

Universidad entre invención y herencia: el trabajo de las ciencias sociales y humanidades

Editores

José Joaquín Brunner y Mauricio Bravo

Autores

Javier Agüero Águila - Jaime Antúnez - Marcelo Arnold-Cathalifaud - Matías Ayala Munita - Mauro Basaure - Niklas Bornhauser - Mauricio Bravo - José Joaquín Brunner - Alejandra Castillo - Rodrigo Cordero - Francisco Salinas - Nicole Darat - Carlos del Valle - Jacqueline Dussailant - Carla Fardella - Joaquín Fernandois - Arturo Fontaine - Francisco Ganga, Walter Sáez, Patricio Viancos - Marcos García de la Huerta - Juan Manuel Garrido - Karen Glavic - Rodrigo Karmy - Julio Labraña - Aldo Mascareño - Teresa Matus - Carlos Ossa - María Inés Picazo - Nelly Richard - Mauro Salazar - Claudio Sapelli - Elisabeth Simbürger

José Joaquín Brunner, Mauricio Bravo (editores) / Universidad entre invención y herencia: el trabajo de las ciencias sociales y humanidades

Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales, 2026, 1. edición, p. 394, 14,8 x 21 cm.

Dewey: 378.8

Cutter: Em56

Colección Educación en Digital

Materias:

Educación Superior.
Sociología de la Educación.
Neoliberalismo.
Teoría de la Educación
Humanidades

Universidad entre invención y herencia:
el trabajo de las ciencias sociales y humanidades

© Ediciones Universidad Diego Portales, 2026

Primera edición: enero 2026

ISBN: 978-956-314-647-9

Universidad Diego Portales

Dirección de Publicaciones

Av. Manuel Rodríguez Sur 415

Teléfono: (56 2) 2676 2136

Santiago – Chile

www.ediciones.udp.cl

Editores: José Joaquín Brunner, Mauricio Bravo

Diseño: María Fernanda Pizarro

UNIVERSIDAD ENTRE INVENCIÓN Y HERENCIA: EL TRABAJO DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

Editores

José Joaquín Brunner y Mauricio Bravo

Autores

Javier Agüero Águila - Jaime Antúnez - Marcelo Arnold-Cathalifaud
- Matías Ayala Munita - Mauro Basaure - Niklas Bornhauser - Mauricio
Bravo - José Joaquín Brunner - Alejandra Castillo - Rodrigo Cordero
- Francisco Salinas - Nicole Darat - Carlos del Valle - Jacqueline
Dussailant - Carla Fardella - Joaquín Fernandois - Arturo Fontaine -
Francisco Ganga, Walter Sáez, Patricio Viancos - Marcos García de la
Huerta - Juan Manuel Garrido - Karen Glavic - Rodrigo Karmy - Julio
Labraña - Aldo Mascareño - Teresa Matus - Carlos Ossa - María Inés
Picazo - Nelly Richard - Mauro Salazar - Claudio Sapelli - Elisabeth
Simbürger

COLECCIÓN

EDUCACIÓN EN DIGITAL



CONTENIDO

- 9 Presentación
- 35 El último lugar de la universidad - Las humanidades y el gesto de la no-apropiación
Javier Agüero Águila
- 47 Humanidades y Ciencias Sociales - “Quien no sabe lo que busca, no sabe lo que encuentra”
Jaime Antúnez Aldunate
- 55 La universidad como red que aprende: gobernanza y decisiones con sentido público
Marcelo Arnold-Cathalifaud
- 68 Publicar, divulgar, resistir: la encrucijada actual de la investigación académica
Matías Ayala Munita
- 76 Regímenes de Recepción Teórica en la Era Digital y de la Inteligencia Artificial: Teoría Crítica en Chile como caso ilustrativo
Mauro Basaure
- 89 La Construcción del Prestigio en la Universidad Contemporánea
Mauricio Bravo
- 100 La lengua como resto indomesticable: Materialidad, traducción y mercantilización en la Magna Charta Universitatum
Niklas Bornhauser
- 114 Cómo salvar el alma en la universidad
José Joaquín Brunner

- 130 Universidad: aparato androcéntrico
Alejandra Castillo
- 138 Cuentistas sociales: las ciencias sociales necesitan volver a contar historias
Rodrigo Cordero
Francisco Salinas
- 149 Cuerpos extraños en la Universidad. Asimilación y resistencia en la casa del amo.
Nicole Darat
- 159 Los desafíos de la Universidad: Mercado, burocracia y gobernanza
Carlos del Valle
- 170 La universidad, las humanidades y el destino del saber
Jacqueline Dussailant Christie
- 181 Reversos y costos de la excelencia en las universidades
Carla Fardella
- 192 Corazón e inutilidad
Joaquín Fernandois
- 202 La pregunta por las humanidades
Arturo Fontaine
- 213 Universidades y producción científica: el aporte de los doctorados en ciencias sociales y en educación de Chile
Francisco Ganga-Contreras
Walter Sáez San Martín
Patricio Viancos González

- 231 La universidad y las humanidades en el final del humanismo
Marcos García de la Huerta
- 255 Producción de conocimiento en humanidades y el rol de las universidades
Juan Manuel Garrido
- 265 Una escritura de contacto: una propuesta feminista para las Humanidades
Karen Glavic
- 273 Universidad y el sujeto: Las humanidades en la era managerial
Rodrigo Karmy Bolton
- 290 El espejo y la distancia: sobre la autonomía epistémica de las ciencias sociales
Julio Labraña
- 301 La fórmula de contingencia 'universidad'
Aldo Mascareño
- 312 Policrisis y propuestas de innovación en ciencias sociales
Teresa Matus
- 323 Fragmentación y teleología
Carlos Ossa Swears
- 332 ¿Quiénes quedan fuera y por qué? Tensiones entre la internacionalización y la equidad universitaria.
María Inés Picazo Verdejo
- 344 Saberes de la precariedad.
Nelly Richard

- 353 Herencia sin herederos: la universidad después de Humboldt [1]
Mauro Salazar J.
- 371 ¿Exceso de regulación en la educación superior?
Claudio Sapelli
- 383 “Cuando sea una investigadora sénior, voy a escribir un libro.” El
libro académico en peligro de extinción.
Elisabeth Simbürger

PRESENTACIÓN

Este volumen colectivo nace de una invitación a reflexionar sobre la universidad actual desde las ciencias sociales y las humanidades, en un contexto de cambios rápidos: crecimiento de lo digital, transformaciones demográfico-culturales, incremento de la evaluación externa, amenazas a la autonomía institucional, burocratización y gerencialismo en la gestión académica, además de reconfiguraciones en la economía política del conocimiento.

En este entorno inestable, la universidad actúa como refugio, laboratorio y escenario de debates intelectuales, lo que nos impulsa a reevaluar ideas y cuestionar los idiomas con los que se ha definido su misión.

Agradecemos de corazón a los autores que aceptaron nuestra invitación y contribuyeron a este volumen. Cada ensayo fue elaborado con total libertad, sin ceñirse a un marco, a reglas o a formatos específicos. Así, en conjunto, forman un mosaico de perspectivas y puntos de vista en diálogo. Esa interacción se asemeja a una conversación pública que no busca una voz única ni excluyente. Más bien, aborda las encrucijadas actuales de la universidad. La diversidad institucional, disciplinar, generacional y geográfica de los participantes en esta publicación refleja maneras de pensar la universidad desde las ciencias sociales y las humanidades. La variedad aquí presente constituye un valor esencial de esta obra.

Los treinta ensayos están ordenados alfabéticamente y se presentan a continuación, junto con sus autoras y autores, mediante un breve resumen alusivo, de exclusiva responsabilidad de los editores. Abarcan transversalmente tres áreas temáticas.

Primero, la universidad, como institución, enfrenta tensiones provocadas por el Estado, los mercados y sus propios actores internos. Se examina cómo se construyen el prestigio y el estatus en el ámbito académico global, los costos ocultos asociados a la búsqueda de excelencia y competitividad, los efectos de la sobrerregulación, así como la cultura de medición y el uso de indicadores. Además, se consideran los dilemas que plantea la internacionalización en contextos de desigualdad y

de segmentación del sistema de educación superior. También se analiza el papel de los doctorados en la producción científica, cómo las agendas de investigación se ven influidas por incentivos externos y cómo todo ello redefine las jerarquías dentro de la academia y afecta sus culturas organizacionales.

En segundo lugar, se examina el papel de las ciencias sociales y de las humanidades, así como el futuro de los saberes interpretativos. Varios ensayos cuestionan la crisis del humanismo y los debates sobre la utilidad o la inutilidad de estas disciplinas. Resaltan el valor de la crítica y la autonomía del pensamiento como fuerzas para crear y sostener las sociedades. Además, consideran estos campos como espacios para imaginar otros modos de vida y formas alternativas de iluminación. Aquí se debate la erosión de los ideales formativos y la presión por traducir todo el conocimiento en lenguajes orientados al resultado y al rendimiento.

En tercer lugar, se analiza el rol del sujeto académico en la era gerencial, marcada por la competitividad y la productividad. Una serie de aportes analiza las formas de producción del conocimiento y de la escritura académica, incluyendo el papel de la lengua como desafío frente a la estandarización y la autonomía epistémica en las ciencias sociales y humanidades en contextos periféricos. También se aborda el riesgo de que el libro académico desaparezca a favor del artículo indexado. Además, se consideran las narrativas como herramientas para comprender instituciones complejas y se proponen enfoques de escritura feminista y situada que difuminan las fronteras entre lo personal, lo político y lo académico.

Estos tres ejes no representan universos paralelos; son más bien hilos que se entrelazan a lo largo del volumen, permitiendo al lector acceder, a través de diferentes puertas, al mismo elenco de preguntas. En conjunto, el libro ofrece una visión amplia de la universidad y de los debates acerca de su concepto y su futuro en nuestra época de turbulencias. Aborda sus controversias internas y los riesgos que enfrenta en un mundo en crisis, así como el papel de las ciencias sociales y humanidades para comprender esa crisis y en los esfuerzos por superarla. Presenta la vida académica en su forma más auténtica: un pensamiento que circula en diálogo y florece en la diversidad. En lugar de cerrar debates, los abre. A diferencia de

quienes, en la academia, solo ven fragmentos y compartimentos aislados, este volumen muestra que existe una conversación entre las disciplinas que investigamos, enseñamos y comunicamos.

Cada ensayo surge de su propio marco teórico, metodológico y narrativo. De este modo, ofrece una perspectiva para comprender las tensiones y las oportunidades en la universidad. Además, abre la puerta a la imaginación sobre diferentes maneras de experimentar y construir la universidad, una antigua institución que también está en el origen de la modernidad.

Al presentar esta obra —que en verdad pertenece a sus autoras y autores—, esperamos ayudar a repensar nuestra institución, sus disciplinas y los modos de producir conocimiento. Asimismo, a renovar el sentido de su misión pública en la actualidad.

Los editores expresan su agradecimiento al Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, Proyecto N.º 1221758, en cuyo marco se realiza este estudio. También agradecen el patrocinio y apoyo del Centro de Políticas Comparadas de Educación (CPCE) de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales, del Instituto de Alta Investigación de la Universidad de Tarapacá, de la Facultad de Educación de la Universidad del Desarrollo y de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. Además, valoran especialmente la colaboración y participación activa de los profesores Mauro Salazar Jaque (Universidad de La Frontera), Mario Alarcón Bravo (Universidad Diego Portales) y Francisco Ganga-Contreras (Universidad de Tarapacá).

José Joaquín Brunner

Universidad Diego Portales y Universidad de Tarapacá

Mauricio Bravo

Universidad del Desarrollo

Santiago, enero de 2026.

Lista de autores

Javier Agüero Águila
Jaime Antúnez
Marcelo Arnold-Cathalifaud
Matías Ayala Munita
Mauro Basaure
Niklas Bornhauser
Mauricio Bravo Rojas
José Joaquín Brunner
Alejandra Castillo
Rodrigo Cordero
Nicole Darat
Carlos del Valle
Jacqueline Dussailant Christie
Carla Fardella
Joaquín Fernandois
Arturo Fontaine
Francisco Ganga-Contreras, Walter Sáez San Martín, Patricio Viancos
González
Marcos García de la Huerta
Juan Manuel Garrido
Karen Glavic
Rodrigo Karmy Bolton
Julio Labraña
Aldo Mascareño
Teresa Matus
Carlos Ossa Swears
María Inés Picazo Verdejo
Nelly Richard
Mauro Salazar J.
Claudio Sapelli
Elisabeth Simbürger

Javier Agüero – Centro de Formación Integral, Universidad de Los Lagos

El último lugar de la universidad - Las humanidades y el gesto de la no-apropiación

El texto examina la historia de la universidad y destaca el papel de las humanidades, en especial el de la filosofía. Estas son fundamentales para entender su evolución. Tras repasar brevemente la tradición moderna sobre la institución, el autor resalta la obra de Jacques Derrida como la visión más sistemática para analizar la universidad desde la perspectiva de la deconstrucción. Esta perspectiva permite ver a la universidad como un espacio en el que la posibilidad de “decirlo todo” conduce a una incondicionalidad. Eso desafía sus límites políticos y sus rituales internos. Así, la universidad es tanto una institución como una práctica que desestructura sus propios cimientos. Enfrenta el problema de la censura, entendida no solo como prohibición externa, sino también como riesgo de censura del pensamiento. Derrida plantea una “universidad sin condición” como refugio contra las fuerzas dogmáticas, especialmente en contextos de amenazas autoritarias actuales. El texto subraya que la democracia, entendida como un proyecto en construcción constante, requiere que el pensamiento mantenga su capacidad crítica. En este marco, las humanidades se reivindican como un espacio insustituible de disenso, libertad y protección de la universidad frente a posibles dismantelamientos.

Jaime Antúñez Aldunate - Presidente de la Academia de Ciencias Sociales, Políticas y Morales, Vicepresidente del Instituto de Chile

Humanidades y Ciencias Sociales - Quien no sabe lo que busca, no sabe lo que encuentra

El texto analiza la relación actual entre las humanidades y las ciencias sociales desde una perspectiva histórico-cultural, basada en la experiencia docente del autor en dos momentos separados por veinte años. Este contraste evidencia un declive en la atención, la comprensión lectora y el compromiso intelectual de los estudiantes. Ya no puede achacarse solo a

factores locales. El fenómeno refleja una crisis más amplia en el contexto occidental. El análisis explora las raíces culturales de esta “emergencia educativa” y dialoga con figuras como John Henry Newman, Benedicto XVI y otros pensadores modernos y posmodernos. Así, muestra cómo la universidad se orienta cada vez más hacia fines técnicos, económicos o ideológicos, alejándose de su vocación formativa integral. En este contexto, la crisis de las humanidades se vincula a cambios profundos en el logos moderno y al aumento de un pathos emotivo que redefine las prácticas educativas y la autocomprensión social. El autor advierte que la reducción del valor de la lectura y el conocimiento agrava la erosión del pensamiento crítico. Esto afecta al sistema educativo y a la vida pública. En este escenario, revitalizar la relación entre las humanidades y las ciencias sociales es esencial para reconstruir la cultura intelectual y ética necesaria para la formación universitaria.

Marcelo Arnold-Cathalifaud – Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile

La universidad como red que aprende: gobernanza y decisiones con sentido público

Analiza la universidad actual como una red compleja de aprendizaje que opera en un entorno social muy dinámico y tensionado. Desde perspectivas sistémicas y sociológicas, se sostiene que las instituciones públicas enfrentan crecientes desafíos derivados de la incertidumbre, la presión por resultados, la fragmentación interna y la coexistencia de actores con intereses divergentes. La Universidad de Chile se presenta como un ejemplo que refleja los dilemas de gobernanza, en particular en relación con la necesidad de tomar decisiones informadas, flexibles y orientadas al interés público. El autor sostiene que la legitimidad de la gobernanza universitaria solo se mantiene si integra aprendizajes organizacionales, mecanismos de diálogo y procesos de evaluación que fortalezcan la resiliencia institucional. Además, se subraya la importancia de fortalecer los mecanismos de participación, revitalizar el rol del Senado Universitario y promover una visión contextualizada del trabajo académico. El artículo

concluye que la universidad debe entenderse como una red que aprende de forma colectiva, capaz de adaptarse sin perder su misión pública.

Matías Ayala Munita– Investigador Independiente

Publicar, divulgar, resistir: la encrucijada actual de la investigación académica

Examina las tensiones estructurales que inciden en la producción académica actual, en un contexto dominado por sistemas de evaluación, métricas de rendimiento y mecanismos de gobernanza que moldean la forma de investigar. El autor argumenta que publicar se ha convertido en un imperativo, regulado por requisitos burocráticos y por los mercados editoriales, lo que limita la autonomía académica. Además, la creciente demanda de divulgación científica como responsabilidad social genera un doble mandato: generar conocimiento evaluado por pares y, al mismo tiempo, comunicarlo de forma accesible. Esta situación, según el texto, expone a los investigadores a lógicas de aceleración, de estandarización discursiva y de competencia que pueden debilitar el pensamiento crítico. El artículo propone resistir estas presiones mediante prácticas de escritura reflexiva, de colaboración horizontal y de recuperación del compromiso ético en la investigación. Finaliza abogando por una ecología académica más diversa, menos dependiente de métricas y más orientada a la construcción de conocimientos significativos.

Mauro Basaure – Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Andrés Bello

Regímenes de Recepción Teórica en la Era Digital y de la Inteligencia Artificial

Teoría Crítica en Chile como caso ilustrativo

Analiza cómo las condiciones materiales e institucionales que inciden en la aceptación de las teorías en humanidades y ciencias sociales han cambiado con el tiempo. Identifica tres regímenes: el Régimen de Precarie-

dad Mediada (RPM), caracterizado por la escasez editorial y la presencia de gatekeepers que controlan el acceso; la fase de paperización, en la que la indexación y las métricas limitan la producción académica; y el Régimen de Superabundancia Inmediata (RSI), que ofrece acceso ilimitado, traducción automática y lectura rápida en entornos digitales. A través del caso chileno de recepción de la Teoría Crítica de Frankfurt, el texto revela cómo cada régimen reorganiza los textos, cómo se interpretan y qué figuras intelectuales surgen. Se argumenta que la era digital y la inteligencia artificial han desintermediado la lectura, debilitando al mediador académico tradicional y planteando un nuevo desafío: pensar críticamente en un ecosistema de sobreabundancia, simultaneidad y velocidad. En este contexto, la autoridad, en teoría, ya no depende solo de la disponibilidad del texto, sino también de la capacidad de seleccionar, interpretar y conectar conceptos en medio de un flujo ilimitado de información. El capítulo concluye que las humanidades deben redefinir sus criterios de lectura y sus marcos interpretativos para mantener el pensamiento crítico en un entorno profundamente transformado por la tecnología.

