futuro es indisoluble de la pregunta por el carácter político y ético de la educación (Nussbaum, 2010; Serrano et al., 2014).

CONOCIMIENTOS Y SABERES OTROS

En distintos momentos de la historia social, la división entre conocimiento científico y saberes o entre saberes autorizados y saberes prohibidos, fue radical. Mientras los primeros se recluyen en el marco de las epistemologías científicas y de las especializaciones disciplinarias, los *saberes otros* transitan fuera de los muros universitarios. De allí la importancia de: a) problematizar los paradigmas de la cientificidad objetiva y desligada de la praxis del vivir; b) avanzar hacia la transdisciplina / indisciplina; y c) integrar en el pensamiento académico el diálogo con los *saberes otros*.

Ciencia y praxis del vivir: Lo que llamamos disciplinas o ciencias suelen ser las expresiones, por un lado, de fronteras que buscan aislar un campo de conceptos y lenguajes propios sobre los cuales instalar un dominio y, por otro lado, suelen constituir la base de las corporaciones universitarias donde el resguardo institucional del conocimiento legítimo se ejerce circunscribiendo sus objetos y métodos a ese orden, según una división especializada del conocimiento científico. Esta especialización disciplinar y científica, a menudo define una renuncia consciente y voluntaria al saber de los *otros*, transformando así la autonomía en una autonomía relativa (Coccia, 2017) y olvidando que la objetividad es siempre una “objetividad entre paréntesis” (Maturana, 1993, p. 33). Paradójicamente entonces, las definiciones disciplinares ponen en riesgo la comprensividad de las cosas (Larraín y Lira, 2018).

Pero sabemos que las cosas y las ideas se mezclan unas con otras sin preocuparse por los interdictos o las etiquetas; circulan libremente sin esperar autorización; se estructuran según formas y fuerzas insospechadas por el cuerpo social de los y las académicas. Por cierto, es el reconocimiento de esta realidad la que posibilita lo que llamamos filosofía: un vínculo con las

ideas y el conocimiento que no está mediatizado por ninguna disciplina o norma, porque el mundo es el espacio donde las cosas y las ideas están mixturadas de manera heterogénea, caótica e imprevisible. En efecto, las teorías y el conocimiento científicos son libres creaciones de la mente humana. Creaciones histórica y culturalmente situadas, que el científico y académico propone en el fluir de su praxis del vivir, y que las vive como experiencias que surgen en él o ella. De hecho, nos enseña Maturana (1993, p. 38), las explicaciones científicas no explican un mundo independiente; ellas explican la experiencia del científico/a, y este es el mundo que él o ella vive.

Transdisciplina, indisciplina: Si los conocimientos que la universidad produce quieren volverse mundanos, de este mundo, deberán respetar que en el mundo nada está ontológicamente separado del resto. Esto nos envía a la transdisciplinariedad y a la indisciplina como formas de integrar, de comprender, aquello que solo provisoriamente podemos fragmentar (Morin, 2004). No significa negar aspectos disciplinares, ni menos inter o multidisciplinarios, sino de combinarlos y trascienderlos; y que entiende que la indisciplina de lo transdisciplinar es un campo en construcción no precisado ni rígido, pero que permite una mirada más integral y global del ser humano (Martínez, 2007); que funda una relación metabólica con los otros, con la naturaleza y con los artefactos por él creados. Es, a la vez, explotar las fronteras disciplinares hacia fuera e implosionar e indisciplinarlas hacia dentro. Con ello lo que se asienta es la duda, y la posibilidad de interrogar su modo de conocer, abordar lo complejo, hacer lugar a lo imprevisible; permitiendo que el quehacer científico de la universidad se someta a las múltiples miradas y contrapuntos. En estas turbulencias, los paradigmas se pierden, aparecen y desaparecen. El desorden, portador de una fecundidad inagotable, es él mismo generador de orden (Balandier, 2003) y hace de este un accidente, un acontecimiento. De la armonía newtoniana al orden oculto en el caos, el trayecto nos conduce a desmenuzar las representaciones del mundo, a la multiplicación de las preguntas más que a las respuestas, a la identificación de lo posible más que a la capacidad de formular una explicación verdadera y única. Enfrentar el caos es una forma de buscar los órdenes parciales que encierra; en este sentido el conocimiento es interrogado de otro modo y se convierte él mismo en objeto de ciencia. Si el saber científico da lugar a la incertidumbre es porque ha llegado a un mejor reconocimiento de la complejidad; la simplicidad y la estabilidad han llegado a ser la excepción, ya no son la regla, señalaba Edgard Morin (2004, p. 57). Ya no son las situaciones estables lo que interesa, sino los procesos, las crisis y las inestabilidades, lo que se transforma, las alteraciones geológicas y cli-

máticas, la evolución de las especies, la génesis y mutaciones de las normas, las crisis sociales. Lo simple se hace complejo, lo múltiple prevalece sobre lo singular, lo aleatorio sobre lo determinado y el desorden le gana al orden (Prigogine y Stengers, 1980).

Ciertamente en momentos de crisis y estallidos sociales, el desorden que invade y desordena el aparente orden del campo de la vida social, no es reductible. Por el contrario, el desafío de la universidad y sus actores es dejarle lugar, que hable, que se exprese, si lo que se quiere es comprender.

Diálogo de saberes: Junto a la transdisciplina y la indisciplina, se debe avanzar hacia la co-construcción de saberes. Uno no va sin lo otro. Nelly Richard ya en 1995 se preguntaba cómo leer el *conflicto de hablas* entre, por un lado, los conocimientos calificados de la especialización académica (regulares, sistemáticos, reconocidos) y, por otro, los saberes precarios, desarmados, que habían emergido audazmente durante la dictadura oponiendo a su violencia autoritaria vibrantes constelaciones de sentido¹⁴. Esta pregunta no ha perdido su actualidad (Richard, 2018). Integrar *saberes otros* al diálogo y la comprensión del des-orden y el des-concierto de nuestra cultura, es parte del diálogo por construir. Pensar el modo en que el conocimiento universitario pueda hoy conectarse con la sociedad, con la diversidad, supone atravesar los límites, multiplicando los vínculos con los saberes locales y en movimiento. “Hay que entender que una nación es un sinnúmero de sentires y que solamente nos une una larga y angosta cinta de dolores e infelicidades”, señalaba el escritor Pedro Lemebel (2019, p. 23). Para las ciencias sociales esto es especialmente complejo: en un mundo letrado, el quiebre de la autoridad intelectual da cuenta del cuestionamiento a la superioridad del científico (masculino y heterosexual) en la interpretación y comprensión de la realidad social. Y es aquí, justamente, donde los supuestos de objetividad de la ciencia tienden a estrellarse con la evidencia de que los criterios del saber, como asimismo los criterios éticos, pueden ser muy distintos según los contextos desde donde se levanten. La diversidad de contextos de producción de saberes nos deja en evidencia también, que el ethos del científico social siempre tendrá que vérselas con otros ethos y otras éticas (Márquez, 2013).

¹⁴ En *Anales de la Universidad de Chile*, Nelly Richard (1995b) se preguntaba cómo reinscribir en el formato normalizado de una revista universitaria el valor insurgente de las teorizaciones heterodoxas en torno a la filosofía, el arte y la política sin traicionar ni el cuerpo ni la letra de sus escrituras que contradecían un único sistema de validación del saber académico que aleja al lector de cualquier “fantasía” del lenguaje.