Niklas Bornhauser – Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Andrés Bello

La lengua como resto indomesticable: Materialidad, traducción y mercantilización en la Magna Charta Universitatum

Este artículo aborda la Magna Charta Universitatum desde una perspectiva crítica acerca del papel del lenguaje en la producción y la circulación de los compromisos universitarios. Se argumenta que la lengua, entendida como un resto indomesticable, no puede reducirse a un instrumento administrativo ni a un medio neutral de comunicación. El texto explora cómo los procesos de traducción, estandarización y mercantilización propios del espacio global de la educación superior afectan la materialidad del discurso universitario. La autora examina la tensión entre la idealización humanista del documento y las lógicas gerenciales que han transformado su recepción e implementación. Se plantea que la reducción del lenguaje a categorías operativas empobrece la capacidad crítica de la universidad y favorece la adopción acrítica de modelos globales.

Al enfatizar la inestabilidad y resistencia del lenguaje, el artículo invita a recuperar una concepción no instrumental de la palabra universitaria, capaz de abrir espacios para la reflexión, la alteridad y la imaginación política.

Mauricio Bravo Rojas – Facultad de Educación de la Universidad del Desarrollo

La Construcción del Prestigio en la Universidad Contemporánea

Examina cómo el estatus y el prestigio reputacional influyen en la formación de universidades de clase mundial y argumenta que estos aspectos actúan como capital simbólico fundamental en un campo global altamente jerarquizado. Con base en la literatura especializada y en datos recientes de rankings internacionales como ARWU, THE y QS, el texto afirma que la reputación universitaria no es solo un atributo superficial, sino una herramienta estratégica que incide en la capacidad de las instituciones para atraer talento, captar recursos financieros y participar en redes globales de influencia. Además, analiza cómo la distribución del prestigio reproduce desigualdades históricas entre países y sistemas, lo que da lugar a un “club de élite” con una alta concentración de capital académico y simbólico. También se discuten las paradojas en torno a la búsqueda de prestigio, como el isomorfismo institucional, las desigualdades internas, la excesiva orientación a indicadores de investigación y la mercantilización de la reputación. Finalmente, el artículo concluye que, aunque el estatus es fundamental para alcanzar el liderazgo global, su gestión debe encararse desde un marco ético y estratégico que salvaguarde la misión pública, la diversidad institucional y la función social de las universidades.

José Joaquín Brunner – Facultades de Educación de la Universidad Diego Portales y Universidad de Tarapacá

Cómo salvar el alma en la universidad

Analiza cómo la vida universitaria ha cambiado desde la perspectiva de Max Weber y de su teoría de la racionalización, que ha dado forma a

las instituciones modernas. Se argumenta que la universidad ha pasado de ser una comunidad de conocimiento, protegida por tradiciones y valores compartidos, a convertirse en una organización dominada por la burocracia, las métricas de rendimiento y las presiones del mercado. Esta “jaula de hierro” no es solo una tendencia pasajera, sino un resultado histórico de la interacción entre el Estado, el mercado y la administración académica. El autor señala que este proceso ha reducido la autonomía intelectual y alterado las identidades en el ámbito académico, forzando a profesores e investigadores a actuar siguiendo lógicas de eficiencia, competencia y calculabilidad. Para enfrentar esto, «salvar el alma” significa promover una ética de responsabilidad, defender espacios de pensamiento crítico y resistir que el trabajo universitario se reduzca solo a indicadores numéricos. Finalmente, el artículo sostiene que mantener la dimensión formativa y reflexiva de la universidad es esencial para cumplir su función social.

Alejandra Castillo – Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Universidad aparato androcéntrico

La autora sostiene que la universidad actúa como un aparato ideológico del Estado, siguiendo a Louis Althusser, y participa activamente en la reproducción del orden neoliberal global, especialmente en su dimensión androcéntrica. No es un espacio neutral ni emancipador, sino un mecanismo que moldea subjetividades y mantiene las relaciones de producción. Esta lógica se despliega tanto en instituciones públicas como en ámbitos íntimos —familia, medios, plataformas digitales—, donde la ideología funciona como forma de sujeción. Además, la autora señala que la universidad moderna se ha convertido en una máquina de métricas, información y gestión, donde la investigación y la enseñanza se reducen a indicadores, artículos estandarizados y planes de estudio replicables, lo que fortalece una racionalidad económica y tecnocrática que conserva estructuras masculinas de poder. Concluye que los cambios en la universidad no pueden limitarse a la inclusión de las mujeres o a reformas admi-

nistrativas; es necesario cuestionar archivos, subjetividades y dispositivos ideológicos que sostienen su funcionamiento en el neoliberalismo global.

Rodrigo Cordero – Escuela de Sociología de la Universidad Diego Portales

Francisco Salinas – Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Alberto Hurtado

Cuentistas sociales: las ciencias sociales necesitan volver a contar historias

Propone recuperar el valor narrativo en las ciencias sociales como estrategia para revitalizar su capacidad interpretativa y su relevancia pública. Argumenta que en las últimas décadas las disciplinas sociales han adoptado formatos estandarizados de escritura científica que priorizan la neutralidad, la linealidad y la justificación metodológica, en detrimento de una comprensión profunda de los fenómenos sociales. Este cambio ha limitado la expresividad, la imaginación analítica y la potencia crítica que históricamente caracterizaron a disciplinas como la sociología y la antropología. Los autores sostienen que contar historias no implica sacrificar el rigor, sino reconocer la narración como un recurso epistemológico fundamental para captar la complejidad de la experiencia humana. A través de ejemplos y reflexiones teóricas, el artículo invita a desarrollar escrituras más abiertas, sensibles y conectadas con los problemas del mundo social actual. Concluye que reactivar la dimensión narrativa puede fortalecer la relevancia pública y la vitalidad intelectual de las ciencias sociales.

Nicole Darat – Facultad de Artes Liberales de la Universidad Adolfo Ibáñez

Cuerpos extraños en la Universidad. Asimilación y resistencia en la casa del amo

El texto analiza críticamente la universidad como institución históricamente configurada a partir de la exclusión, interrogando las condicio-

nes de ingreso, permanencia y posible transformación de quienes en ella aparecen como “cuerpos extraños”. Desde una perspectiva feminista situada, se articula una genealogía que abarca desde Christine de Pizan hasta debates contemporáneos sobre género, clase y raza, poniendo en diálogo a autoras como Virginia Woolf, Vincianne Despret, Isabelle Stengers, Sara Ahmed y Audre Lorde. El argumento central sostiene que la incorporación de mujeres y otros sujetos subalternizados a la universidad ha operado mayoritariamente bajo lógicas de asimilación que no alteran sus estructuras patriarcales, racistas y neoliberales. Frente a la estrategia woolfiana del retiro —reservada a quienes cuentan con medios materiales—, el texto explora las posibilidades y tensiones de habitar la institución desde la incomodidad, el conflicto y la interdependencia. A partir de la crítica feminista de la ciencia y de los estudios sobre los afectos académicos, se muestra cómo las políticas de inclusión y diversidad tienden a neutralizar la diferencia, desplazando el costo de la transformación a quienes ya ocupan posiciones precarias. Finalmente, se propone recuperar prácticas de cooperación, contraescritura y reciprocidad como modos de “hacer historias” capaces de convertir el desasosiego individual en fuerza colectiva, delineando una “Sociedad de las Extrañas” que, más que rechazar la universidad, la tensiona desde dentro.

Carlos del Valle – Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de la Frontera

Los desafíos de la universidad: mercado, burocracia y gobernanza

Este artículo examina los principales dilemas estructurales que enfrentan las universidades actuales, fuertemente influenciadas por lógicas de mercado, demandas burocráticas y crisis de gobernanza. Se argumenta que la expansión de sistemas competitivos, rankings y modelos de financiamiento basados en resultados ha aumentado la presión sobre las instituciones, lo que ha alterado sus prioridades y prácticas. Además, la proliferación de normas, reglamentos y procedimientos administrativos

ha creado un ambiente organizacional marcado por la complejidad y la rigidez operativa. El autor sostiene que estos cambios han debilitado la misión pública de las universidades y dificultan una gestión estratégica que integre intereses diversos. Como solución, se propone fortalecer los órganos deliberativos, simplificar las estructuras y promover una gobernanza que logre un equilibrio entre la autonomía académica, la responsabilidad pública y la eficiencia institucional. Finalmente, el artículo concluye que el futuro de las universidades dependerá de su capacidad para gestionar estas tensiones sin perder de vista su papel formativo y crítico en la sociedad.

Jacqueline Dussailant Christie– FARO, Núcleo de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad del Desarrollo

La universidad, las humanidades y el destino del saber

Analiza el papel de las humanidades en el ecosistema universitario actual, caracterizado por la expansión de disciplinas orientadas al mercado y la predominancia de marcos tecnocientíficos. El autor sostiene que la relegación de las humanidades a áreas secundarias o consideradas “no productivas” refleja una crisis mayor en la valoración del conocimiento y en las condiciones que favorecen el pensamiento crítico. A través de un análisis histórico y filosófico, se revisa cómo la universidad moderna originalmente promovió un ideal de formación integral, que actualmente está amenazado por la racionalización, la extrema especialización y la presión por resultados cuantificables. El texto argumenta que las humanidades no solo ayudan a entender el mundo, sino que también proporcionan herramientas éticas, interpretativas y políticas esenciales para afrontar los desafíos contemporáneos. Finalmente, el artículo concluye resaltando que recuperar el sentido del saber requiere defender la pluralidad de disciplinas y revalorizar la experiencia formativa humanista.

Carla Fardella – Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Andrés Bello

Reversos y costos de la excelencia en las universidades

Analiza críticamente el paradigma de la excelencia que domina la política universitaria y los sistemas de aseguramiento de la calidad. Se sostiene que la idea de excelencia, presentada como neutra y universal, oculta desigualdades estructurales y refuerza jerarquías entre instituciones. La búsqueda de indicadores de rendimiento, acreditaciones y reconocimientos internacionales ha producido efectos no deseados: presión sobre los académicos, homogeneización de las prácticas y énfasis en las métricas en lugar de la misión pública. La autora examina cómo esta lógica genera “costos ocultos”, como el estrés laboral, la pérdida de diversidad intelectual y el debilitamiento de los proyectos académicos a largo plazo. Además, se discute la paradoja de que los estándares de excelencia suelen beneficiar a las instituciones con mayor capital científico e histórico. Se plantea la necesidad de redefinir la calidad universitaria desde parámetros inclusivos y contextualizados, centrados en la relevancia social, la diversidad y el bienestar de las comunidades académicas. Concluye que comprender críticamente la excelencia es fundamental para un sistema universitario más equilibrado.

Joaquín Fernandois - Profesor titular de la Universidad San Sebastián; Profesor emérito Pontificia Universidad Católica de Chile; Presidente de la Academia Chilena de la Historia

Corazón e inutilidad

Propone una reflexión filosófica sobre el papel de las humanidades en un contexto dominado por la utilidad instrumental y la tecnocracia. Partiendo de la idea de “inutilidad”, el autor argumenta que la verdadera fortaleza de las humanidades radica en su resistencia a ser reducidas a funciones técnicas o productivas. Se analiza cómo la cultura moderna ha invadido la experiencia educativa con lógicas de eficiencia, control y ren-

dimiento, desplazando formas de pensamiento contemplativo y crítico. El texto sostiene que la inutilidad no es un defecto, sino una condición esencial para la libertad intelectual y la imaginación. La metáfora del “corazón” representa un modo de existencia que mantiene la humanidad frente al cálculo y la gestión. Finalmente, el artículo defiende firmemente el valor del pensamiento no utilitario, que puede abrir espacios para la reflexión ética, la creación simbólica y la búsqueda de sentido.

Arturo Fontaine –Facultad de Artes Liberales de la Universidad Adolfo Ibáñez -Departamento de Filosofía de la Universidad de Chile

La pregunta por las humanidades

Revisa las tensiones que enfrentan las humanidades en la era de la tecnificación, la gestión y la creciente demanda de resultados medibles. El autor argumenta que el problema no solo es la crisis institucional de estas disciplinas, sino también la transformación de los criterios sociales que determinan qué se considera conocimiento valioso. Las humanidades están en el centro de un debate sobre el sentido del saber y las finalidades de la universidad. En diálogo con la filosofía contemporánea, el texto sostiene que estas disciplinas constituyen un espacio de libertad en el que la pregunta, más que la respuesta, impulsa el pensamiento. Se propone que la universidad proteja este espacio, permitiendo zonas de indeterminación, contingencia y creatividad. Concluye que defender las humanidades implica defender la capacidad de cuestionar el mundo y a nosotros mismos.

Francisco Ganga-Contreras, Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de Tarapacá; Walter Sáez San Martín, Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de Tarapacá; Patricio Viancos González, Facultad de Ciencias Sociales, Empresariales y Jurídicas de la Universidad de La Serena

Universidades y producción científica: el aporte de los doctorados en ciencias sociales y en educación de Chile

Examina el papel de los programas de doctorado en ciencias sociales y en educación en la producción científica del país. A través de un análisis del sistema de educación superior chileno, se explica cómo estos programas han contribuido a fortalecer las capacidades de investigación, a formar comunidades académicas y a diversificar las agendas de investigación. Se resaltan los avances en publicaciones, redes y proyectos generados por estos doctorados, junto con los desafíos persistentes: desigualdades entre instituciones, precariedad académica, limitaciones en el financiamiento y la dependencia de sistemas de medición que no siempre reconocen la especificidad de estas áreas. El texto concluye que consolidar estos doctorados es clave para crear políticas públicas basadas en evidencia y mejorar la formación de investigadores en Chile. Finalmente, se enfatiza la necesidad de una mayor coordinación interinstitucional y de un financiamiento que priorice la calidad y la relevancia social del conocimiento.

Marcos García de la Huerta – Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile

La universidad y las humanidades en el final del humanismo

Ofrece una reflexión filosófica y crítica sobre la evolución histórica del papel de las humanidades y de la universidad desde sus inicios hasta hoy, marcada por la crisis del humanismo moderno. El autor realiza una genealogía que inicia con la fundación de las universidades republicanas en América Latina y con el pensamiento de Andrés Bello, para mostrar cómo la autonomía universitaria y la libertad de pensamiento son fun-

damentales para el desarrollo de las humanidades. Mediante una lectura de Platón, Kant, Husserl, Heidegger, Sartre, Foucault y otros pensadores, analiza las tensiones entre entender y teorizar, sosteniendo que la comprensión —propia de las humanidades— es una necesidad existencial ligada al sentido, la experiencia y el juicio moral, mientras que la teoría responde a la racionalidad instrumental predominante en la modernidad científico-técnica. El texto examina cómo las crisis actuales —guerras, migraciones, violencia, tecnocracia y retrocesos democráticos— afectan tanto al proyecto humanista como a la vida universitaria. Plantea que la universidad chilena ha visto deteriorarse su misión formativa debido a políticas fallidas, a la masificación sin calidad, a la pérdida de excelencia, a la fuga de talentos y al debilitamiento del espacio público, lo que afecta especialmente a las humanidades y las ciencias sociales. Finalmente, propone reivindicar el mundo de la vida y el cuidado de sí como ejes éticos y políticos para renovar las humanidades en tiempos de incertidumbre, destacando su capacidad de interpretación, crítica, diálogo y reflexión como la esencia de la universidad y como condición para una vida democrática y plenamente humana.

Juan Manuel Garrido – Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Alberto Hurtado

Producción de conocimiento en humanidades y el rol de las universidades

Garrido cuestiona las divisiones tradicionales entre humanidades y ciencias, argumentando que muchos criterios utilizados para diferenciarlas —como el método, la utilidad, el tipo de objeto o la forma de presentación— carecen de bases sólidas. Sostiene que ambos campos comparten formas esenciales de producir, validar y difundir el conocimiento y que sus diferencias son principalmente de carácter institucional, no epistemológico. Estas variaciones están relacionadas con la infraestructura, el financiamiento, la cultura disciplinar, las condiciones laborales y el marco político en la ciencia. El autor advierte que el sistema de investigación chileno favorece modelos propios de las ciencias naturales, lo que limita

el desarrollo de las humanidades, especialmente en aspectos de colaboración y de enfoques a largo plazo. Para fortalecerlas, concluye, es fundamental implementar políticas que reconozcan su carácter institucional, fomenten ecosistemas de investigación adecuados y las integren en una visión estratégica y amplia del sistema nacional de generación de conocimiento.

Karen Glavic – Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Alberto Hurtado

Una escritura de contacto: una propuesta feminista para las humanidades

Propone entender el feminismo como una forma de escritura de contacto que combina teoría, afectos y experiencia, siguiendo las ideas de Sara Ahmed y Nelly Richard. Desde Ahmed, se resalta una política feminista de la cita que genera genealogías críticas en las que textos, objetos y relaciones comunitarias crean “zonas de contacto” entre teoría y vida. Las citas sirven como material para construir una casa conceptual basada en memorias, afectos y lecturas compartidas, desafiando la abstracción descontextualizada del pensamiento académico clásico. Desde Richard, el texto rescata la importancia de una crítica situada capaz de desafiar las hegemonías actuales mediante fugas simbólicas y distancias interpretativas que permiten otros modos de habitar el mundo. Ambas autoras coinciden en ver el feminismo como un archivo frágil, contradictorio y productivo, que combina una crítica negativa con una intervención institucional, sin limitarse a la mera identidad ni a la deconstrucción pura. El ensayo sostiene que las humanidades, influenciadas por esta política de citas y el poder afectivo del pensamiento feminista, pueden abrir lenguajes no convencionales para cuestionar sus propias exclusiones y construir espacios de conocimiento que vinculen sensibilidad, teoría y vida.

Rodrigo Karmy Bolton –Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile

La universidad y el sujeto: las humanidades en la era managerial

Explora cómo la transformación de las humanidades se ve afectada por el avance de la racionalización gerencial y la tecnificación en la vida universitaria. Desde una perspectiva filosófica, se examina cómo los procesos de subjetivación que han definido al sujeto universitario a lo largo de la historia han sido modificados por modelos de gestión centrados en la eficiencia, el control y el cálculo. El autor recurre a tradiciones medievales y modernas para ilustrar que la universidad siempre ha sido un espacio de disputa sobre qué tipo de sujeto se forma y se reconoce. Actualmente, afirma, la hegemonía managerial ha desplazado la reflexión humanista y ha fomentado formas de subjetividad centradas en la productividad y el cumplimiento de metas. El artículo advierte que este cambio limita el imaginario universitario y cierra posibilidades de vida intelectual. Finaliza proponiendo recuperar un pensamiento humanista crítico que resista la completa absorción de la universidad por la lógica gerencial.