La defensa de esta heterogeneidad de saberes oblicuos supone un nuevo modelo de conocimiento, capaz de interrogar sus propias convenciones discursivas y científicas. La experiencia y la práctica encarnada en los cuerpos y cotidianidades adquiere así valor como construcción epistemológica. De allí entonces la posibilidad de abrir espacios hacia formas de saberes situados, colectivos y descentrados. Para ello se requiere ciertamente revisar los protocolos del discurso naturalizado de la coherencia científica y positivista. Una axiología de la ciencia social por esencia deberá saber dialogar con esas otras axiologías de saberes y *haceres*. En este sentido, más que verdades del quehacer científico y en especial de las ciencias sociales, se demandan perspectivas para comprender las formas en que hemos estructurado nuestros conocimientos y cómo ellos alteran nuestra convivencia (Hirsch, 2004; Roig, 2007). Se debe avanzar hacia una universidad comprometida con la existencia de otros saberes (los *saberes otros*), fortalecer esos lazos, no unilateralmente, sino como lazos de mutua reciprocidad en la perspectiva de una coproducción de conocimiento.

Articuladas con la autonomía, la vocación pública y la criticidad social, las universidades deben buscar este amarre a los *saberes otros*. Esos otros saberes están delante y con modulaciones propias. Es el caso de los movimientos sociales indígenas en nuestros países, de los pescadores artesanales, los mineros, los movimientos estudiantiles, los movimientos de los indignados, los movimientos de vecinos que exigen resguardos medioambientales, de los vagabundos y andantes de nuestras ciudades. En todos ellos hay *saberes otros*, que exigen soberanía, esto es, el derecho a un lugar en la construcción de la sociedad y en la toma de las decisiones. Allí, entre gestos y gritos, subyacen saberes, pues hay memorias, tradiciones y reclamos. En cada baile y movimientos del cuerpo se establecen reivindicaciones de agencia cultural. Todos estamos en escena, todos los actores participamos en simultáneo y entrelazados en este drama, aunque no se tenga la capacidad de la escritura y se haya perdido incluso la capacidad del habla. Porque en esas expresiones la agencia cultural no es individual, sino colectiva. Es esta condición la que le otorga su impronta epistemológica y política a estas prácticas y saberes.

¿Pero qué podría enseñarnos la observación y escucha de estos *saberes otros*, de estas prácticas, oralidades, cotidianidades y actos corporalizados?, ¿qué podrían aportarnos estos saberes que no haya sido reconocido por los textos y documentos científicamente legitimados?, ¿de qué transgresiones nos hablan los cuerpos desnudos de Lemebel y Casas sobre la yegua blanca entrando a la masculina y misógina Universidad de Chile durante esos

años de dictadura?, ¿qué conocimientos y saberes se esconden en los bailes y rituales del pueblo mapuche que se despliegan al ritmo del kultrún en los bosques sometidos a una economía extractivista y de la acumulación?

La compleja relación entre archivos, escritura y oralidad, saberes prácticos, en contextos de dominación, represión y trauma en nuestro continente y país, vuelve estas preguntas de la mayor relevancia si queremos repensar la relación entre la academia y la sociedad. “No basta con la letra ni con rezar. Hay que potenciar otras formas de activismo desmantelador. Hay que pensar que en Latinoamérica la escritura se introdujo a sangre y fuego, y ese residuo de violencia aún resiste a ser leído con letrada domesticación” (Lemebel, 2019, p. 65). Si la escritura desplazó y deslegitimó otros sistemas epistémicos y mnemónicos, con las prácticas corporalizadas y no verbales estos saberes recuperan su sitio como formas válidas de conocimientos, los que allí desplegados se vuelven colectivos porque son públicos y abiertos. Movimientos y saberes que no necesariamente gozan de fácil traducibilidad, por lo que pueden permanecer enigmáticos e indescifrables. Las implicancias políticas de estos gestos hablan de *saberes otros* que no se corresponden con el archivo letrado, un archivo que niega y prohíbe las voces subalternas (Taylor, 2015), desordena las categorías y el orden cientificista, subvierte los marcos sociales de la memoria y el conocimiento disciplinar. El ejemplo de los cuerpos desnudos y desafiantes en su belleza homosexual de Lemebel y Casas es gráfico y clarificador en términos del simbolismo transgresor que subvierte los cánones de la dominación patriarcal y letrada de la Universidad de Chile. Así también lo es la relación cotidiana que pueblos y localidades indígenas –definidos como amenazantes o instrumentales para la protección de la biodiversidad según el conocimiento experto– logran conservar y regenerar en la naturaleza. En estas acciones las comunidades no solo facilitan la regeneración de la cobertura vegetal, sino también los vínculos de convivencia con seres que no son humanos, vínculos que Gabriela Mistral (1949) describe como los de una *paganía congenital* en la que prima el trato viviente y fraterno entre especies. En estos términos, la convivencia de seres humanos y no humanos en el contexto de los bosques depende de una ontología relacional fundada en un acervo predominantemente indígena (Skewes, 2019, p. 15).