Julio Labraña – Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de Tarapacá

El espejo y la distancia: sobre la autonomía epistémica de las ciencias sociales

Este ensayo analiza la idea de autonomía epistémica en las ciencias sociales y cuestiona la percepción de que estas disciplinas puedan observar el mundo sin la mediación del lenguaje, de la teoría o de las estructuras institucionales de la ciencia. Critica el formato del artículo académico convencional, señalando que promueve una estética del consenso y una retórica moderada que restringen la creatividad epistémica. El autor explora cómo la estandarización del lenguaje científico moldea las formas de ver y pensar el mundo, creando una realidad única que no es solo un reflejo de lo social. Se sostiene que recuperar la autonomía epistémica

requiere desafiar los marcos retóricos dominantes y fomentar formas más plurales de escritura y de argumentación. El texto termina invitando a las ciencias sociales a reflexionar sobre sus condiciones de posibilidad, identificando sus límites y potencialidades en el uso del lenguaje.

Aldo Mascareño - Centro de Estudios Públicos

La fórmula de contingencia ‘universidad’

Examina la universidad contemporánea como una fórmula de contingencia que simplifica y hace manejable una complejidad estructural mucho más profunda. A partir de los aportes de Parsons y Luhmann, se sostiene que la universidad constituye el núcleo institucional del medio simbólico de la inteligencia, responsable de producir conocimiento, formar profesionales y generar racionalidad social. Sin embargo, esa cadena productiva aparece cada vez más intervenida por dinámicas internas —gestión organizacional, pedagogización y tecnificación— que, en lugar de fortalecer el complejo cognitivo, lo colonizan, distorsionan o hipertrofian. Simultáneamente, tres tensiones externas presionan a la universidad: las exigencias del sistema científico administrado por el Estado y los rankings globales; la desalineación entre la oferta profesional y el mercado laboral; y la dificultad de traducir el conocimiento especializado hacia la esfera pública para sostener la legitimidad social.

Ante ello, la fórmula “universidad” opera como mecanismo de reducción de complejidad que mantiene expectativas de influencia pese a las crisis internas, a la inflación y a la deflación del medio simbólico de la inteligencia. El texto advierte que la erosión del pluralismo, la proliferación de dogmas identitarios y la creciente desconfianza social amenazan la autonomía cognitiva de la universidad. Aun así, la universidad continúa prometiendo capacidad para orientar el futuro, aunque con menor intensidad y mayor fragilidad que en décadas previas.

Teresa Matus – Decana de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile

Policrisis y propuestas de innovación en ciencias sociales

El ensayo analiza la noción de *policrisis* como rasgo estructural del presente y examina sus implicancias para las Ciencias Sociales en un contexto marcado por el auge del capitalismo académico, la aceleración tecnológica, la crisis climática y el debilitamiento de los marcos normativos capaces de orientar la acción colectiva. Se sostiene que, paradójicamente, cuando más se requiere de capacidades analíticas para anticipar interacciones complejas y consecuencias no previstas, las Ciencias Sociales enfrentan una pérdida de legitimidad pública y un estrechamiento de sus condiciones institucionales de producción, subordinadas crecientemente a lógicas de mercado y productividad. Frente a este escenario, el texto propone una relectura crítica del papel de las Ciencias Sociales, entendiendo la policrisis no como una suma contingente de perturbaciones, sino como una falla en los modos contemporáneos de gestión de las crisis. Desde esta perspectiva, se plantea la necesidad de innovaciones disruptivas con propósito público, capaces de reconfigurar tanto los procesos de investigación y formación como las formas de vinculación entre academia, Estado, sector privado y sociedad civil. El ensayo argumenta que dichas innovaciones no deben limitarse a enfoques tecnológicos ni incrementales, sino emerger desde una crítica inmanente al capitalismo académico, que asuma sus contradicciones performativas y explore formas colaborativas, transdisciplinarias y abiertas de producción de conocimiento. En este marco, se presentan los *co-laboratorios* de innovación como dispositivos institucionales orientados a transformar lo público, fortalecer la incidencia social del conocimiento y abrir nuevos mapas conceptuales para pensar el futuro en condiciones de incertidumbre radical.

Carlos Ossa Swears – Facultad de Comunicaciones e Imagen de la Universidad de Chile

Fragmentación y teleología

El ensayo analiza la crisis actual de la universidad desde la tensión entre la fragmentación social y la teleología institucional. Sostiene que la misión universitaria, que tradicionalmente se basa en un horizonte de desarrollo y en la promesa de dar sentido público, se ha vuelto inconsistente ante sociedades cada vez más desarticuladas, gobernadas por lógicas algorítmicas, la precarización y las narrativas mediáticas que erosionan la capacidad de las instituciones para crear proyectos colectivos. A partir de este análisis, se argumenta que la universidad ha quedado atrapada en un régimen de crecimiento gestionado —curricular, financiero y evaluativo— que reduce el conocimiento a un insumo para medir y gestionar, debilitando la autonomía epistémica que históricamente justificaba su existencia. También se describe el colapso de la credibilidad del sistema de educación superior; reflejado en la pérdida de confianza pública, la irrelevancia de sus formas de producción simbólica y la expansión de un aparato burocrático que subordina la investigación a métricas externas. El texto concluye que, en un escenario en el que la sociedad se vuelve más autónoma que la propia universidad, esta necesita reimaginar sus categorías de financiamiento, aprendizaje y politicidad, orientándose hacia formas de diálogo que afronten las fracturas actuales y permitan reconfigurar su contribución al desarrollo social.

María Inés Picazo Verdejo – Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Concepción

¿Quiénes quedan fuera y por qué? Tensiones entre la internacionalización y la equidad universitaria

Examina críticamente las desigualdades ocultas en los procesos de internacionalización universitaria y argumenta que la baja participación de estudiantes chilenos en programas de movilidad no se debe al desinterés, sino a barreras estructurales, institucionales y culturales. Con base en

el enfoque del non-take-up of social benefits, la autora muestra cómo las políticas y programas de internacionalización—especialmente en universidades masificadas y segmentadas como las chilenas—reproducen brechas existentes por origen socioeducativo, por dominio del idioma y por la falta de estrategias integrales de internacionalización. A partir del análisis del Plan de Fortalecimiento de la Internacionalización de la Universidad de Concepción (2019–2022), el estudio evidencia que la mayoría de los potenciales beneficiarios ni siquiera inicia el proceso de postulación y que las adjudicaciones favorecen a estudiantes con mayor capital académico y cultural previo. El artículo concluye que la movilidad internacional sigue siendo un privilegio de grupos ya favorecidos y advierte que, sin políticas nacionales sólidas y una gestión interna profesionalizada, la internacionalización puede profundizar las desigualdades en lugar de reducirlas.

Nelly Richard - Teórica, crítica y ensayista - Premio CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales) 2025

Saberes de la precariedad

El texto realiza una reflexión crítica sobre cómo la universidad moderna se ve afectada por lógicas tecnocráticas, productivistas y neoliberales, que menoscaban su función tradicional de promover el pensamiento crítico y la creatividad intelectual. Según autores como Lyotard, Readings y Thayer, el capitalismo informacional ha transformado los sistemas de conocimiento hacia la performatividad, la estandarización y la medición del rendimiento mediante indicadores, relegando el ensayo, la teoría crítica y las humanidades a un papel marginal. El capítulo defiende la “crítica cultural” y la “teoría feminista” como prácticas que desafían esta hegemonía, destacando la relevancia de saberes situados, fragmentarios, estéticos y reflexivos frente al conocimiento instrumental. Mediante ejemplos del contexto chileno de posdictadura, se muestra cómo estas formas de pensamiento permiten rescatar memorias, subjetividades y relatos excluidos del discurso académico oficial. El artículo concluye que, en un entorno universitario cada vez más burocratizado, es fundamental

defender un “saber de la precariedad” para mantener la diversidad del pensamiento, la imaginación crítica y la creatividad intelectual.

Mauro Salazar J. – Universidad de La Frontera

Herencia sin herederos: la universidad después de Humboldt

Examina la crisis contemporánea de la universidad, entendida no como un problema administrativo o presupuestario, sino como una fractura ontológica de su fundamento: la pérdida de las condiciones para pensar, investigar y enseñar de modo responsable. A partir de una lectura crítica de la tradición humboldtiana, el texto argumenta que las transformaciones neoliberales —desde el new managerialism hasta la mercantilización intensiva del conocimiento— han convertido a la universidad en un dispositivo cibernético de producción-reproducción sometido a métricas, indicadores y algoritmos que vacían la autonomía académica mientras la preservan como fantasma discursivo. El caso chileno aparece como un laboratorio extremo de esta mutación: masificación sin regulación, privatización estructural, estratificación social y conversión del académico en una microempresa precarizada. En este marco, la irrupción de la inteligencia artificial no constituye una disrupción, sino la culminación de la lógica algorítmica que ya gobernaba la universidad, acelerando la serialización y erosionando la singularidad de la firma investigativa. El ensayo identifica tres nudos críticos —estratificación de la lectura, colonización cibernética del pensamiento y colapso del humanismo crítico— que impiden cualquier restauración del ideal humboldtiano. Más que ofrecer soluciones incrementales, el texto propone reconfigurar la propia pregunta por la universidad en el Antropoceno.

Claudio Sapelli – FARO, Núcleo de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad del Desarrollo

¿Exceso de regulación en la educación superior?

El texto argumenta que el sistema universitario chileno ha experimentado un incremento progresivo de la regulación estatal —especialmente

tras la implementación de la gratuidad y la posible creación del FES— que pone en riesgo la autonomía institucional, limita la innovación y deteriora la calidad del sistema. Con base en comparaciones internacionales, principalmente en estudios sobre Estados Unidos y Europa, el autor afirma que los sistemas con mayor libertad institucional fomentan la innovación, la diferenciación y la producción científica, mientras que una regulación excesiva puede homogeneizar y burocratizar el sector. Sapelli advierte que Chile está replicando errores de los modelos europeos al aplicar un marco regulatorio único a instituciones muy diferentes entre sí. Propone, en cambio, crear un sistema dual: un marco más flexible para universidades de alta selectividad y otro, más rígido, para las instituciones de menor calidad, similar al modelo estadounidense con community colleges. Concluye que, sin medidas diferenciadas ni incentivos a la competencia y a la autonomía, el avance actual en la regulación podría debilitar el sistema chileno y generar un escenario perjudicial para la equidad y la eficiencia, en el que todos pierden.

Elisabeth Simbürger – Escuela de Sociología de la Universidad de Valparaíso

“Cuando sea una investigadora sénior, voy a escribir un libro”. El libro académico en peligro de extinción.

Se analiza por qué, en el contexto universitario chileno actual, el libro académico casi ha desaparecido como género. A través de entrevistas en profundidad con académicos de diferentes áreas, se revela que la hiperproductividad, los incentivos centrados únicamente en artículos indexados y las presiones institucionales por cumplir con métricas de rendimiento dificultan la creación de obras largas, reflexivas y accesibles. Según Simbürger, aunque el libro tiene un gran valor intelectual y puede fomentar el pensamiento crítico y el debate público, universidades, agencias de financiamiento y sistemas de evaluación lo desincentivan, prefiriendo los “papers” por su rapidez, su indexación y su calificación. El análisis conecta esto con la literatura internacional sobre la medición del trabajo académico, mostrando cómo el tiempo dedicado a la creatividad

se reemplaza por un “tiempo fábrica” orientado a cumplir indicadores. Concluye que, para que el libro académico prospere, se requieren políticas que valoren la creatividad, promuevan los tiempos de investigación y reconozcan distintos formatos de producción intelectual más allá del artículo indexado.

EL ÚLTIMO LUGAR DE LA UNIVERSIDAD - LAS HUMANIDADES Y EL GESTO DE LA NO-APROPIACIÓN

*Dr. Javier Agüero Águila
Universidad de los Lagos*

“[...] la filosofía no es un saber, es una reflexión,
una cierta manera de pensar,
que permite poner todo en cuestión, y estar obligado
a ello”.

(M. Foucault. « Le piège de Vincennes »,
Le Nouvel Observateur, 274, 1970)

Nota Introductoria

Como se afirmaba en la Edad Media, el fundamento de la universidad ha de ser un espacio para el *studium generale*. Bien que el trabajo de indagación e investigación en este período se realizara en áreas específicas del saber como la teología, la filosofía, el derecho y la medicina, a lo largo de la historia y sobre todo con la pérdida del monopolio de la Iglesia Católica –institución que dictaminaba lo que era o no “digno” de indagación–, la universidad devino un espacio de *studium universitatis*, es decir, una institución que intenta cubrir todos los ámbitos del saber reconocidos en una sociedad específica (cf. Moncada, 2007, 43). Se pasa de lo general a lo universal y, en este tránsito, las humanidades han sabido ser el relato de este metabolismo, que le ha permitido a la universidad comprender y aceptar sus transformaciones, siempre prendadas a los imperativos de un tiempo.

Sin embargo, la “idea” misma de universidad, como una exploración sistemática en su totalidad, en tanto institución social, política, de la enseñanza, de la generación y divulgación del conocimiento, de su relación con el Estado, en fin, no encuentra, al menos en la historia de la filosofía, un sistema de pensamiento. Más bien, su tratamiento habría quedado circunscrito al interior del fenómeno más global de la educación –sujeto a regímenes políticos particulares y, entonces, a momentos de la historia específicos– en la que se releva su función social como agente reproductor de órdenes establecidos o como aquella zona donde las subversiones a ese orden se conectan con discursos revolucionarios (cf. Sierra Blanco, 2023, 77).

Lo anterior, ciertamente, no implica que la universidad haya sido olvidada por la filosofía como un espacio singular para el pensamiento. Recordemos, por ejemplo, las Lecciones sobre el método del estudio académico (1803) de Schelling; o el Plan razonado para erigir en Berlín un establecimiento de enseñanza superior que esté en conexión adecuada con una Academia de Ciencias (1807) de Fichte; y, tal vez, el texto más extenso y sistemático escrito en el siglo XIX en torno a la universidad: Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín (1810) de Guillermo de Humboldt. Sin pasar por alto, ya en el siglo XX, el intenso trabajo de Karl Jaspers en La idea de la universidad (1946). Todos estos textos tienen, sin duda, un enorme valor; mas no reflejan un pensamiento coordinado y extendido en el tiempo ni la elaboración de un sistema filosófico que actúe como conector entre estos autores y sus obras, relativo a la universidad. Lo que aparece son reflexiones puntuales de alto nivel, por cierto, a propósito de un contexto sociopolítico que exige un análisis de la institución universitaria.

En este sentido, es probable que sea en la segunda mitad del siglo XX, y en la obra de pensadores como Jacques Derrida, que la reflexión filosófica sobre la universidad alcance su mayor nivel de sistematicidad, amplitud y densidad, permitiendo a la vez pensarla desde sus derivaciones ontológicas, filo-literarias, políticas y, en esta línea, abriendo la institución a la posibilidad de su propia deconstrucción. Textos tales como Las pupi-

las de la universidad: El principio de razón y la idea de universidad (1986), El lenguaje y las instituciones filosóficas (1995), La universidad sin condición (2001), Incondicionalidad o soberanía. La universidad en las fronteras de Europa (2002) –entre otros muchos libros, artículos y entrevistas donde la enseñanza superior de la filosofía es el motivo central– esta vez sí da cuenta de un corpus filosófico contundente en el que la universidad no es un aspecto más de un análisis situacional o histórico. Con Derrida y desde su pensamiento, se nos autoriza a ingresar a una posible comprensión de la institución a partir de la estrategia deconstructiva cuyo horizonte, si se quiere, es el de dismantelar la tradición; una implicación en el mundo que acontece destituyendo las retículas convencionales:

Lo que se llama “deconstrucción” obedece indudablemente a una exigencia analítica y crítica a la vez. Se trata siempre de deshacer, desedimentar, descomponer, desconstituir los sedimentos, los artefactos, las presuposiciones, las instituciones (Derrida, 1996, 41).

Es entonces desde la originalidad y profundidad de los trabajos de Jacques Derrida en particular, y de sus contribuciones a la comprensión de la idea de universidad y del rol que las humanidades –principalmente la filosofía– tienen y tendrán en la institución educativa, que se abordarán algunas cuestiones centrales. Sin olvidar que, en el mundo y en nuestro país, de manera remarcable, la universidad ha optado por una suerte de industrialización de la generación del conocimiento, reduciendo la obra al paper, el pensamiento crítico al estándar y a la figura del intelectual a un nuevo fenotipo de académico con factor de impacto. En resumen, se trataría de todo un tinglado sistémico que ha venido a intensificar (sin asomo de repliegue) la racionalidad neoliberal que es, por mucho, más que un sistema económico sino una plataforma relacional coactiva que nos obliga a un tipo de interacción mediada por la kinésica del mercado, desplazando nuestro papel dentro de las instituciones de educación superior a un perímetro donde lo primordial es la potencial potencia productiva. Pensar una universidad sin condición, por ejemplo y como lo sostiene Derrida, es una forma de hacer frente a este progresivo (y en pleno régimen) dispositivo neoliberalizante al que se ha volcado la universidad; otrora fuente de obras inmensas que han dejado herencias

incalculables, de grandes debates con fuerza transformadora de época y un espacio para la emergencia de las diferencias y la proyección de lo colectivo (cf. Agüero Águila, 2024, 31).

Deconstrucción, universidad y censura

Si nuestra tarea será aquí abordar la “idea” de universidad desde la estrategia deconstructiva, nos resulta indiscutible recordar lo que apunta Jacques Derrida en el prefacio de *El derecho a la filosofía*: “La deconstrucción es una práctica institucional para la cual el concepto de institución es un problema” (1990, 88). En este sentido, para el pensador argelino la deconstrucción, no obstante su “pulsión natural” a la desmantelación de cualquier estructura (institución) es, ella misma, una agencia que no puede sino acontecer y desplegarse al interior de la estructura como tal para, entonces, desautorizar su forma, sus discursos, sus ritologías suturantes que encapsulan la(s) diferencia(s) buscando, de esta forma, descoserla y que se descubra aquello que Félix Guattari llamó “líneas de fuga” (2013, 56), es decir, los cortes provocados en un continuum que desde un flujo aleatorio inician la desterritorialización. O, de otro modo, la estabilización de la diferencia, sus “efectos de superficie” en los que se observa la emergencia de estructuras subalternas de sentido a las cuales Gilles Deleuze denominó “[...] rebeldes subterráneos” (1969, 17).

Mas, y como se sostuvo, la deconstrucción no va sin institución, no tiene posibilidad de desautorizar tradición alguna si no se reconoce desde dentro de la estructura por más que su fibra inmanente —la deconstrucción no busca ser trascendental porque siempre va siendo— la deslice permanentemente a la subversión y a la liberación de las diferencias múltiples que deambulan sin salida dentro de sus márgenes. En definitiva, la deconstrucción no es y es sin institución; debe reconocerla para operar su estrategia, pero, a la vez, disolverla en sus protocolos proverbiales para que devenga en algo distinta de sí misma.