En estos términos, tanto los gestos desde los movimientos de las disidencias sexuales, como de las emergencias indígenas o las nuevas ecologías invitan a hacerse cargo del desorden más que de procurar un nuevo orden (Cunha, 2010). Siguiendo las palabras de Silvia Rivera Cusicanqui (2013, p. 63), diremos que es responsabilidad del quehacer de las universidades no

contribuir al remozamiento de las formas de dominación y al encubrimiento de prácticas de colonización y subalternización¹⁵.

El antropólogo Menard (2018), sin embargo, instala la duda sobre este diálogo de saberes, y enfatiza la distinción entre el carácter paródico de las escuelas o universidades de los indios respecto a las propuestas interculturales o decoloniales que abogan por una incorporación de los contenidos culturales indígenas (o subalternos) al espacio universitario (aún bajo la forma de universidades indígenas). El problema, señala, es que el soporte por el cual los contenidos indígenas podrían acceder a una visibilidad y legitimidad equivalente a la de los contenidos universitarios, ya es un soporte universitario. Esto lleva a que los contenidos culturales indígenas se presenten en ese marco con los formatos apolíneos del esquema cosmovisional establecido por misioneros y antropólogos; y que, por otra parte, se haga coincidir la demanda por el acceso de sujetos indígenas a la universidad, con la entrada de contenidos culturales indígenas. El académico indígena queda entonces amarrado a la función también antropológica del informante, es decir, a la del ejemplar etnológico que encarna y transmite los contenidos de su cultura (pp. 78-79). Menard se inclina por una antropología que, en lugar de estudiar al Otro, estudie los reflejos del Occidente en la magia mimética de los Otros, relevando así la potencia política de la parodia, no como dispositivo de dominación colonial, sino como mimesis indígena y paródica de la universidad.

Sin embargo, si se toma como ejemplo la cultura mapuche en Chile, descubriremos que los puentes y diálogos existen, bajo formatos diversos y no siempre encuadrados en el formato académico universitario. En efecto, en las últimas décadas observamos que, así como jóvenes mujeres transgreden y se apropian con sus cuerpos rebeldes de los espacios academicistas, también una nueva generación de jóvenes weichafes (guerreros), con estudios superiores y posgrados en universidades, han logrado liderar la propia lucha por la autonomía del wallmapu. Los lazos se tejen, pero no solo en función de la parodia, sino para la resistencia y la soberanía sobre el propio territorio, sobre la propia cultura, sobre los propios cuerpos¹⁶.

¹⁵ Richard (2018, p. 38) señala que si bien ha habido ejercicios de “academizar” e integrar al currículum universitario objetos de estudio que hablan desde otros saberes y voces, esta recuperación académica no tiene como correlato el reconocimiento de aquellas “nuevas formas de habla” que piensan sobre arte, democracia y género(s) en tiempos de democracia neoliberal.

¹⁶ El periodista Roberto Fariás (ver 2013) en un reportaje realizado en 2008, describe cómo los jóvenes *weichafe* de la comunidad Temuicui estudian la historia desde ajadas fotocopias de libros, se

CONCLUSIONES

Del marco normativo establecido, de los contextos y problematizaciones en que lo inscribimos, se deriva un conjunto de orientaciones que aquí, a modo de conclusiones, se enfatizan y sintetizan.

Uno. Decíamos que la universidad ha perdido capacidad para leerse desde otros lugares debilitando la emergencia de una narrativa distinta a la dominante (De Sousa Santos, 2007). Allí reside, probablemente, uno de los principales alcances de su autonomía. Nos parece clave expandir la capacidad colectiva universitaria de leer la realidad que atraviesa a la universidad, sorteando una cierta crisis de su lectura y sobrepasando los propios términos y categorías convencionales y liberales del análisis. Esa (auto)reflexión crítica no debe orientarse a una vuelta o recuperación de una situación perdida. No se trata solo de defender el modelo de universidad público-estatal previo a los procesos neoliberales en curso. Un proyecto de reforma tendrá que ir en contra de todo aquello que se resista a la potenciación del sentido público, desde comunidades universitarias deliberantes. Esto lleva a fortalecer la noción y sentido de bien común y bienes públicos de la producción universitaria, como lente fundamental desde el cual valorar la práctica universitaria y un punto de vista político, social y académico. Se trata de recuperar algo debilitado, pero sobre todo de asumir en nuevos tiempos y contextos el aporte universitario en la definición y resolución colectiva de los grandes problemas sociales y epocales, como los de la relación entre la humanidad, la naturaleza, la tecnología, las inequidades socio-económicas y la diversidad socio-cultural.

Dos. Debe transitarse desde un proceso del conocimiento universitario convencional hacia el conocimiento pluriuniversitario, transdisciplinar, contextualizado e interactivo, en que también se puedan usar las nuevas tecnologías de la comunicación e información que alteraron, por un lado, las relaciones entre conocimiento e información y, por otro lado, entre formación y ciudadanía (De Sousa Santos, 2007). Se debe asumir en profundidad que la centralidad de la universidad ha disminuido en su pretendido rol como “universión” de los mundos posibles, lo que a la vez comprende la crisis de su organización epistémico disciplinar (Thayer, 1996).

reúnen en lugares sagrados donde se practica el *weicha pür am* (teñirse el alma para la guerra), oyen hip-hop mapuche del grupo Wechekeché y Subverso, publican el periódico Azkintuwe y se conectan a redes sociales con organizaciones: “A diferencia de los loncos viejos, es que todo lo que nos sirva lo usaremos en la lucha” (p. 2), señala un joven.

Tres. Ello va de la mano de discutir contra las orientaciones y procesos del tipo “capitalismo académico” para entender, gobernar y administrar la universidad. No es solo una cuestión discursiva o argumental, sino también de prácticas colaborativas cuyas lógicas desplacen las conductas asociadas a puntajes y rankings reproductoras de un mundo autocontenido.

Cuatro. La construcción del conocimiento debe alejarse de la reproducción de un colonialismo interno (González Casanova, 2006) para practicar un activo cruce de fronteras que diversifique las hablas de la realidad. Un cruce que produzca roce y fricción entre los saberes acreditados del adentro institucional y los saberes desacreditados que se inventan sueltamente en los extramuros de la clausura academicista (Richard, 2018). Esto, a diferencia de los años 70, adquiere hoy la urgencia de una manera más radical y encarnada en experiencias concretas (Segato, 2007), cuidando de hacerlo sin “neutralizar el acontecimiento” proveniente de “fuera” y no se vacíe a la “otredad” de toda performatividad o ruido que altere la tecno-utopía de la traducibilidad total (Villalobos-Ruminott, 2006). Esto supone construir una ética de las ciencias cuya ontología no separe y oponga objeto y sujeto (Bourdieu y Waquant, 1992).