Esto es lo que pretende hacer Derrida en relación con la universidad. Pensarla como una singularidad des-estructurante que revela cuestiones

fundamentales, la mayor parte del tiempo invisibles al ojo de los actores institucionales y de la cultura en general, pero que, no obstante, es justo ahí, en esa zona, diremos, espectral, donde la filosofía encuentra su lugar para pensar la “idea” de universidad nuevamente.

¿Es posible, como lo hace la mirada derridiana, pensar la universidad como “la” institución en la que exista el derecho a decirlo todo? Y en esta dirección, ¿Qué vendría a significar aquí el derecho a decirlo todo? ¿Es el derecho en el sentido jurídico o en el sentido de “rectitud” (*droiture*)[1], esto es, ir derecho al derecho a decirlo todo? ¿Es este el rasgo fundamental de lo que Jacques Derrida invocará como La universidad sin condición?[2]

A este respecto afirma el filósofo:

La universidad debería, por tanto, ser también el lugar en el que nada está a resguardo de ser cuestionado, ni siquiera la figura actual y determinada de la democracia, ni siquiera tan poco la idea tradicional de crítica como crítica teórica, ni siquiera la autoridad de la forma «cuestión» del pensamiento como «cuestionamiento». Por eso he hablado sin demora y sin tapujos de deconstrucción (2002, 14).

Desde aquí es posible ensayar algunas respuestas a las preguntas que formulamos más arriba. No se trataría, en el autor, de abrir la universidad, por ejemplo, a discursos del odio que la inunden con prédicas segregacionistas de todo tipo o discriminatorias a todo orden. De lo que va, se cree, es de entender a la universidad como una zona de contacto entre lo no censurable y lo radicalmente censurable; esto implicaría que, inclusive, lo que no es censurable sea sujeto de una cierta censura, pero no en el sentido de lo represivo que no dejaría a una opinión expresarse, sino en la línea de que así como lo censurable se ajusta a parámetros de permisividad que tienden a su tachadura, lo no censurable también habría de someterse a este principio incondicional en donde todo puede ser dicho. La universidad debería, en esta perspectiva, ser vigilante respecto de la no censura y la censura, considerando que entre ambas lo que se

trasluce es una suerte de umbral hermenéutico, de sentido y extensión del saber que no concibe cancelarse por el solo hecho de definir a priori algo como “censurable”.

De esta manera, la universidad y su comprensión quedan sujetas, desde el inicio, a la coacción, a la represión y a la censura. La democracia, la crítica y el pensamiento son motivos de deconstrucción, luego, abiertos a su propio porvenir acontecimental.

Asimismo lo escribe ahora Derrida en un texto titulado “Cátedra vacante: censura, maestría y magistralidad”:

Desplegada en su dimensión más amplia, la cuestión podría adoptar una forma paradójica: ¿Puede ser censurada la razón? ¿Debe serlo? ¿Puede, a su vez, censurar o autocensurarse? ¿Puede encontrar buenas o malas razones para la censura? En suma, ¿qué es la censura como cuestión de la razón? (1995, 86)

Lo que pone en juego el autor en este pasaje es, justamente, la pregunta sobre la censura en el uso de la razón. No descartándola desde el inicio como una zona en la que esta pueda ser cuestionada. Esto, porque ahí donde un argumento puede “tener razón”, aunque nos parezca censurable de entrada, abre, empero, a la dimensión del “entre” que surge en discursos que, ya desde antes de haberse escuchado, se consideran cancelables el uno al otro. La verdadera censura, en este sentido, es la expulsión del decir comprendido como censurable, ahí donde la universidad, independiente de sus adscripciones o apropiaciones dogmáticas, sutura un discurso y se define como un anillo de protección de sí misma y sus preceptos constituyentes.

La censura cierra, abdica, hace cesar la querella, erosiona la doxa (opinión) y la endoxa (opinión común), y se dispone al monolingüismo sin otro. Así, la universidad conversa solo consigo misma y se autoafirma en el reflejo de su ritualidad performativa; se anula la diferencia y el flujo contestatario-opinante, ese que no está de acuerdo y es considerado sin razón; lo que definitivamente es exiliado.

El último lugar

Es de este exilio de la otra razón que la universidad debería resguardarse a la luz de todas las fuerzas excéntricas a ella y que, dependiendo del marbete político, no vacilará en intervenirla. Es la lógica de cualquier totalitarismo. Con todo: “[La universidad sin condición] debería seguir siendo el último lugar de resistencia crítica –y más que crítica– frente a todos los poderes de apropiación dogmáticos e injustos” (Derrida, 2002, 12). Entonces, no se trataría de que la universidad sea este o aquel lugar en donde se resista críticamente, sino, todavía, más allá de la crítica. Lo decimos de otro modo, la universidad como una zona en la que la crítica quede siempre abierta e indeterminada a pesar de sus condiciones de posibilidad; perímetro absolutamente sensible al porvenir, inexacto, en devenir y sin posibilidad de ser fijado porque su opción total es lo que resiste a todo aparato crítico, inclusive la universidad como espacio para que toda crítica a sí misma sea posible, sin límites. No habría forma de pensar la institución en este registro si no es en la región en que ella misma se abre a su propia desmantelación, emergiendo como el lugar para decirlo todo, nuevamente, y que este sea el pulso de su recomposición sistemática.

Todo esto, unido a un cierto sentido espacial de última razón para la resistencia frente a lo injusto. Es lo que declara Derrida: la universidad es “[...] el último lugar de resistencia crítica [...] frente a todos los poderes de apropiación dogmáticos”. Después de todos los intentos, de todas las formas e invenciones, la universidad es el extremo final para resistir, pero, a la vez, el primer y más fundamental lugar de resistencia donde nada quede capturado, reservado, en silencio, archivado. La institución universitaria, pese a toda su “razón” institucional, nunca dejará de ser el referente crítico y emancipatorio para que se libere la (pen)última de las resistencias a la luz de dogmatismos diversos.

¿Cómo pensar en esta dirección la universidad chilena de cara a la llegada, lo más que sea posible, del autoritarismo? ¿Seremos capaces de defenderla de sí misma y (en un ejercicio más allá de la crítica de la crítica) asumirla como la siempre ulterior potencia de resistencia ahí donde

las ultraderechas han encontrado su órbita y sedimento social? ¿Una universidad sin condición es la condición de las humanidades y las humanidades la razón misma de la universidad? ¿Puede sobrevivir la universidad sin humanidades, esto es: sin “pero”, “no obstante”, “sin embargo”, “finalmente” y “no”? En suma, ¿cuánto se podrá defender la universidad estatal —no las privadas millonarias que disponen de ingentes recursos y cuyos programas son flexibles a cualquier tipo de gobierno— hasta ver, tal como ha sido en otros tiempos de represión, intervenida e incluso tachada sus humanidades?

La universidad es el lugar, escribe Jacques Derrida, donde debe darse “La crítica a toda sumisión de la filosofía respecto de una finalidad externa (lo útil, lo rentable, lo productivo) y la reivindicación para la filosofía de su función crítica, evaluadora y jerarquizante” (1983). En esta dirección, la filosofía, e igual las humanidades, se destacan en su misión vigilante; vigilante respecto de la no subalternización de lo que es excéntrico/coercitivo a ella y que puede devenir político, económico, cultural o todo a la vez. La filosofía es la querella que se organiza frente a lo hiperbólico de la productividad capitalista y de la exageración en la relación capital-trabajo; filosofía y humanidades, al final del tiempo, como una ontología de la interioridad que no deja de ser por esto reflejo del mundo y resistencia múltiple de cara a sus manipuladores.

Cierre

Creemos importante, para comenzar a cerrar esta breve contribución, dar cuenta de un probable porvenir de la universidad (entonces de las humanidades en general y de la filosofía en específico) en relación con la democracia. Así como lo plantea el filósofo Patrice Vermeren: “Más allá de la filosofía y de la ciencia, el pensamiento debe poder expresar su derecho en nombre de una democracia siempre por venir, como la posibilidad de este pensamiento aquí y ahora” (2012, 94).

La noción de democracia por venir es central en la filosofía de Derrida. Y diríamos en esta línea que la democracia no existe, no puede

existir en un tiempo presente. Todo intento por ficharla, datearla o hacerla formal es dinamitar su “esencia”. Su condición fundamental, si tiene una, es la de la promesa y, por lo tanto, la de lo inactual. La democracia como una promesa que no puede sino ser extensiva hacia el porvenir y entonces siempre adherida a la posibilidad de ser perfectible: “Creo que actualmente no hay democracia [...] Cada vez que se afirma que «la democracia existe», puede ser cierto o falso. La democracia no se adecua, no puede adecuarse, en el presente, a su concepto” (Derrida, 1994, 9-10). Esta sería la democracia porvenir.

Ahora, tal como lo señala Vermeren, es el pensamiento en general, por sobre cualquier filosofema universal o teorema incontrastable, el que debe expresar su derecho de decir y de serlo todo. Lo anterior abre, nuevamente, a un espacio de indeterminación en el que la democracia se entiende, justo, como diferencia irreductible o como la imposible anticipación del acontecimiento. Lo relevante en el pasaje de Vermeren es que, más allá de todo tiempo y de todo espacio que se supone, también, en la espera, es hoy, aquí y ahora, que el pensamiento (y diremos la universidad como su espacio institucional de cautela) debe actuar como vector y potencia política. Democracia por venir siempre perfectible y distinta de sí misma, sí, pero sin renunciar jamás a la invención cotidiana del pensamiento en la resistencia.

No hay, no habrá, humanidades que no sean disidentes, sin anhelo de emancipación si es que no se juega este double bind de la apertura hacia lo incondicional en lo condicional. Universidad sin temporalidad ni espacialidad deambulando en la democracia por venir; pero, igual, inmanencia absoluta para enfrentar las estrategias políticas de su descomposición arbitraria y sujeta al poder.

En este punto, lo anterior se vuelve más relevante cuando, ahora, Vermeren y Villavicencio consideran que “Una universidad que funciona [...] es de entrada una universidad sin debate político”. Esto no deja de ser paradójico, ciertamente. No obstante, esta pareciera ser la nueva razón de la universidad. Abstraerse de la crítica, suspender la polémica, anular las “amenazas” disidentes, en fin, todo lo disyunto que está en el corazón mismo de la universidad o, al menos, debiera estarlo. Hay en

cada cancelación, censura u obliteración de una toma de posición política en la institución un dinamismo, un sonámbulo, pero dinamismo al fin. La universidad en silencio que navega sin riesgo en los tranquilos océanos de la ausencia de contrapalabra funciona. Aquí no hay líneas de fuga, ni efectos de superficies, ni diferencias en la agencia como influjos constitutivos; tampoco la opción de decir como un “contradecir” o extender un argumento que se oponga a la “misión” de las universidades. Insistimos en el silencio que conspira para que todo esté controlado.

Es este silencio operativo la antesala de cualquier forma totalitaria, de su misma invocación. ¿No es éste acaso el silencio reinante (hoy) en las universidades chilenas?

El futuro de las humanidades en el devenir capitalista requiere entonces elevar la voz, emancipar el ojo y no cortar la lengua. Esta es, pensamos, una verdadera comunidad política y el último e irreductible lugar de la universidad como resorte de toda resistencia.

REFERENCIAS

Agüero Águila, J. Futuro anterior. Apuntes sobre un tiempo mutante. EDULP/UFRO, 2024.

Foucault, M. « Le piège de Vincennes ». Le Nouvel Observateur, 274, 1970. Dits et Écrits. Gallimard, 2001, tome I.

Guattari, F. Líneas de fuga Por otro mundo de posibles. Cactus, 2013.

Deleuze, G. La logique du sens. Minuit, 1969.

Derrida, J. « Lettre préface: les antinomies de la discipline philosophique ». La grève des philosophes. Osiris, 1983.

Derrida, J. Les pupilles de l'Université : Le principe de raison et l'idée de l'Université. Le Cahier (Collège International de Philosophie) 2: 6-34, 1986.

Derrida, J. Du droit à la philosophie. Galilée, 1990.

Derrida, J. "A democracia é uma promessa". Entrevista de Elena Fernández con Jacques Derrida. Jornal de Letras, Artes e Ideias, Lisboa, 12 de octubre, 1994.

Derrida, J. "Cátedra vacante censura maestría y magistralidad" y "Teología de la traducción". El lenguaje y las instituciones filosóficas. Paidós, 1995.

Derrida, J. Résistances de la psychanalyse, Galilée, 1996.

Derrida, J. La universidad sin condición, Trotta, 2002.

Derrida, J. Inconditionnalité ou souveraineté. L'Université aux frontières de l'Europe, Éditions Patakis, 2002.

Moncada, J. "La universidad: un acercamiento histórico-filosófico". Theoria 16, pp. 33-46, 2007.

Sierra Blanco L. F. "Una filosofía de la universidad a partir de Jacques Derrida «¿Sabemos realmente quiénes somos nosotros esta corporación de profesores y alumnos?»". Disertaciones n.º 12, pp. 75-94, 2023.

Vermeren, P. "La aporía de la democracia por venir y la reafirmación de la filosofía". Enrahonar n.º 48, 2012.

Villavicencio, S.; Vermeren, P. "El Estado y la universidad: de una orilla a otra del Atlántico". Eidos n.º 1, 2003.

Notas

[1]"[...] la ley entendida como rectitud [droiture]: hablar directamente, dirigirse al otro, hablar para el otro, hablar al que uno ama y admira antes de hablar de él". (Derrida, 1997, 12).

[2] Conferencia pronunciada en 1998 en la Universidad de Stanford (California). Posteriormente publicada en español, en forma de libro, bajo el título La Universidad sin condición (Trotta, 2002)

HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

- “QUIEN NO SABE LO QUE BUSCA, NO SABE LO QUE ENCUENTRA”

Jaime Antúñez Aldunate
Presidente de la Academia de Ciencias
Sociales, Políticas y Morales; Vicepresidente del Instituto de Chile

Agradecido por la invitación a reflexionar acerca del encuentro, hoy no fácil, entre las ciencias sociales y las humanidades en la Universidad — tanto en el panorama cultural que en ella impacta desde la sociedad actual, como en el que desde la misma Universidad se configura—, comenzaré por cierta experiencia subjetiva, distante en el tiempo, recogida personalmente en el aula.

El primer escenario lo constituye el ejercicio de la docencia —justamente en el ámbito de las ciencias sociales y las humanidades— en un entorno de alta calificación académica y de gran interés para el alumnado por lo que se discute en clase. Nos situamos en Santiago de Chile y corre entonces la mitad de los años de los ochenta. Segundo, vuelvo a un espacio semejante veinte años después (sumando entremedio una fructuosa experiencia académica en el extranjero); estamos a mediados de los años dos mil: la baja en comprensión, atención, comportamiento, compromiso con lo que se discute es perceptible y muy sensible, hasta difícil de creer a primera vista, lo que obliga a objetivizar esta impresión con colegas calificados, llegándose, de común acuerdo, a que no hay nada de subjetivo en lo que percibo. El fenómeno es real y extendido; se constata y, asimismo, se intuye su crecimiento.

Admiro y sigo desde hace décadas el sustancioso y clarividente trabajo que realizan especialistas de todas las latitudes -ciertamente también, con mucha autoridad y conocimiento, especialistas en nuestro país- en relación a los desafíos que plantea la educación de las jóvenes genera-

ciones, y que, bien pensado, tienen mucho que ver con “el trabajo de las ciencias sociales y las humanidades” y sobre todo con su ensamble (fragmentado y dificultoso a través de casi todo el siglo XX). Agrego simplemente que a aquello que observo con interés se acompaña, a la postre, al menos para quien escribe estas líneas, una creciente desazón.

Pareciera no poder creerse -reconociendo que puede ser abstruso para el no especialista seguir lo que técnicamente se confronta- que inteligencias y voluntades tan reconocidamente calificadas en las ciencias de la educación, hayan de volver una y otra vez con propuestas nuevas, las que tristemente se pierden en la indefinición, la escasa voluntad y en nuevos desacuerdos, mientras los índices siguen cayendo (y la desazón aumentando).

El fenómeno obliga a escrutar otros espacios y otros tiempos, para tener claridad sobre si acaso lo que observamos es un fenómeno meramente local, acotado a nuestro exclusivo espacio o, sobre todo, es algo epocal y tal vez universal, al menos “occidental” (mundo en el cual mayormente nos desenvolvemos y con el que intercambiamos en estas materias). Nos inclina hacia lo segundo no tan sólo la experiencia personal, sino el haber escuchado en sesiones de nuestra Academia de Ciencias Sociales, Políticas y Morales a algún catedrático del Viejo Continente, incluso autor de libros en la materia, cuyo análisis y narración de los hechos, aunque situado en una ciudad como París, describe, por ejemplo, en cuanto a los profesores, un calvario no muy distinto al que en esta región meridional del planeta vemos acontecer a diario, como parte ya asumida por el sistema, desde el desierto a los hielos del sur, entre la cordillera y el mar, más en las grandes ciudades, paradójicamente provistas de mejores recursos, que en lugares alejados.

No parece que fuera mucho tiempo atrás, y no obstante, van a ser pronto veinte años (enero de 2008) desde que Benedicto XVI escribió a la comunidad de Roma —emperador con la mirada puesta en todo el hemisferio occidental y no sólo en esa gran urbe— sobre la existencia actual de una verdadera “emergencia educativa”. Dicho planteamiento eleva nuestra discusión, por cierto, al ámbito de la cultura, espectro am-

plio que engloba en sí —como parte del todo— el tema educativo en general y el universitario en particular.

Tratamos, pues, en definitiva, no de una cuestión curricular (o quizá financiera) —relativa a la enseñanza de las ciencias sociales y de las humanidades, como está implícito en la pregunta— que condiciona a la Universidad o que se genera en la propia Universidad y se desdobra en otros espacios educativos. Sino, en todo caso, de un tema de la cultura de nuestro tiempo.

¿Conviven enriqueciéndose mutuamente o pueden así convivir, en la docencia en general y en la “universitas” en particular, las ciencias sociales y las humanidades? El reclamo siempre está tan presente y generalizado en el sentido de que el debilitamiento y el riesgo de desaparecer que amenaza a las segundas son por causa de un desequilibrio en el modo de hacerse presentes las primeras, sea en la universidad, sea en el todo del sistema social y principalmente en el educativo, ¿es objetivo?