Por último, repensar y reconducir la universidad exige potenciar los lazos sociales dentro de una postura latinoamericanista abierta y con memoria. Contamos con un pasado cuyos primeros movimientos reformistas clamaron por una universidad que pensara también a escala continental una nueva latinoamericanidad (Portantiero, 1978; Cuneo, s/f). Hoy Latinoamérica vive un proceso de deconstrucción, con fuertes evidencias de un movimiento de reparación o reatadura de los hilos cortados y de retorno a tramas históricas abandonadas. La reemergencia étnica, el feminismo, la diversidad de género o las nuevas ecologías, son estallidos que demandan un esfuerzo de relectura de las memorias compactas o fracturadas, y cuyas historias fueron contadas desde un solo lado (Segato, 2007). En las últimas décadas, se han generado aportes en la dirección de otorgar una mayor presencia a las subalternidades en la construcción del mundo universitario. A lo largo y a lo ancho de *Abya Yala* florecen en muchas universidades carreras de grado, de posgrado, diplomaturas, encuentros, cátedras que se integran en este desafío epistemológico liberador (De Sousa Santos, 2007; Mignolo, 2007, Rivera Cusicanqui, 2018). Son universidades que se abren a pensar y comprender la tensión entre *modernidad/ colonialidad/ decolonialidad* desde y para América Latina.

REFERENCIAS

- Apple, M. (2013). *Can education change society?* New York: Routledge.
- Atria, F. (2014). *Derechos sociales. Un nuevo paradigma de lo público*. Santiago: Lom.
- Balandier, G. (2003). *El desorden. La teoría del caos y las ciencias sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Barquín, M. (1981). La autonomía universitaria antes y después de la reforma constitucional de 1979. *Revista Deslinde*, 134, 1-21.
- Bourdieu, P. (1995). *Crisis de los saberes y espacio universitario en el debate contemporáneo*. Cuadernos Arcis-Lom N° 1, *La invención y la herencia*. Santiago: Universidad ARCIS.
- Bourdieu, P. (2003). L'objectivation participante. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 150, 43-58.
- Bourdieu, P. y Waquant, L. (1992). *Réponses*. Paris: Seuil.
- Bourgois, P. (2014). *En busca de respeto. Vendiendo crack en Harlem*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cardona, J. (2013). *Epistemología del saber docente*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Cazés, D. (2008). La universidad en los procesos de democratización. *Revista Sociológica*, 23(68), 41-61.
- CEPAL (2007). *Progreso técnico y cambio estructural en América Latina*. Santiago: Editorial Cepal.
- Chomsky, N. (2014). Sobre el trabajo académico, el asalto neoliberal a las universidades y cómo debería ser la educación superior. *Sin permiso*, 02/03/2014. Disponible en <https://www.sinpermiso.info/printpdf/textos/sobre-el-trabajo-acadmico-el-asalto-neoliberal-a-las-universidades-y-cmo-debera-ser-la-educacin>
- Costadoat, J. y Garrido, J. M. (ed.). (2018). *Ideas para la Universidad*. Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Coccia, E. (2017). *La vida de las plantas. Una metafísica de la mixtura*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Cuneo, D. (2013). *La reforma universitaria (1918-1930)*. Caracas: Biblioteca Ayacucho. ISBN: SN39R00001.
- Cunha, S.G. da (2010). Epistemología y Educación: Síntesis general y educación artística en la génesis de la auto-evaluación, conciencia y autonomía. *Synesis*, 2(2), 89-110.
- De Sousa Santos, B. (2007). La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la Universidad. La Paz: CIDES-UMSA, ASDI y Plural editores.
- De Sousa Santos, B. (2019). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. Educación para otro mundo posible*. Medellín: CEDALC, Centro de Pensamiento Pedagógico, CLACSO.
- Downey, M. y Portiño, J. (2017). Análisis del subcontrato en las universidades

- chilenas, especialmente en el caso de las universidades estatales y las vías jurídicas para su término. *Revista Chilena de Derecho del Trabajo*, (8)16, 81-100.
- Fariás, R. (2013). Entendiendo al Guerrero Catrileo. En VV.AA. *Historias de Paula. Antología de reportajes y entrevistas*. Santiago: Catalonia - Escuela de Periodismo UDP.
- Gallo, M. (2005). *Masificación de la Educación Superior: Una reflexión acerca de sus causas y contradicciones*. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad del Mar del Plata.
- Garrido, J.M. y Pinto, V. (2018). Filosofía en la Universidad. En J. Costadoat y J. M. Garrido (eds). *Ideas para la Universidad* (pp. 86-92). Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- González Casanova, P. (2006 [1969]). El colonialismo interno. *Sociología de la explotación* (pp. 185-205). Buenos Aires: CLACSO.
- González, R. y Richards, H. (eds.) (2012). *Hacia otras economías. Crítica al paradigma dominante*. Santiago: Lom - Universidad Academia de Humanismo Cristiano - Universidad Católica del Maule.
- Hirsch, A. (2004, mayo-agosto). Ética de la ciencia y de la investigación científica. *Ethos Educativo*, 30, 113-140.
- Jaramillo, M. (2012) El principio de autonomía democrático-descentrada. *Revista de Humanidades*, 26, 195-247.
- Jessop, B. (2014). El Estado y el poder. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 66, 19-35.
- Larraín, A. y Lira E. (2018). Una lectura ética de la universidad contemporánea: La universidad como comunidad de investigación. En J. Costadoat y J. M. Garrido (eds). *Ideas para la Universidad* (pp. 35-64). Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Lemebel, P. (2019). *No tengo amigos, tengo amores. Extractos de entrevistas*. Santiago: Alquimia Ediciones.
- Licandro, O. y Yepes, S. (2018). La educación superior conceptualizada como bien común: El desafío propuesto por Unesco. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 12(1), 6-33.
- Llovet, J. (2011). *Adiós a la universidad. El eclipse de las humanidades*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Luxán, M., Imaz, J.I., Bereziartua, G., y Lauzurika, A. (2014). Universidad y transformación social. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación-RASE*, 7(3), 674-688.
- Márquez, F. (2013). De los invisibles y el derecho al anonimato. Apuntes para una ética en la investigación social. *Protección de las personas en la investigación científica*, Séptimo Taller de Bioética (pp. 89-94). Santiago: CONICYT.
- Marsiske, R. (2010 [1995]). La autonomía universitaria. Una visión histórica y latinoamericana. *Perfiles Educativos*, Especial, XXXII, 9-26. Fecha de consulta 15 junio 2019. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa.id?=13229958003>