No parece descaminado que, mirando hacia atrás, en busca de las causas culturales de esa mencionada “emergencia educativa”, demos en nuestro camino con un gran maestro y doctor (no en vano declarado el recién pasado 1º de noviembre Doctor de la Iglesia, ¡el trigésimo octavo en más de dos milenios!), rector universitario en la Irlanda a mediados del siglo XIX, cuyas famosas meditaciones sobre la Universidad hacen hasta hoy escuela. Nos referimos a John Henry Newman (1801-1890). Es justo y claro el profesor Reinhard Huetter -especialista en Newman, catedrático en Washington- cuando afirma que su voz profética es una espina en la carne de todas las tentativas propias del siglo XX con miras a funcionalizar la universidad y a someterla a determinados fines ajenos, ya sea aquellos del moderno Estado-nación burocrático, el de programas ideológicos como fueron el comunismo y el fascismo, o a los deseos de consumidores individuales de una sociedad liberal que entiende todos los problemas como de naturaleza ulteriormente técnica y empresarial, “para los cuales el saber-hacer científico tarde o temprano hallará alguna solución, ojalá definitiva”. [1]

Este factor de desequilibrio viene, en el juicio de Newman -subraya Huetter- de causas exógenas a la Universidad, que hacen de ésta, ya

en su tiempo, una entidad “baconiana” (por referencia a Francis Bacon), fenómeno que encuentra posteriormente eco en Nietzsche, para quien la universidad en cuanto emprendimiento humanista para la educación en el conocimiento universal (lo propio de la humanidades) es cosa del pasado, debiendo aguardarse en cambio el politécnico, mucho más relevante para la especie: “una especie comprende determinada cantidad de realidad en orden a dominarla, en orden a someterla a su servicio”. [2]

Pero los seres humanos desean saber —reclama Huetter en la zaga de Newman— no porque desean dominar, sino porque el conocimiento es la perfección misma del intelecto, que constituye a la vez una forma más perfecta de existencia.

“A diferencia de lo que sucede en el campo técnico o económico, donde los progresos actuales pueden sumarse a los del pasado -señala Benedicto XVI en su referida Carta de enero 2008- en el ámbito de la formación y del crecimiento moral de las personas no existe esa misma posibilidad de acumulación, porque la libertad del hombre siempre es nueva y, por tanto, cada persona y cada generación debe tomar de nuevo, personalmente, sus decisiones. Ni siquiera los valores más grandes del pasado pueden heredarse de forma automática; tienen que ser asumidos y renovados mediante una opción personal, a menudo costosa. Pero cuando vacilan los cimientos y fallan las certezas esenciales, la necesidad de esos valores vuelve a sentirse con urgencia; así, en concreto, hoy aumenta la exigencia de una educación que sea verdaderamente tal. La solicitan los padres, preocupados y con frecuencia angustiados por el futuro de sus hijos; la solicitan tantos profesores, que viven la triste experiencia de la degradación de sus escuelas; la solicita la sociedad en su conjunto, que ve cómo se ponen en duda las bases mismas de la convivencia; la solicitan en lo más íntimo los mismos muchachos y jóvenes, que no quieren verse abandonados ante los desafíos de la vida (...) Las ideas, los estilos de vida, las leyes, las orientaciones globales de la sociedad en que vivimos, y la imagen que da de sí misma a través de los medios de comunicación, ejercen gran influencia en la formación de las nuevas generaciones para el bien, pero a menudo también para el mal.” [3]

No hace falta decir la gravedad de esto último en aquellos dos escenarios referidos —como experiencia personal— en el segundo párrafo,

distantes entre sí, justo en el cambio de siglo, por una diferencia de veinte años. El comportamiento individual, desde la vestimenta a determinadas actitudes y modales, la no aceptación declarada que se repite ya en múltiples casos, y en facultades socialmente muy acreditadas, de la calificación que el profesor responsable da al alumno, sólo compite con la irreverencia con que muchos entre estos califican a sus enseñantes, a punto que puede declararse hoy casi muerta, sino del todo fenecida, la índole moral del ser maestro. Como con elocuencia han escrito, simulando un diálogo, dos jóvenes chilenos acusan el golpe de esta realidad adversa:(hoy) el estudiante es “cliente”; el profesor, “gestor”; la sabiduría, una “competencia”; la investigación, una “carrera”; la verdad, “una ficción incómoda”. [4]

André Frossard, escritor y miembro de la Academia francesa, que gozó de la intimidad de Juan Pablo II, muy vinculado a Chile al final de su vida (1995), usaba para referirse a la cultura dominante ya en aquel tiempo la imagen metafórica de un “electroencefalograma plano”. Hans Urs von Balthasar, a quien Joseph Ratzinger calificó como la persona más ilustrada que conoció en su vida, en sintonía con Frossard, pero en forma más completa y compleja, enunció lo mismo con otros términos: (Lo que hoy se vive) “es como si al hombre moderno le hubiera sido cortada una amarra, de forma que ya no pudiera correr más hacia la antigua meta, como si le hubieran cortado las alas, como si se hubiera atrofiado en él el órgano espiritual para la trascendencia. ¿Dónde está el origen de todo esto?” [5], se pregunta.

En nuestro ámbito, en los días que corren, dieciséis ex ministros de educación de todas las tendencias han subrayado, en manifiesto público, la más que razonable inquietud por el destino a que lleva entre nosotros el futuro de las humanidades -tan ensamblado, reiteremos, con lo que venga de la ciencias sociales- haciendo hincapié en un signo inequívoco del problema: menos de la mitad de los escolares de cuarto básico comprenden adecuadamente lo que lee en textos propios para su edad.[6]

No cabe, evidentemente, sino aplaudir que al menos en una materia tan esencial —la cultura de un pueblo que se revela en su capacidad lectora— estemos todos de acuerdo, haciendo de esta preocupación una causa común. Empero, y aunque encomiable también el “mea culpa” por lo que corresponda a cada cual en esta deplorable situación, el

diagnóstico que se formule reitera, de paso, el propio factor que inmoviliza cualquier solución, con lo que me atrevo a encender una alarma en relación al desenfoque de que sigue adoleciendo el problema en sus causas y soluciones. Pues de entrada-y al margen de toda innecesaria *captatio benevolentiae* frente a un desastre general que nadie podría pasar por alto-como un leitmotiv que cruza toda esta bienintencionada expresión de voluntad, se deduce de ella que lo que pareciera afectarnos principalmente, a causa de lo que se detecta, son factores puramente pragmáticos -cuya legitimidad no anula su reduccionismo- tales así “el aporte a la formación ciudadana, a la movilidad social, al desarrollo de aprendizajes y habilidades para desarrollarse personal y laboralmente y a la productividad del país”..., como si la ausencia del apetito lector, a la luz de la crisis de las humanidades en la Universidad que nos preocupa, pudiese reducirse a aquello.

Los escolares italianos poco saben hoy del Dante y no lo leen. Sesenta años atrás, en este lejano “finisterrae” que es Chile, en 5.º de Humanidades (3.º Medio) se leía “El Quijote” entero y muchos autores más. Pablo Neruda ya había escrito los “Cien sonetos de amor” y Gabriela Mistral, tiempo antes, había vivido dos años en México invitada por el ministro de Educación de ese país, el gran escritor José Vasconcelos, pensando en lo que debería ser la educación escolar en Hispanoamérica. (Muestra de una preocupación continental por estos problemas, enfrentados al más alto nivel). Hoy, en cambio, “lo que cuenta parece ser la velocidad del consumo y no la profundidad del sentido de lo que hacemos y somos”, apunta en forma elocuente el visionario filósofo y sociólogo polaco Zygmunt Bauman, uno de los más conocidos analistas de la “posmodernidad”.

Un verdadero adelantado de la “modernidad” -en cuanto ésta puede representarse por la prevalencia de la razón, más tarde y hasta hoy desestructurada y reemplazada por la “posmodernidad” (la “sociedad líquida” diría Bauman)- fue Joseph Ratzinger-Benedicto XVI, quien, en celebrísima ocasión, escogió la cátedra de la Universidad de Ratisbona para pronunciar (septiembre 2006) la última gran defensa que hayamos oído del logos (la razón). En las palabras finales de ese discurso dijo —vale la pena recordarlo a propósito de nuestras disyuntivas— que “Occidente,

desde hace mucho, está amenazado por la aversión a los interrogantes fundamentales de su razón, y así sólo puede sufrir una gran pérdida". La valentía para abrirse a la amplitud de la razón, y no la negación de su grandeza, es el camino...".[7]

Es dable considerar la tesis esgrimida por algunos autores actuales (v.gr. Gaetano Piccolo), que haciendo eco a las reflexiones de Nietzsche sobre lo apolíneo y lo dionisíaco, consideran como "una de las posibles claves de interpretación de nuestro tiempo, el comprenderlo como un paso de la era del logos, entendido como centralidad de la razón analítica y la exaltación de una lógica rigurosa en cuanto estructura fundamental de la comunicación, a la época del pathos, es decir, del resurgimiento desbordante de la expresión emotiva". [8]

La bondad o malignidad, el enriquecimiento o empobrecimiento que se desprendan de esta última hipótesis —que incide de manera decisiva en el futuro de las humanidades (y su eventual relación con las ciencias sociales)— no es en absoluto ajena a las controversias que ha vivido también nuestro tránsito local de lo "moderno" a lo "posmoderno". Tiene aquí sentido recordar la severa crítica, que diera cauce a una encendida polémica, en la que se fundieron humanidades y ciencias sociales -una de las últimas de esa envergadura que hubo en Chile- cuyo origen fue la reprobación formulada por el historiador Mario Góngora en su libro "Ensayo histórico sobre la noción de Estado en Chile en los siglos XIX y XX", al curso que tomaba en la nación la instalación, como ideología del Estado, de lo que llamaremos con un neologismo que no usa el conocido historiador pero que capta su sentir, como *chicago-gremialismo*. Se da, funcionalmente, nombre así a la implantación, desde el poder del Estado, de la amalgama político-económica que pudieron representar en ese momento el economicismo "friedmaniano" y el gremialismo, como ideología nacida con ese apellido en la Universidad Católica a fines de los años sesenta.

Dos años antes de aquel libro y de esa polémica, Mario Góngora reflexionó (a propósito de la obra de Spengler), en una suerte de adelanto, precisamente sobre lo mismo: en hombres transformados en masa "inorgánica y atomizada", constituida por individuos manipulados por la

técnica de la propaganda; en la civilización de masas, versión materialismo práctico, donde la ciencia empírica pasa a ser la suprema instancia de la fe humana.

Mirando a lo que fue un norte fundamental en su vida, la docencia universitaria, que lo acompañó hasta el último instante de su existencia terrena, dejo para otra oportunidad el relato y análisis de la honda reserva que, por su parte, me manifestó Jaime Guzmán, en conversación íntima y privada, acerca de ese mismo camino, entretanto único entonces políticamente viable. Transcurría agosto de 1980 y faltaba un mes para el plebiscito que sancionaría esa Constitución que, con todas sus reformas, aún prevalece. No hace falta decir cuánta incidencia, más allá de ese presente, concurría allí en lo que consideramos la relación moderna entre humanidades y ciencias sociales.

Notas

[1] Humanitas n.72, octubre - diciembre 2013, (p.753)

[2] Ibidem. (p. 769)

[3] Mensaje de S.S. Benedicto XVI a la Diócesis de Roma sobre la tarea urgente de la educación. Vatican.va, 21 de enero de 2008.

[4] Javier Mena, Sobre el alma de la universidad y su eclipse contemporáneo, Revista Suroeste n.º 18, 12 de noviembre de 2025.

[5] Communio 20 (1991), 3

[6] El Mercurio. Compromiso Nacional por el Aprendizaje Lector. VV.AA. 20 de noviembre de 2025

[7] Humanitas, Cuaderno Especial n.º 18 - diciembre 2006

[8] La Civiltà Cattolica. 4199, 7 de noviembre 2025

LA UNIVERSIDAD COMO RED QUE APRENDE: GOBERNANZA Y DECISIONES CON SENTIDO PÚBLICO

*Dr. Marcelo Arnold-Cathalifaud
Universidad de Chile*

Introducción

Quien escribe, formado en ciencias sociales, tiene una trayectoria que incluye el desempeño de cargos directivos, la participación en la Iniciativa Bicentenario Juan Gómez Millas y la actual pertenencia al Senado Universitario. Desde allí ofrece una mirada situada sobre la organización a la que pertenece: la Universidad de Chile, institución pública cuya tradición y modelo han impregnado buena parte del sistema universitario nacional. Esta perspectiva se nutre de la teoría de sistemas sociales, de estudios sobre problemas complejos y de la sociología de las organizaciones. Desde este corpus se derivan los criterios analíticos que guían esta reflexión.

La necesidad de marcos conceptuales no es un asunto accesorio al abordar a las universidades. Como advierten Labraña et al. (2023), investigar en la educación superior exige capacidades para observar la complejidad organizacional y los múltiples factores que se configuran para su funcionamiento. La teoría permite distinguir sus distintos niveles de operación, reconocer sus premisas de decisión y advertir variaciones que pueden traducirse en transformaciones institucionales efectivas.

Parte del problema que enfrentan las universidades radica en la confluencia de presiones globales, inercias locales y nuevos escenarios institucionales que tensionan sus capacidades. En el plano internacional, Brunner (2021) destaca que la educación superior evoluciona en un escenario en el que las innovaciones disruptivas se concentran en los centros, mientras que las periferias responden con adaptaciones incre-

mentales; bajo este marco, instituciones como la Universidad de Chile se ven obligadas a sostener su misión en entornos desiguales, inestables y acelerados.

En este tránsito, la Universidad de Chile se encuentra cada vez más desacoplada del manto protector del Estado, lo que refuerza la necesidad de revisar sus formas habituales de toma de decisiones. Además, esta institución opera en dinámicas competitivas que exceden sus capacidades instaladas, incrementando su potencial de irritación (Ringel et al., 2021). Este panorama configura un problema complejo y multidimensional que exige no solo respuestas formales —por ejemplo, ante comisiones de acreditación—, sino, sobre todo, examinar los modos en que la universidad procesa señales, establece distinciones y organiza sus decisiones. Ignorar este cuadro resulta riesgoso.

Este ensayo presenta distinciones para observar el gobierno universitario y sus desafíos. Partimos de la premisa de que la universidad constituye un sistema hipercomplejo, fértil en problemas de contornos móviles y sin soluciones definitivas. Como sostienen Alrøe y Noe (2014), estos wicked problems requieren abordarse desde múltiples perspectivas. Esta advertencia constituye una vía especialmente fructífera para proponer una forma de universidad que se organice como una red que aprende.

En adelante, nuestro análisis se concentrará en la gobernanza universitaria, entendida como el espacio donde convergen y se hacen visibles las lógicas decisionales que modelan la vida institucional, con especial atención a las tensiones que emergen cuando la institución busca ajustarse a entornos cambiantes.

La universidad como sistema de decisiones

Las universidades no son un conjunto de personas ni un inventario de procedimientos, sino organizaciones que se reproducen mediante decisiones. En esa lógica, cambian cuando se modifican las premisas que orientan sus formas de decidir; por eso, lo decisivo no es su organigrama, sino sus coordinaciones: cómo se encadenan las decisiones, con qué con-

tenidos, en qué secuencia y bajo qué responsabilidades e hitos. En este marco, las premisas funcionan estabilizando expectativas que permiten que múltiples decisiones se orienten según criterios congruentes entre sí.

Así, las organizaciones pueden observarse como constituidas por cadenas de comunicación de decisiones cuya viabilidad depende de la revisión permanente de sus premisas (ArnoldCathalifaud, 2014). Luhmann (1997), quien delineó esta perspectiva, sostuvo que las organizaciones son sistemas autopoieticos cuyo cambio proviene de alterar dichas premisas, entendidas como mecanismos cuya función es absorber la incertidumbre, fijar criterios y orientar futuras decisiones. Estas premisas pueden considerarse formas decididas

—programas, vías de comunicación, regulaciones de personal— o bien formas aparentemente no decididas, como la cultura organizacional y las rutinas cognitivas de sus miembros, que condensan expectativas y valores sin necesidad de estar formuladas explícitamente. Meadows (1999), desde una posición complementaria, advertía que los sistemas complejos —en nuestro caso, las universidades— se transforman cuando se interviene en sus niveles profundos. Todas estas perspectivas convergen en una misma idea: la universidad se reconfigura cuando cambian las premisas que guían sus decisiones.

Lo anterior se aprecia en sus procesos cotidianos. La creación de un programa interdisciplinario, por ejemplo, encadena un itinerario de decisiones: un consejo habilita un equipo; ese equipo activa decisiones curriculares; estas deciden movilizar departamentos, servicios y apoyos; y los resultados retroalimentan las premisas iniciales. Allí opera el sistema de decisiones: una red que aprende. Así se despliega la circularidad propia del proceso decisional: las decisiones producen premisas y estas, a su vez, condicionan nuevas decisiones. Cuando faltan mecanismos de escucha y retroalimentación —lo cual es habitual—, el ciclo no se cierra y la organización tiende a multiplicar dependencias, duplicar funciones y acumular redundancias.

Las decisiones también están modeladas por la cultura organizacional. En nuestra región predomina un estilo docente-profesionalizante y participativo, con aspiración científica, del cual la Universidad de Chile

es heredera. Esta impronta ha contribuido a su legitimidad pública, pero también dificulta su adaptación a entornos de innovación intensiva (ArnoldCathalifaud & Murillo, 2001). La cultura estabiliza expectativas y da continuidad, pero también introduce inercias que complejizan la capacidad de la organización para revisar sus supuestos, generando una “cacofonía” de expectativas cruzadas que exige reglas y mecanismos capaces de sintetizarlas.

La teoría de sistemas ofrece un marco para abordar estos desafíos. En esa dirección, Jiliberto (2025) propone comprender estos wicked problems como problemas de segundo orden, en los que la tarea no es resolver un objeto asumido como externo, sino gestionar la propia operación del sistema que decide. De este marco se desprenden algunos principios orientadores: misión y multifuncionalidad como criterios de selección; autonomía responsable, que recuerda que la clausura no implica aislamiento; diagnóstico continuo, que exige sensores pertinentes; y aprendizaje organizacional, que implica ensayar escenarios y retroalimentar las decisiones mediante ciclos iterativos.

Decidir en contextos complejos exige capacidades organizacionales específicas. Urquiza et al. (2023) muestran que la resiliencia universitaria, ante entornos exigentes, depende de integrar la reflexión, la participación y la anticipación como mecanismos estables de observación y ajuste. Más que intervenciones puntuales, se requieren ciclos iterativos que amplíen el número de sensores que permitan revisar premisas y articular respuestas coherentes. Entendida así, la sustentabilidad universitaria no proviene de cambios aislados, sino de procesos continuos de aprendizaje institucional.

Lo anterior constituye nuestro fundamento para observar a la universidad como una red que aprende. Ciertamente, otros enfoques han privilegiado enfoques gerenciales centrados en la planificación estratégica, la optimización de procesos o el aseguramiento de la calidad. Como señalan Fernández (2023) y León (2023), estas herramientas ordenan las acciones y mejoran la eficiencia operativa, pero resultan insuficientes ante problemas de segundo orden. Lo decisivo es revisar las premisas que orientan la red de decisiones. La clave reside en intervenir en las condiciones que rigen la autoproducción de la organización.