- Martínez, M. (2007). Conceptualización de la transdisciplinariedad. *Hacia la transdisciplinariedad. Polis Revista latinoamericana* [en línea], 16, 1-20.
- Maturana, H. (1993). *La objetividad. Un argumento para obligar*. Santiago: J. C. Sáez Editor.
- Menard, A. (2018). Universidad y brujería (entre las salamanca y la crisis no-moderna). En W. Thayer, E. Collingwood, M.L. Estupiñán, R. Rodríguez. *La Universidad (im)posible* (pp. 72-83). Santiago: Ediciones Macul.
- Mendoza R. J. (2001). *Los conflictos de la UNAM en el siglo XX*. Ensenada: UNAM/Plaza y Valdés-Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad autónoma de baja California.
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Mistral, G. (1949). Oficio lateral. En Revista Pro Arte. www.gabrielamistral-foundation.org/web. Consultado 4 abril 2020.
- Monckeberg, M. O. (2007). *El negocio de las universidades en Chile*. Santiago: Ramdson House Mondadori.
- Morin, E. (2004). *Introducción al pensamiento complejo*. México D.F.: Gedisa.
- Murray, M. y Risor, H. (2019). Pensar con la gente: una ciencia social lenta, autónoma y comprometida con Chile. En *CIPER Académico*, <https://ciperchile.cl/2019/11/02/pensar-con-la-gente-una-cienciasocial-lenta-autonoma-y-comprometida-con-chile/>
- Narro, J., Arredondo, G., Moctezuma, N., Aróstegui, A. y González, P. (2009). Perspectivas y retos actuales de la autonomía universitaria. *Revista de la Educación Superior*, 38, 152-172.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for profit. Why democracy needs the humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- Parker, C. (2014). El mundo académico y las políticas públicas frente a la urgencia del desarrollo sustentable en América Latina y el Caribe. *Polis, Revista Latinoamericana*, 13(39), 175-201.
- Polanyi, K. (2003). *La gran Transformación: los orígenes políticos y económicos de nuestro tiempo*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Portantiero, J. C. (1978). *Estudiantes y política en América Latina. El proceso de la reforma universitaria (1918-1938)*. Barcelona: Siglo XXI.
- Prigogine, I. & Stengers, I. (1980). *La Nouvelle alliance, metamorphoses de la science*. Paris: Gallimard.
- Ramis, A. (2019, junio). Las donaciones empresariales a las universidades: una estrategia de apropiación privada del conocimiento. *Le Monde Diplomatique*, edición chilena. <https://www.lemondediplomatique.cl/2019/06/una-estrategia-de-apropiacion-privada-del-conocimiento>.
- Richard, N. (1995a). *La invención y la herencia*. Cuadernos Arcis-Lom 1. Santiago: Lom.
- Richard, N. (1995b). El modelo académico del saber universitario y su crítica. *Anales de la Universidad de Chile*, 1, 71-86. doi:10.5354/0717-8883.2010.8268.

- Richard, N. (2018). Saberes académicos, disidencias de estilo y género(s). En W. Thayer, E. Collingwood, M.L. Estupiñán, R. Rodríguez. *La universidad (im)posible* (pp. 36-44). Santiago: Ediciones Macul, UMCE.
- Rivera Cusicanqui, S. (2013). *Un mundo Ch'ixi es posible: Ensayos desde un presente en crisis*. Buenos Aires: Tinta de Limón Ediciones.
- Roig, A. (2007). *Ética del poder y moralidad de la protesta: La moral latinoamericana de la emergencia*. <http://ignorantisimo.free.fr/CELA/docs/ArturoAndresRoig-Eticadelpoderymoralidaddelaprotesta.pdf>
- Sánchez, A. (2003). El sentido de la autonomía universitaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 10, 1-15.
- Santos, M. (1993). Los espacios de la globalización. *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, 13, 69-77.
- Skewes, J.C. (2019). *La regeneración de la vida en los tiempos del capitalismo. Otras huellas en los bosques nativos del centro y sur de Chile*. Santiago: Ocho Libros.
- Ségato, R. (2007). *La nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Serrano, M. y González, L. (2012). Debates y perspectivas sobre la autonomía universitaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 56-69.
- Shugurensky, D. (1998). *Reestructuración de la educación superior en la era de la globalización. ¿Hacia un modelo heterónomo?* México D.F.: Siglo XXI.
- Stuven, A. M. (ed.) (2014). *La religión en la esfera pública chilena: ¿laicidad o secularización?* Santiago: Ediciones UDP.
- Taylor, D. (2015). *El archivo y el repertorio. La memoria cultural performática en las Américas*. Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Thayer, W. (1996). *La crisis no moderna de la universidad moderna*. Santiago: Cuarto Propio.
- Valenzuela, E. (2019). Siete claves transformadoras de la Universidad de Concepción en su centenario. *El Mostrador*, 17/05/2019. <https://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2019/05/17/siete-claves-transformadoras-de-la-universidad-de-concepcion-en-su-centenario/>
- Villalobos-Ruminott, S. (2006). Nihilización del nihilismo. La crisis no moderna de la Universidad moderna. *Revista Archivos*, 1, 180-194.
- Zermeño, S. (2008). *Resistencia y cambio en la UNAM. Las batallas por la autonomía, el 68 y la gratuidad*. México: Océano.