Tres aplicaciones de una mirada sistémica: gobernanza, transformaciones y trayectorias

Las tres aplicaciones que siguen expresan modos complementarios de aprendizaje institucional y muestran, de manera sintética, cómo una universidad puede ajustarse y rediseñarse a partir de sus propias decisiones, recordando que el cambio efectivo no proviene de multiplicar estructuras, sino de revisar las premisas que orientan la red decisional y que, finalmente, dan forma a esas estructuras.

Aplicación I: La arquitectura de la gobernanza

En la experiencia universitaria, los problemas de gobierno se explican rara vez por pura falta de voluntad —esta suele abundar—, sino por desajustes entre planos de decisión que no se consideran conjuntamente. Aplicar una mirada sistémica al gobierno universitario implica, como se dijo, desplazar el foco hacia los flujos que conectan las decisiones, observando sus encadenamientos, en qué secuencias y bajo qué responsabilidades. Esto supone intervenir no tanto en los procedimientos, sino en las premisas que definen cómo deben operar dichos encadenamientos.

La experiencia reciente de las universidades estatales chilenas muestra que los desafíos de su gobierno dependen de la dificultad para articular sus decisiones en entornos exigentes. López y Espinoza (2023) evidencian una alta heterogeneidad en los programas rectorales y la ausencia de un mapa decisional común, lo que refleja prácticas fragmentadas y restricciones derivadas de la regulación, el financiamiento y las presiones sociales. Sin embargo, a nuestro juicio, este análisis permanece ciego al hecho de que las variables externas, cualesquiera que sean, solo adquieren sentido cuando son procesadas internamente por las propias organizaciones. En consecuencia, gobernar una universidad requiere no solo administrar contingencias, sino también desarrollar capacidades para integrar selectivamente al entorno y ajustar sus premisas decisionales de manera coherente.

Desde esta perspectiva, la gobernanza podría entenderse como una articulación recursiva de tres niveles. En el estratégico, los cuerpos colegiados definen premisas de largo plazo; en el nivel ejecutivo, equipos profesionales y administrativos traducen esas premisas en programas; y en la base operativa, las unidades se despliegan en lo concreto. Gobernar consiste, en suma, en gestionar acoplamientos estables entre estos planos, de modo que las decisiones puedan retroalimentarse sin fricción.

Para que el diálogo entre los planos no derive en ambigüedad, conviene instalar “costuras” que ordenen la circulación de decisiones sin burocratizarla. Por ejemplo, una gramática compartida de decisiones —secuencias, responsables, plazos y criterios— vuelve previsibles los procesos y reduce la discrecionalidad. Sensores organizacionales apoyados en inteligencia artificial —concebida como infraestructura cognitiva— permitirían acortar la brecha entre la evidencia y la acción, ajustando premisas en tiempo oportuno y fortaleciendo la coherencia de los ciclos decisionales.

Frente al “archipiélago” de unidades que caracteriza a la universidad, como es nuestro caso, el camino no es la centralización, sino la construcción de puentes estables entre unidades diferenciadas. Consejos orientados a problemas transversales y servicios compartidos pueden reconfigurar flujos de información, disminuir redundancias y promover una cooperación efectiva. Esta arquitectura debe reforzarse mediante dos integradores clave: la sostenibilidad económica, que alinea las decisiones con restricciones y prioridades reales, y la sincronía de calendarios, que ordena los tiempos institucionales para evitar colisiones.

Un diseño como el anterior supera la lógica burocrática tradicional: donde predomina la prescripción de procedimientos, emerge una gramática de decisiones; donde se imponen circuitos rígidos y prácticas fragmentadas, se fortalecen las articulaciones colaborativas. Al hacer visible el flujo decisional, la comunidad académica puede orientar su energía hacia la deliberación y la acción coordinada. La gobernanza se convierte en un circuito que permite que una misión pública se traduzca en hechos: decisiones coherentes, recursos alineados y esfuerzos orientados a prioridades estratégicas. Esta arquitectura de gobernanza constituye

la plataforma desde la cual la institución puede acoplarse, de manera consistente, a las transformaciones que provienen de sus entornos. En síntesis: gobernar es, sobre todo, revisar premisas y no solo administrar procesos y estructuras.

Aplicación 2: Tecnología y demografía

La lógica sistémica también resulta decisiva para navegar por la aceleración tecnológica y las transformaciones demográficas que redefinen la sociedad. Integrar, con sentido, estos cambios en el corazón de la gobernanza es una condición necesaria para convertirlos en respuestas organizacionales estables y no en proyectos piloto aislados y efímeros. Las innovaciones solo se vuelven estructurales cuando inciden directamente en las premisas que guían las decisiones institucionales.

Además de las transformaciones demográficas, la universidad enfrenta un conjunto de cambios tecnológicos que reconfiguran la producción, la circulación y la validación del conocimiento. La expansión de plataformas digitales, la automatización de procesos académicos y administrativos y la disponibilidad creciente de datos educativos forman parte de esta transición. En este escenario, la inteligencia artificial desempeñará un papel cada vez más decisivo, actuando como una nueva infraestructura que amplía la capacidad institucional para acortar los ciclos entre la evidencia y la acción, reconfigurar las prácticas académicas mediante herramientas generativas y redefinir los procesos internos. Esta “escucha aumentada” cobra eficacia cuando se conecta con sensores capaces de traducir datos en diagnósticos que retroalimenten, sin tensiones, el diseño de políticas y procesos universitarios.

El giro demográfico, por otra parte, exige recomponer los acoplamientos esenciales entre la formación, el tiempo y la población. Un currículo modular con microcredenciales, formatos híbridos de calidad y calendarios flexibles no debería constituirse como parte de un catálogo, sino como un rediseño estructural orientado a personas que deben aprender a lo largo de la vida y que, para ello, requieren entradas y

trayectorias intermitentes, reversibles y acumulables. Esta necesidad se vuelve más apremiante en un país envejecido (INE, 2022), lo que anticipa una reducción futura del número de jóvenes en edad de ingresar a la educación superior. Aquí también el punto no es el dispositivo en sí, sino la premisa que lo hace funcionar como componente del sistema institucional.

Hacia el interior de la universidad, las dinámicas demográficas también demandan rediseños. La renovación de las plantas académicas y la heterogeneidad generacional exigen concebirlas como un flujo, con protocolos de transición que preserven la memoria institucional y mantengan la variedad necesaria para procesar la complejidad del entorno. La renovación no es un relevo puntual, sino una capacidad organizacional que debe instalarse deliberadamente.

Nada de lo anterior ocurre en el vacío. Toda decisión universitaria se produce bajo regímenes de financiamiento, marcos regulatorios y expectativas que condicionan los ritmos y los alcances. Aprender a decidir en ese entorno —sin perder autonomía ni propósito— forma parte del oficio institucional: seleccionar cómo y dónde intervenir; en qué secuencia y con qué compromisos, de modo que la tecnología y la demografía se transformen en palancas internas de aprendizaje y de misión pública.

Aplicación 3: Ecosistema de trayectorias

La mirada sistémica alcanza su prueba decisiva al abordar el rediseño de las trayectorias, que abarcan tanto los estudios que se ofrecen como las carreras de quienes integran el cuerpo académico. Si la universidad es una red de decisiones, estas trayectorias deben entenderse no como secuencias lineales ni como listados de rangos, sino como una navegación por un ecosistema de oportunidades, responsabilidades y reglas. Ello exige revisar las premisas de evaluación, reconocimiento y movilidad, y no solo ajustar reglamentos y planes de estudio. En lo que sigue, distinguimos estas trayectorias en dos dimensiones —estudiantil y académica—, dado que ambas requieren rediseños específicos.

La necesidad de un rediseño de este tipo se sustenta en evidencia. Datos recientes muestran que el 35,7 % de la fuerza laboral con educación superior completa en Chile se encuentra subutilizada —esto es, desempleada o empleada en puestos de calificación media o baja—; este “desempleo ilustrado” revela la desconexión entre trayectorias formativas y oportunidades efectivas de inserción (Bravo y Espinoza, 2025). En consecuencia, urge construir itinerarios estudiantiles más flexibles, permeables y acumulables, capaces de adaptarse a vidas profesionales intermitentes y a proyectos que se reconfiguran con el tiempo, e integrar decisiones curriculares y apoyos institucionales que cierren brechas y aseguren la continuidad del aprendizaje.

En el ámbito académico, el desafío es similar. Se requiere reconocer carriles diferenciados de contribución —investigación, docencia y vinculación—, con métricas pertinentes para cada uno, y habilitar la movilidad regulada entre ellos para evitar trayectorias académicas rígidas que limiten la diversificación del talento. La demografía académica actual de la Universidad de Chile refuerza esta urgencia, donde un segmento significativo tiene más de 65 años (NIP/FACSO, 2025). La secuencia institucional que sostiene este ecosistema debe incluir etapas diferenciadas: un ingreso y una socialización que enseñen la gramática decisional de la universidad; una consolidación orientada a la contribución efectiva más que a la acumulación documental; formas de liderazgo entendidas como artesanía institucional; y un retiro concebido como transición responsable, que habilite un recambio generacional ordenado y sin detrimento de la dignidad personal.

Un punto crítico es la tensión entre los incentivos individuales y los objetivos colectivos. Se trata de potenciar el mérito dentro de valores compartidos, de modo que las energías académicas encuentren cauces tanto para el desarrollo personal como para la construcción de bienes institucionales. Repensar las trayectorias académicas significa, en última instancia, liberar talento: cuando se ofrecen múltiples caminos de realización y se evalúa la contribución real, el molde único cede lugar a un ecosistema en el que las vocaciones encuentran acomodo y la misión pública se fortalece mediante una comunidad que ejerce su oficio con propósito.

Solo en ese marco, la trayectoria deja de ser un itinerario privado y pasa a ser una premisa habilitante de la vida institucional.

A modo de conclusión: Hojas de ruta iterativas

Las trayectorias, la gobernanza y los vínculos con el entorno son, a primera vista, dimensiones distintas. Sin embargo, todas remiten al sistema de decisiones que sostiene la vida universitaria. Este ensayo se propuso observar a la universidad desde ahí, como una organización que se mantiene no por el tamaño de sus estructuras, sino por la forma en que decide y por las premisas que orientan esas decisiones. Cuando esas premisas cambian, el sistema se desplaza; cuando no, tiende a reproducir lo ya conocido, incluso si ello la desajusta respecto del entorno. Cuando las transformaciones se vuelven vertiginosas, replicar lo conocido puede asfixiar a la institución (Arnold-Cathalifaud, 2025).

Con ese enfoque, se exploraron tres figuras: una gobernanza capaz de acoplarse inteligentemente a su entorno; la incorporación de transformaciones tecnológicas y demográficas como parte de la arquitectura decisional; y unas trayectorias —estudiantiles y académicas— concebidas como un ecosistema de contribuciones que se nutre de la diversidad y no de un molde uniforme. Todas ellas representan ámbitos en los que la revisión de premisas permite reorganizar acoplamientos, habilitar nuevas coordinaciones y corregir inercias sin expandir dispositivos. Más que propuestas cerradas, estas figuras funcionan como indicios de un modo de ver y de reorganizar lo que ya existe.

Tomadas en conjunto, delinean una hoja de ruta que reordena lógicas y tiempos para sostener la promesa pública de la universidad sin caer en expansiones inerciales. La institución aprende cuando convierte sus decisiones en un movimiento continuo de observación, prueba y corrección: un circuito que no busca soluciones definitivas, sino una disposición más lúcida y dinámica para enfrentar la complejidad.

Un cambio de premisas emerge de la capacidad de la organización para seleccionar y estabilizar variaciones coherentes con su propia forma de operar. Las universidades no reaccionan mecánicamente a su entorno;

lo reconstruyen a partir de su memoria, sus rutinas y sus acoplamientos. De ahí que la autonomía no sea solo un resguardo jurídico, sino el espacio en el que la organización examina sus operaciones, ensaya variaciones y asume sus efectos.

El origen de cualquier transformación, por tanto, está dentro de la propia universidad: en la densidad de sus estructuras decisionales, donde variaciones aparentemente menores pueden retenerse y transformarse en nuevas rutinas operativas. Esa potencia interna —a veces silenciosa, a veces dispersa— constituye el verdadero punto de partida.

Es claro que quedan múltiples temas y matices pendientes, pero las coordenadas esenciales del argumento ya están trazadas. De ello se desprende la cuestión estratégica: cómo revisar la modalidad tradicional de tomar decisiones para generar otra capaz de responder a complejidades que ya no resulta posible soslayar. Si la universidad cambia cuando cambian sus premisas, entonces su mapa de competencias —quién decide, con qué evidencias, en qué tiempos y con qué responsabilidad— debe someterse al mismo examen que aplicamos a políticas y programas. Gobernar, en este sentido, equivale a aprender a decidir de nuevo:

revisar supuestos, ensayar alternativas, retroalimentar y ajustar. Solo así la institución puede sostener su liderazgo y compromiso público en tiempos acelerados y exigentes.

Para finalizar, cabe señalar que la actual estructura básica que distribuye las competencias decisorias en la Universidad de Chile (Rectoría, Consejo Universitario y Senado Universitario), por su composición y mandato, ofrece condiciones que podrían facilitar una reflexión sobre la institución en el sentido aquí planteado, así como explorar una gradualidad para eventualmente estudiar y poner en marcha algunas de ideas como las aquí señaladas.

REFERENCIAS

Alrøe, H. F., & Noe, E. (2014). Second-order science of interdisciplinary research: A polyocular framework for wicked problems. *Constructivist Foundations*, 10(1), 65–76.

Arnold-Cathalifaud, M. (2014). Imágenes de la complejidad: la organización de las organizaciones. En M. Arnold, H. Cadenas, & A. Urquiza (Eds.), *La organización de las organizaciones sociales: Aplicaciones desde perspectivas sistémicas* (pp. 21–53). Santiago de Chile: RIL Editores.

Arnold-Cathalifaud, M. (2025, 20 de octubre). Lo que vemos desde dentro: Ideas para resituar la Universidad de Chile. Universidad de Chile. <https://uchile.cl/noticias/234274/loque-vemos-desde-dentro-ideas-para-resituar-la-universidad-de-chile>

Arnold-Cathalifaud, M., & Murillo, O. (2001). La demanda tecnológico-científica de las universidades latinoamericanas. El rol de la inversión privada en respuesta a esta demanda. En *Innovación tecnológica: Desafíos de formación para el empleo y el proceso reciente de inversiones extranjeras en América Latina* (pp. 141–156). Universidad de Deusto.

Barnett, R. (2021, febrero 21). Towards the ecological university (Concept note, Futures of Higher Education Project). University College London / University of Oxford: Higher Education Futures Institute.

Bravo, J., & Espinoza, A. (2025). Sembrando sueños, cosechando frustraciones: desempleo ilustrado y subempleo por calificaciones (Informe N.º 59). Observatorio del Contexto Económico, Universidad Diego Portales.

Brunner, J. J. (2021). Educación superior 2050: Innovaciones disruptivas y adaptaciones incrementales (Nota conceptual para IESALC–UNESCO, Futures of Higher Education Project). Universidad Diego Portales.

Fernández, E. (2023). Estrategia, gestión y mejora en las universidades chilenas. Conceptos e ideas generales. En J. Labraña, J. J. Brunner, E. Rodríguez-Ponce, & F. Puyol (Eds.), *Redefiniendo la educación superior chilena: Cambio organizacional y nuevas formas de gobernanza* (pp. 39–60). Ediciones Universidad Diego Portales.

Instituto Nacional de Estadísticas. (2022, 27 de septiembre). Cerca de un tercio de la población de Chile en 2050 estaría compuesta por personas mayores. <https://www.inec.cl/sala-de-prensa/prensa/general/noticia/2022/09/27/cerca-de-un-tercio-de-la-poblacion-de-chile-en-2050-estara-compuesta-por-personas-mayores>

Jiliberto, R. (2025). Wicked problems or second-order problem? A phenomenological stance. *Critical Policy Studies*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/19460171.2025.2560388>

Labraña, J., Brunner, J. J., Puyol, F., & Rodríguez-Ponce, E. (2023). ¿Y necesitamos realmente teoría? La teoría del capitalismo académico y los estudios organizacionales sobre educación superior. En J. Labraña, J. J. Brunner, E. Rodríguez-Ponce, & F. Puyol (Eds.), *Redefiniendo la educación superior chilena: Cambio organizacional y nuevas formas de gobernanza* (pp. 19–38). Ediciones Universidad Diego Portales.

León, J. J. (2023). Modelos de gestión y aseguramiento de la calidad de la experiencia de las y los estudiantes. En J. Labraña, J. J. Brunner, E. Rodríguez-Ponce, & F. Puyol (Eds.), *Redefiniendo la educación superior chilena: Cambio organizacional y nuevas formas de gobernanza* (pp. 335–362). Ediciones Universidad Diego Portales.

López, D., & Espinoza, O. (2023). Desafíos para la dirección de universidades estatales chilenas. En J. Labraña, J. J. Brunner, E. Rodríguez-Ponce, & F. Puyol (Eds.), *Redefiniendo la educación superior chilena: Cambio organizacional y nuevas formas de gobernanza* (pp. 89–118). Ediciones Universidad Diego Portales.

Luhmann, N. (1997). *Organization and decision*. Cambridge University Press.

Marginson, S. (2021). *Higher education at the core of human society*. Futures of Higher Education Project, University of Oxford.

Meadows, D. H. (1999). *Leverage points: Places to intervene in a system*. The Sustainability Institute.

Núcleo de Investigaciones Psicogerontológicas (NIP), Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. (2025). *Presentación preliminar al Consejo de Evaluación: Transiciones académicas planificadas y renovación universitaria*. Santiago: Universidad de Chile.

Ringel, L., Hiller, P., & Zietsma, C. (2021). Toward permeable boundaries of organizations. *Research in the Sociology of Organizations*, 73, 3–28.

Universidad de Chile. (2010, 26 de abril). *Términos de referencia de la Iniciativa Bicentenario Campus Juan Gómez Millas. Proyecto de revitalización de las humanidades, las artes, las ciencias sociales y de la comunicación* [Documento]. Universidad de Chile. <https://uchile.cl/presentacion/iniciativa-bicentenario-jgm/documentos-comisiones-deestudio-y-de-gestion-academica/terminos-de-referencia>

Urquiza, A., Allendes, Á., & Labraña, J. (2023). Resiliencia organizacional: Universidades enfrentando la complejidad contemporánea. En J. Labraña, J. J. Brunner, E. Rodríguez-Ponce, & F. Puyol (Eds.), *Redefiniendo la educación superior chilena: Cambio organizacional y nuevas formas de gobernanza* (pp. 411–424). Ediciones Universidad Diego Portales.

PUBLICAR, DIVULGAR, RESISTIR: LA ENCRUCIJADA ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN ACADÉMICA

Matías Ayala Munita
Investigador Independiente

El trabajo de escritura e investigación académica en humanidades y ciencias sociales se encuentra, desde hace años, atravesado por demandas, exigencias y tensiones institucionales, mediáticas y políticas. En ocasiones, parece que estas tensiones han adoptado el carácter de una amenaza multiforme y certera. Los campos, discursos e instituciones implicados son diversos y las distintas disciplinas se ven afectadas de maneras muy disímiles.

Por una parte, la investigación se cuantifica mediante métricas claramente ajenas a la tradición cualitativa de estas áreas y con ellas se evalúan investigadores, proyectos e instituciones. Por otra parte, las universidades exigen visibilidad mediática para ese mismo trabajo, lo que obliga a complementar la investigación con discursos de divulgación, especialmente en redes sociales. Finalmente, hoy se desarrollan verdaderas batallas culturales en las que fuerzas conservadoras intentan imponer sus ideas, textos y marcos de comprensión de la realidad y del saber. Entre estos polos —las métricas tecnocráticas y la ofensiva ideológica— el trabajo de las artes, las humanidades y buena parte de las ciencias sociales queda comprimido y tensionado de manera complementaria y contradictoria.

Métricas de productividad

Las humanidades y las ciencias sociales han tenido tradicionalmente un impacto cultural, crítico y social; sin embargo, en las últimas dos décadas enfrentan presiones para alinearse con indicadores cuantitativos como

publicaciones en revistas indexadas, número de citas o captación de fondos externos para la realización de proyectos de investigación. Este enfoque privilegia resultados inmediatos y medibles, lo que genera fricciones con la naturaleza reflexiva, crítica y discursiva de estas disciplinas. La hegemonía de los indicadores numéricos se articula, además, con la jerarquización de los saberes y la distribución del financiamiento para la investigación.

Desde hace décadas —quizás desde hace un siglo— se reconoce que el saber de las humanidades, las artes y las ciencias sociales no se ajusta del todo a lo que suele denominarse “ciencia” en el sentido positivista del término. Sus métodos, objetos de estudio y aplicaciones culturales y sociales divergen del “método científico” tal como se entiende en las ciencias duras. De la misma manera, las métricas utilizadas para evaluar su producción tampoco resultan adecuadas.

Las principales métricas de productividad impuestas a estas áreas son el número de publicaciones y la adjudicación de proyectos de investigación. En cuanto al primer punto, se exige publicar en revistas de “alto impacto” indexadas en WoS o Scopus, clasificadas en cuartiles según criterios predominantemente anglofonos, lo que presiona a adoptar estándares editoriales y marcos teóricos alejados de los contextos locales. Además, los cuartiles dependen de la empresa que elabora la métrica, lo que vuelve explícito lo arbitrario y poco fiable del sistema. Una misma revista puede pertenecer a cuartiles distintos según la disciplina en que se mida.

Respecto del financiamiento externo, el valor de una investigación —y aún más, el de un investigador— parece medirse por su capacidad para atraer fondos competitivos, estatales o privados. En Chile, estos se concentran en los otorgados por ANID, como Fondecyt, Núcleos Milenio o Anillos. Así, la importancia de una investigación termina por definirse no tanto por la relevancia de sus resultados, sino por su capacidad de ser financiada. Como un bucle autopoietico, un investigador exitoso es aquel que formula proyectos, obtiene recursos y publica con regularidad, sin importar el contenido de su trabajo.

Ambos elementos favorecen la aceleración del trabajo y la cuantificación individual de la productividad. El tiempo necesario para leer, reflexionar y producir conocimiento humanístico se ve presionado por la demanda de resultados, mientras que la calidad del trabajo se reduce a indicadores numéricos. De este modo, el trabajo asociativo y pedagógico —parte esencial de la labor universitaria— queda relegado a un segundo plano y se incentiva el desempeño individual. Por todo ello, se ha caracterizado este modelo como una “mercantilización de la investigación” o incluso un “capitalismo académico”, basado en la adopción de lógicas empresariales, rankings persistentes, planificación cortoplacista y la capacidad de generar ingresos mediante la matrícula y proyectos científicos.

El lema anglosajón «publish or perish» —publicar o perecer— circula en Estados Unidos desde hace décadas para referirse a la presión por publicar en ciertas revistas como condición para avanzar en la carrera académica. Si esto se suma al modo en que la institucionalidad chilena impone mecánicamente métricas propias de las ciencias duras a las artes y las humanidades, el desarrollo específico y el impacto sociocultural de estas disciplinas se ven severamente restringidos. La situación ha llegado a tal punto que, en algunas áreas, no se valora ni se considera el ensayo ni, incluso, el libro como publicaciones que suman cuantitativamente, tratándose de formas tradicionales y centrales del trabajo humanístico.

Innovación y visibilidad

En la investigación universitaria, una palabra clave aparece con insistencia: innovación. Este concepto opera como un eje asociado al modo de producción capitalista, que define no solo una vía de desarrollo, sino también modos de ser y de comportarse para alcanzar el éxito económico. La llamada innovación productiva aspira a sintetizar ciencia y tecnología, saber y mercancía, universidad local y mercado global, modernidad e internacionalización. Se la presenta como solución a los históricos problemas del modelo extractivista chileno, cargándola de promesas y deseos de modernización. Inspirándose en Lacan, puede afirmarse que la innova-

ción funciona como objeto de deseo desplazado: una meta que nunca termina de alcanzarse. La “sociedad de la innovación” parece inalcanzable en Chile bajo la estructura social y educativa vigente.

No obstante, la innovación productiva no es la única vía posible. La investigación en artes, humanidades y ciencias sociales también puede promover formas de innovación social y cultural que disputen la hegemonía del enfoque económico. Ello permitiría ampliar el debate hacia la innovación en la gestión pública, en la vida comunitaria y en prácticas creativas que favorezcan relaciones sociales más sólidas que la productividad o el emprendimiento.

En los últimos años, además, la divulgación científica se ha sumado a las tareas de los académicos. Ya no basta con enseñar, investigar y participar en instancias institucionales: ahora también se debe comunicar el conocimiento a través de redes sociales, medios de comunicación y plataformas digitales. La “comunicación científica” se incorpora incluso en los formularios de proyectos como requisito formal.

Este proceso saca al saber de su “torre de marfil”, abriendo la investigación a públicos más amplios. Sin embargo, también introduce riesgos importantes: la creciente exigencia de visibilidad en redes sociales implica que el valor del trabajo académico queda mediado por algoritmos de circulación opacos e inestables. Creer que basta con crear una cuenta para difundir investigación implica desconocer que la lógica algorítmica privilegia el contenido sensacionalista sobre la evidencia científica, ya que busca maximizar la interacción. La investigación seria se ve entonces obligada a competir con la desinformación y las noticias falsas en un terreno estructuralmente desigual.

Batallas culturales

La polarización política internacional ha desencadenado una serie de batallas culturales, especialmente en países donde la extrema derecha ha ganado poder en el ámbito político, en los medios de comunicación y en las redes sociales. Se trata de un conflicto ideológico y valórico que busca

poner en duda —y en retroceso— el consenso cultural liberal que, con tensiones, se había consolidado desde los años noventa. Principios como el feminismo, los derechos humanos, las diversidades sexo-genéricas o el laicismo, que fueron banderas de la izquierda y luego fueron aceptados por sectores liberales de derecha, están siendo disputados con creciente agresividad.

La derecha radical —con valores conservadores y un ánimo revisio-nista— ha logrado imponer su agenda en medios y plataformas digitales, influyendo también en universidades e instituciones educativas. Sus ideas sobre familia, moralidad, género, identidad e historia se imponen con una retórica cada vez más autoritaria, desplazando los límites de lo decible hacia posiciones que, hace algunos años, habrían sido consideradas abiertamente extremistas o cercanas al fascismo.

Estas batallas culturales se libran en múltiples campos y entre actores variados: medios (redes sociales, canales de YouTube, prensa), actores políticos y, en medio de ellos, el mundo académico. Textos y teorías que formaron parte del “consenso liberal” universitario de los noventa —feminismo, anticolonialismo, neomarxismo, deconstrucción, entre otros— no solo son criticados, sino que también son denunciados como nocivos y dignos de censura. En consecuencia, se pone en duda no solo la validez de estas corrientes, sino el valor mismo del saber humanístico.

Algo similar ocurrió en los años 60 y 70, cuando la politización de las universidades provocó fuertes reacciones conservadoras. Sin embargo, hoy el fenómeno tiene un alcance mayor: en Estados Unidos, por ejemplo, ya no se cuestionan solo las humanidades, sino también disciplinas científicas, debido al negacionismo climático o al rechazo a la teoría de la evolución. Ciencias como la química, la física, la geología, la meteorología o la biología se han convertido inesperadamente en blancos de ataques ideológicos.

Paradójicamente, esta presión reafirma la importancia del método crítico propio de las humanidades. Ante discursos ideológicos y anticientíficos, la labor interpretativa —analizar supuestos, implicaciones políticas, ecos históricos y estrategias retóricas— se vuelve aún más urgente y necesaria.

Cierre

Las tensiones que atraviesan hoy las humanidades y las ciencias sociales no son meras contingencias administrativas ni simples reajustes de criterios evaluativos: constituyen transformaciones estructurales que reordenan los modos de producir, legitimar y transmitir el conocimiento. Frente a la presión de métricas cuantitativas, la sobreexigencia de visibilidad mediática y el avance de batallas culturales que buscan restringir los horizontes interpretativos y normativos del saber, estas disciplinas se encuentran interpeladas simultáneamente tanto en su materialidad institucional como en su fundamento epistemológico. No basta con diagnosticar el desajuste entre modelos de evaluación tecnocráticos y prácticas históricas de investigación basadas en la lectura, la interpretación y la escritura lenta; es necesario comprender que estas fricciones son síntomas de un reacomodo más profundo de las relaciones entre la universidad, el Estado, el mercado y la sociedad.

El predominio del capitalismo académico ha impuesto temporalidades aceleradas, expectativas de productividad individual y formas de competencia que erosionan los espacios colaborativos, comunitarios y reflexivos que históricamente han sustentado el trabajo humanístico. La evaluación basada en cuartiles, citas o fondos adjudicados no solo invisibiliza la especificidad metodológica y discursiva de estas áreas, sino que también transforma la práctica universitaria al reducirla a una lógica de rendimiento. En consecuencia, se relega la docencia, la extensión y la construcción paciente de pensamiento crítico, dimensiones esenciales que difícilmente pueden cuantificarse, pero cuyo impacto social es profundo y duradero.

A la vez, la creciente obligación de comunicar resultados en redes sociales y plataformas digitales introduce un nuevo tipo de mediación: la presencia pública del saber queda supeditada a la dinámica opaca y volátil de los algoritmos. Bajo esta lógica, el valor de una investigación tiende a confundirse con su capacidad de circulación y visibilidad, lo que desplaza la discusión hacia criterios ajenos a la calidad intelectual o al aporte social. La promesa de democratizar el conocimiento convive, así, con el riesgo

de una nueva forma de dependencia: la subordinación del saber al ritmo efímero del ecosistema digital y sus economías de atención.

A esto se suma la dimensión más preocupante del panorama actual: la irrupción de batallas culturales impulsadas por sectores conservadores y de extrema derecha que buscan erosionar consensos básicos en torno a los derechos humanos, la igualdad de género, la pluralidad identitaria y la confianza en la evidencia científica. La ofensiva contra las humanidades, las ciencias sociales y —cada vez más— ciertas áreas de las ciencias naturales, no responde meramente a diferencias doctrinarias, sino a un esfuerzo por desmantelar los marcos interpretativos que permiten cuestionar las injusticias y complejizar las narrativas sobre la sociedad, la historia y el poder. En este escenario, la función crítica, hermenéutica e histórica de las humanidades se vuelve no solo pertinente, sino también urgente.

Frente a estas presiones convergentes, la tarea no consiste únicamente en defender las humanidades desde la nostalgia de un tiempo académico perdido o desde un refugio disciplinar autosuficiente. El desafío implica redefinir su relevancia pública sin renunciar a la densidad conceptual, a la complejidad interpretativa ni a la vocación crítica que las constituyen. Esto supone imaginar modelos de evaluación y financiamiento que reconozcan su especificidad, abrir espacios institucionales que protejan tiempos de investigación más largos y favorecer formas de colaboración interdisciplinaria que respondan a problemas sociales concretos sin sacrificar el rigor.

Del mismo modo, es necesario disputar los sentidos de conceptos hoy capturados por la racionalidad neoliberal —como innovación, impacto o transferencia— desde una perspectiva que ponga en el centro la creación simbólica, la cohesión social, la justicia epistémica y el fortalecimiento de la democracia. Las humanidades pueden, y deben, ofrecer otras formas de entender la innovación: no como la mera optimización de procesos productivos, sino como la capacidad colectiva de imaginar mundos posibles, reinterpretar nuestras prácticas y revisar críticamente los supuestos que organizan la vida social.

Las condiciones actuales, aunque adversas, también revelan una oportunidad. La hostilidad externa reafirma el valor del pensamiento crítico y muestra cuán indispensable es comprender los fenómenos culturales, políticos y tecnológicos que configuran el presente. En un tiempo marcado por la desinformación, el negacionismo y el avance de discursos autoritarios, la investigación en humanidades no solo conserva su vigencia, sino que adquiere un papel estratégico en la defensa de una sociedad plural, reflexiva y democrática.

En última instancia, lo que está en juego no es simplemente la supervivencia institucional de ciertas disciplinas, sino la posibilidad misma de sostener un espacio público donde el conocimiento no sea reducido a mercancía, propaganda o contenido efímero. El desafío del siglo XXI consiste en rearticular las humanidades no como un vestigio del pasado, sino como una condición para imaginar futuros habitables. Y es precisamente en medio de estas tensiones —políticas, epistémicas y tecnológicas— donde la tarea humanística vuelve a mostrar su fuerza: interpretar críticamente el presente para abrir horizontes de sentido allí donde parecen cerrarse.

REGÍMENES DE RECEPCIÓN TEÓRICA EN LA ERA DIGITAL Y DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL: TEORÍA CRÍTICA EN CHILE COMO CASO ILUSTRATIVO

Mauro Basaure

Universidad Andrés Bello, director

Doctorado en Teoría Crítica y Sociedad Actual

La forma en que se recibe la teoría en humanidades y ciencias sociales ha cambiado de manera estructural en las últimas décadas. Este capítulo propone que esos cambios pueden entenderse como el tránsito entre tres regímenes de recepción: un Régimen de Precariedad Mediada (RPM), una interfase de paperización y un Régimen de Superabundancia Inmediata (RSI). Se trata de una tesis general que afecta a la recepción de cualquier tradición teórica. La Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt en Chile se utiliza aquí como caso empírico privilegiado solo porque contamos, en ese terreno, con investigaciones previas que permiten reconstruir con suficiente finura las condiciones históricas de recepción.

En el RPM, la circulación de teorías depende de la escasez, de los ritmos de traducción, de los catálogos editoriales y de la acción de los gatekeepers institucionales. La paperización instala luego un régimen de evaluación bibliométrica e indexación que estrecha los formatos, segmenta los públicos y debilita los grandes diagnósticos de época. Finalmente, el RSI, impulsado por la digitalización, los corpora y la inteligencia artificial —en particular la traducción automática y los modelos generativos—, colapsa el tiempo de acceso, trivializa en parte la barrera idiomática y desorganiza la vieja economía de mediaciones. El capítulo argumenta que, bajo estas nuevas condiciones, ya no basta con analizar “influencias” o “recepciones nacionales”: es necesario pensar cómo cambian las reglas mismas de acceso, autoridad y uso de la teoría, especialmente en con-

textos periféricos y del sur global, donde la excusa de la falta de acceso convive paradójicamente con una disponibilidad sin precedentes.

Régimen I — Precariedad mediada. El caso de la recepción de la Teoría Crítica en Chile

En el contexto de la recepción de la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt en Chile, denomino Régimen de Precariedad Mediada (RPM) al período en que dicha recepción dependió materialmente de la escasez asociada a los tiempos de traducción, la disponibilidad editorial y la acción de gatekeepers institucionales. No se trataba solo de “traer” libros: el modo en que llegaban —capítulos sueltos, antologías parciales, ediciones descontinuas, traducciones irregulares o incluso erróneas— preformateaba su lectura. En ese marco, los contextos nacionales (dictadura, transición, modernización) y figuras clave (editoriales, centros académicos, revistas culturales, académicos con dominio de lenguas) actuaban como mediaciones decisivas que determinaban qué se leía, cómo se leía y para qué se usaba (Basaure, 2023a; 2025).

Durante décadas, acceder al corpus frankfurtiano fue un ejercicio de proximidad y carencia: proximidad, porque algunos textos circularon con cierta visibilidad; carencia, porque lo hicieron desgajados del conjunto, con traducciones disparejas, de baja calidad y parciales o fuera de secuencia. La censura, los costos, las importaciones irregulares y la precariedad de catálogos empujaron a circuitos informales: valijas de exilio, fotocopias y antologías orientadas a capítulos “útiles” para la coyuntura. Traductores y editores no solo mediaban el acceso: coproducían el sentido, fijando terminologías, enfatizando pasajes y dejando otros en la sombra (Basaure, 2023a). El resultado fue una cronología en zigzag, donde la “llegada” de un autor solía significar la llegada de un fragmento, no de su constelación conceptual, y todo ello con décadas de retraso.

En estas condiciones, la Teoría Crítica se reorientó hacia problemas nacionales concretos. Revisemos algunos ejemplos: Benjamin fue leído desde la memoria y el arte de la posdictadura; la reproductibilidad téc-

nica se volvió clave para pensar la imagen, el archivo, el testimonio y las disputas museográficas, desplazando el foco desde la cultura de masas europea hacia los sitios de memoria del Cono Sur (Basaure, 2023a; Kozlarek & Leyva Martínez, 2025). Adorno y Horkheimer articularon diagnósticos sobre modernización y tecnocracia: *Dialéctica de la Ilustración* y *Minima moralia* se relevaron en clave de vida dañada y de racionalidad instrumental aplicadas a la transición y al neoliberalismo, anticipando debates sobre el malestar social. Marcuse reingresó asociado al cuerpo, el deseo y las formas de vida —Eros y civilización, *El hombre unidimensional*—, vinculándose con el consumismo, el erotismo, la literatura y las artes performativas (Basaure, 2023a). En contextos con fuerte presencia psicoanalítica, como en Argentina, estas obras fueron leídas con mayor profundidad (Basaure 2023b, 2024). Fromm, muy influyente en los 50–60, experimentó luego un largo eclipse, con reaperturas puntuales en estudios contemporáneos sobre autoritarismo (Basaure, 2023a). Horkheimer —especialmente “Teoría tradicional y teoría crítica”— fue activado tardíamente para interrogar la forma del trabajo académico, incluyendo críticas a la paperización y a su orientación tecnocrática.

El mapa del RPM se estructura en nudos institucionales. Durante la dictadura, espacios extrauniversitarios y redes intelectuales sostuvieron la circulación; en la posdictadura, la universidad retomó su centralidad, pero conservó la dependencia de catálogos externos, los desfases entre la oferta editorial y las necesidades de lectura, y la persistencia de traducciones parciales. En ambos momentos, ciertas figuras —editores, compiladores, traductores, curadores de revistas— concentraron autoridad en la medida en que controlaron los canales de entrada (Basaure, 2023a; 2025). De ahí que “quién trajo” o “quién tradujo” fuese casi tan importante como “qué dice” el texto.

La transición a la democracia evidenció la dependencia del contexto de esta recepción. Surgieron dos polos claramente definidos: [i] una comunidad estético-crítica, cercana al arte, estética, literatura y filosofía, que tendió a concentrarse en la primera generación de Frankfurt como crítica radical del capitalismo, la modernización neoliberal y las formas de vida;[ii] una comunidad más institucionalista, asociada al derecho, la

ciencia política y la teoría social, que convirtió a Habermas en referente en temas de democracia, derecho y esfera pública, con una lectura consensualista que sintonizó con la política de los acuerdos. Procesos similares se observan en España (Romero, 2023). El ingreso de Honneth se acopló a esta cartografía, a veces con malentendidos que confundían su teoría del reconocimiento con políticas de identidad, pese a su énfasis en la autonomía intersubjetiva (Basaure, 2011a). El efecto agregado fue una polarización de comunidades, que, aunque dio mayor visibilidad a la Teoría Crítica, dificultó el diálogo transversal, también en el plano político (Basaure, 2011b).

En el RPM, la escasez generó un modo específico de capital simbólico: la “franquicia autorral”[1]. Académicos obtenían autoridad por “representar localmente” a un autor —ser “habermasiano”, “benjaminiano”, “honnethiano”, etc.—, una práctica viable bajo el RPM debido precisamente a las dificultades del acceso. La autoridad y el capital simbólico acumulado descansaban en el intermedio del archivo: seleccionar, traducir, introducir, legitimar. Este régimen de autoridad, racional bajo condiciones de escasez, adquirirá un carácter anacrónico ante los desarrollos sociotécnicos del siglo XXI.

El RPM no fue un simple obstáculo: fue una condición de posibilidad para una recepción creativa. A partir de restos, errores y desfases se articularon diagnósticos locales, agendas y públicos, y todo ello en el marco de recepciones teóricas nacionales o regionales. Pero esa misma condición produjo asimetrías: las lecturas dependían de quién controlaba los canales, y el acceso desigual convirtió la recepción en un terreno fuertemente determinado por mediaciones externas. Esta escena, reconstruida desde los años sesenta hasta la postdictadura (Basaure, 2023a; 2025), constituye el contrapunto necesario para comprender el cambio que introducirán la digitalización y la IA: un paso desde una autoridad basada en la intermediación hacia un régimen de superabundancia, en el que esas mediaciones dejan de organizar el acceso.

Interfase: del diagnóstico de época a la paperización

Entre el RPM y el RSI se instala en Chile una interfase que cabe llamar “paperización”, cuyo origen puede situarse a mediados de los 2000 y que persiste hasta hoy, pese a enfrentar críticas institucionales crecientes. Tres hitos permiten fijar su emergencia: (i) la consolidación de plataformas globales de indexación como Scopus (desde 2004) como referencia evaluativa; (ii) la creación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad y de la CNA mediante la Ley N.º 20.129 (2006); y (iii) la generalización de políticas universitarias de incentivos por publicaciones orientadas a WoS/Scopus “desde comienzos del siglo XXI” (Elsevier, 2024; Ley N.º 20.129, 2006; INQAAHE, 2017/2023; Troncoso, Ganga Contreras & Briceño, 2022). En paralelo, SciELO Chile operaba desde 1998 como portal nacional de acceso abierto, bajo el apoyo de CONICYT/ANID, aportando visibilidad y estándares editoriales (ANID, 2023; Red SciELO, s. f.).

Diversas declaraciones e iniciativas recientes —como la Stockholm Declaration, la Hoja de Ruta de Ciencia Abierta del CNRS y tratados previos como DORA, el Leiden Manifesto, el Jussieu Call y Plan S— coinciden en una crítica frontal a este modelo de publicación y evaluación científica, dominante. Este modelo, basado en editoriales comerciales de acceso restringido (Elsevier, Clarivate/Web of Science) y en el uso acrítico de métricas cuantitativas (factor de impacto, citas, índice h), ha terminado, dice la crítica, por definir la “calidad” académica sin medir realmente el valor del conocimiento. Según estas iniciativas, el sistema ha distorsionado las prácticas científicas: privilegia la cantidad sobre la calidad, alimenta con fondos públicos el negocio editorial, invisibiliza disciplinas enteras (especialmente las humanidades y las ciencias sociales), refuerza sesgos lingüísticos y facilita la proliferación de publicaciones fraudulentas o de baja calidad, incluidas las generadas por paper mills y potenciadas por la IA.

Frente a este desarrollo, se propone una transformación estructural: abandonar la dependencia de bases de datos comerciales, sustituir indicadores métricos por evaluaciones cualitativas, impulsar modelos

editoriales no lucrativos y de acceso abierto (como el Diamond Open Access), desarrollar infraestructuras bibliométricas abiertas (como OpenAlex), crear mecanismos independientes de detección de fraude y establecer marcos que regulen la integridad científica. En síntesis, se busca reemplazar un sistema privatizado y opaco por otro gobernado por la transparencia, la responsabilidad pública y la soberanía científica.

Más allá de esta crítica, la paperización —ampliamente extendida— reordenó la recepción teórica en tres planos (Basaure, 2023a; 2025). En la forma, el libro (ensayo, compilación, monografía), capaz de articular diagnósticos amplios de “época” (modernidad, transición, neoliberalismo; consumo, tecnocracia, memoria), cedió terreno al artículo indexado: breve, disciplinar, focalizado en subcampos, orientado a revisión por pares y a temporalidades cortas. El macrodiagnóstico crítico —capaz de narrar la sociedad en su conjunto— se volvió raro y más difícil de producir bajo reglas de productividad que favorecen resultados fragmentarios. En los públicos, la conversación se contrajo desde el ensayo de circulación amplia hacia el narrowcasting propio de las revistas especializadas, con menos cruce interdisciplinario y menor presencia pública (Basaure, 2025). En la autoridad, la paperización reforzó la segmentación en comunidades epistémicas y consolidó la franquicia autoral como estrategia de visibilidad, todavía viable mientras el acceso seguía relativamente mediado (Basaure, 2025).

En suma, la paperización —aún vigente, aunque cuestionada— profesionalizó y especializó la producción académica, pero al precio de reducir el aguijón crítico de los grandes relatos y diagnósticos de época que habían caracterizado el régimen del libro (Basaure, 2025). Sobre este terreno ya segmentado y estandarizado irrumpen después la digitalización y la IA, que “des-intermedian” el acceso y reconfiguran radicalmente el sentido mismo de recibir teoría.

Régimen II — Superabundancia Inmediata (versión condensada)

Llamo Régimen de Superabundancia Inmediata (RSI) al escenario en el que la digitalización del archivo académico, el acceso en línea a ediciones y bibliografía, y la traducción automática vuelven el acceso simultáneo y prescindibles las mediaciones tradicionales. A diferencia del RPM —dependiente de secuencias de llegada, catálogos y gatekeepers—, aquí lo “nuevo” y lo “clásico”, el libro y el artículo, conviven en un mismo plano de disponibilidad y las barreras lingüísticas pierden espesor práctico.

En este régimen, la antigua trayectoria de “importación” textual deja de organizar la lectura: un académico o estudiante en Chile puede descargar en minutos ediciones, bibliografía secundaria y debates que antes llegaban con años de retraso. La recepción deja de depender de lo disponible y pasa a depender de lo que se elige leer.

Los avances en traducción automática —GNMT (2016), DeepL (2017) y luego ChatGPT— reducen drásticamente la fricción idiomática. Estas herramientas no reemplazan la traducción profesional, pero sí bajan el umbral de acceso, eliminando la dependencia de traductores locales o del dominio de la lengua original. Con ello, la autoridad basada en “traer” o “representar” a un autor se vuelve anacrónica: lo que antes era capital simbólico asociado al control de acceso se convierte en redundancia.

La disponibilidad simultánea reconfigura los usos de la teoría: permite recomponer marcos conceptuales completos, cotejar versiones y debates en tiempo real y actualizar lecturas sin esperar mediaciones locales. En Chile, esto disminuye la dependencia editorial y facilita relecturas que articulan problemas “macro” (esfera pública digital, reconocimiento institucional, memoria/imagen).

La superabundancia, sin embargo, introduce nuevos riesgos: lectura superficial, compresión del tiempo de estudio, proliferación de textos “consumibles” y pérdida de continuidad histórica. La masificación de publicaciones impulsadas por IA refuerza la importancia del trabajo intelectual de segundo orden: seleccionar, verificar, corregir, evaluar.

En educación superior, el uso de ChatGPT muestra beneficios claros (tiempo, comprensión, organización de la literatura), pero también riesgos estructurales: falsificación de datos, reseñas superficiales, entrega mecánica de tareas, erosión del pensamiento crítico, sesgos estereotípicos (Jowarder, 2023; Sysoyev & Filatov, 2023; Wang & Wang, 2024; García-Alonso et al., 2024; García-Carreño, 2025; Oliński et al., 2024; Busker et al., 2023). Las investigaciones coinciden en que la IA conversacional requiere marcos institucionales claros y una alfabetización crítica, pues desplaza el trabajo hacia la vigilancia y la corrección.

La transición RPM-RSI se entiende plenamente al considerar que la IA contemporánea se basa en corpora: conjuntos masivos de textos, audio o imágenes que permiten a los modelos generativos como ChatGPT. La IA elimina las mediaciones históricas y transforma tanto la recepción teórica como la práctica traductológica. El RSI no amplifica el RPM: lo reemplaza. Con acceso digital y traducción automática, los ejes interpretativos del RPM (memoria, tecnocracia, cuerpo, autoritarismo, crítica académica) no desaparecen: cambian de escala. La recepción chilena de la Teoría Crítica evidencia un fenómeno general: el paso de un régimen organizado por filtros y tiempos a otro organizado por acceso y simultaneidad.

El RSI es, en suma, otro régimen: ya no importa quién “trae” al autor, sino qué se hace con un archivo disponible al instante. Para un intelectual del sur global, el saber acumulado está cada vez más a disposición inmediata, lo que habilita nuevas formas de lectura, intervención y creatividad.

Conclusiones

El recorrido por el RPM, la paperización y el RSI buscó algo más que narrar la historia de una recepción teórica en particular, como la de la Teoría Crítica en Chile: quiso mostrar cómo cambian las condiciones generales de recepción teórica cuando se modifican, en cadena, los soportes materiales, los regímenes de traducción y las infraestructuras digitales.

El RPM ejemplifica un modo de recepción basado en la escasez, el desfase temporal y una fuerte dependencia de gatekeepers. A partir de ese caso —y no solo en él— se ve cómo la teoría se relocaliza creativamente en problemas nacionales, pero al precio de una profunda desigualdad de acceso y de formas de autoridad fundadas en la “franquicia autoral”. La paperización muestra un segundo momento, menos visible pero decisivo: profesionaliza y estandariza la producción, consolida métricas y mercados de indexación, y desplaza el libro ensayístico por el artículo indexado, estrechando el espacio para narrar críticamente la sociedad en su conjunto. Nada de esto es específico de Frankfurt: describe la situación de buena parte de las tradiciones teóricas en humanidades y ciencias sociales.

El RSI, finalmente, ilustra cómo la digitalización, los corpora y la IA —con la traducción automática y modelos como ChatGPT— reescriben las reglas del juego: el acceso deja de ser el problema central y la escasez es sustituida por el exceso. La autoridad basada en “traer” un autor pierde sentido, mientras se intensifica el trabajo intelectual de segundo orden: seleccionar, verificar, corregir, leer críticamente en un entorno marcado por la proliferación textual, los sesgos algorítmicos y la erosión potencial del tiempo de lectura. De nuevo, la Teoría Crítica en Chile es solo un ejemplo particularmente nítido de algo más amplio: el paso desde un régimen de filtros y tiempos a otro de acceso y simultaneidad.

En este nuevo escenario, la pregunta deja de ser si “llega” o no una teoría al sur global, y pasa a ser qué se hace con un archivo que, cada vez más, ya está ahí, accesible en la propia lengua y en el propio computador. La hipótesis general que deja abierto este capítulo es que, bajo el RSI, la clave ya no reside en abrir puertas, sino en reconstruir criterios: decidir qué leer, cómo articular lecturas situadas en un entorno de sobreabundancia y cómo sostener densidad histórica y crítica frente a una infraestructura técnico-académica que empuja hacia la fragmentación, la sincronía acelerada y la delegación del trabajo intelectual en sistemas de IA.

Agradecimientos: Agradezco a Miguel Valderrama por sus útiles comentarios. Esta investigación fue apoyada por el Fondecyt Regular N° 1231922 (ANID, Chile); Núcleo Milenio NCS2024_065 “Crisis políticas en América Latina (CRISPOL)” (ANID, Chile); y COES, ANID/FONDAP/I523A0005.

REFERENCIAS

Adorno, T. W. (1987). *Minima moralia. Reflexiones desde la vida dañada*. Madrid: Taurus.

ANID. (2023). *SciELO 25 años. Programa SciELO / Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo*.

Baidoo-Anu, D., & Ansah, L. O. (2023). Education in the era of generative artificial intelligence (AI): Understanding the potential benefits of ChatGPT in promoting teaching and learning. *Journal of AI*, 7(1), 52–62.

Baker, M. (1993). Corpus linguistics and translation studies: Implications and applications. En M. Baker, G. Francis, & E. Tognini-Bonelli (Eds.), *Text and technology* (pp. 233–250). Amsterdam: John Benjamins.

Basaure, M. (2011a). Axel Honneth et le multiculturalisme. *Droit et Société*, 2(78), 339–353.

Basaure, M. (2011b). Continuity through rupture with the Frankfurt School. En G. Delanty & S. Turner (Eds.), *Routledge International Handbook of Contemporary Social and Political Theory* (pp. 99–109). New York: Routledge.

Basaure, M. (2023a). Teoría crítica en Chile: Primera generación. *Revista de Sociología*, 38(1), 20–37.

Basaure, M. (2023b). Violencia contra sí mismo, los otros y la naturaleza. *Pensamiento al Margen*, 19, 138–157.

Basaure, M. (2024). Psicoanálisis y ciencias sociales: Fronteras, barreras y cooperación. En G. Leyva (Coord.), *Las ciencias sociales revisitadas*. Ciudad de México: Gedisa.

Basaure, M. (2025). Trajectories of the Frankfurt School in Chile: Dictatorship, democracy, and academic transformation. En O. Kozlarek & G. Leyva Martínez (Eds.), *Global Critical Theories*. Wiesbaden: Springer VS.

Benjamin, W. (1973). La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica. En *Discursos interrumpidos I* (pp. 15–59). Madrid: Taurus.

Busker, T., Choenni, S., & Shoaib Bargh, M. (2023). Stereotypes in ChatGPT: An empirical study. *Proceedings of the International Conference on Theory and Practice of Electronic Governance*.

Clarivate Analytics. (s. f.). Web of Science: Journal Citation Reports. Recuperado de <https://clarivate.com>

Comisión Nacional de Acreditación (CNA Chile). (s. f.). Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Ley 20.129). Recuperado de <https://www.cnachile.cl>

Curry, N., Baker, P., & Brookes, G. (2024). Generative AI for corpus approaches to discourse studies: A critical evaluation of ChatGPT. *Applied Corpus Linguistics*, 4(1).

Curry, N., & McEnery, T. (2025). The past, present, and future of corpus and translation studies. En D. Li & J. Corbett (Eds.), *The Routledge Handbook of Corpus Translation Studies* (pp. 1–8). London / New York: Routledge.

DeepL GmbH. (2018, 14 de febrero). DeepL Translator Blog. Recuperado de <https://www.deepl.com>

Elsevier. (2024). Scopus: Reflecting on 20 years of knowledge discovery. Recuperado de <https://www.elsevier.com>

Fromm, E. (1941). *Escape from Freedom*. New York: Farrar & Rinehart.

García-Alonso, E., León-Mejía, A. C., Sánchez-Cabrero, R., & Guzmán-Ordaz, R. (2024). Training and technology acceptance of ChatGPT in university students of social sciences. *Behavioral Sciences*, 14.

García-Carreño, I. V. (2025). Reflections on ChatGPT in the field of social sciences: A bibliometric study. *The European Educational Researcher*.

Google Research. (2016, 27 de septiembre). A Neural Network for Machine Translation, at Production Scale (GNMT). Recuperado de <https://research.google>

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa* (Vols. I–II). Madrid: Taurus.

Habermas, J. (1998). *Facticidad y validez*. Madrid: Trotta.

Honneth, A. (2011). *Das Recht der Freiheit*. Berlin: Suhrkamp.

Horkheimer, M. (1974). *Teoría crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.

Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (1994). *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Trotta.

INQAAHE. (2017). External Review of the National Accreditation Commission of Chile (CNA).

Jinchuñá Hualpa, J., et al. (2023). Exploring the ethical considerations of using ChatGPT in university education. *Periodicals of Engineering and Natural Sciences*, 11.

Jowarder, M. I. (2023). The influence of ChatGPT on social science students. *Indonesian Journal of Innovation and Applied Sciences*.

Kozlarek, O., & Leyva Martínez, G. (Eds.). (2025). *Global Critical Theories*. Wiesbaden: Springer VS.

Ley N.º 20.129. (2006). Establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Li, D., & Corbett, J. (Eds.). (2025). *The Routledge Handbook of Corpus Translation Studies*. London / New York: Routledge.

Marcuse, H. (1968a). *Eros y civilización*. México: Joaquín Mortiz.

Marcuse, H. (1968b). *El hombre unidimensional*. México: Joaquín Mortiz.

Mikhailov, M. (2025). Corpora, translation studies, and contrastive linguistics. En D. Li & J. Corbett (Eds.), *The Routledge Handbook of Corpus Translation Studies* (pp. 121–136). Routledge.

Mogavi, R. H., Deng, C., Kim, J. J., Zhou, P., Kwon, Y. D., et al. (2023a). ChatGPT in education: A blessing or a curse? *Computers in Human Behavior*, 139, 107532.

Mogavi, R. H., Deng, C., Kim, J. J., Zhou, P., Kwon, Y. D., et al. (2023b). Exploring user perspectives on ChatGPT. *arXiv preprint arXiv:2304.02017*.

Moretti, F. (2013). *Distant Reading*. London: Verso.

Oliński, M., Krukowski, K., & Sieciński, K. (2024). Bibliometric overview of ChatGPT: New perspectives in social sciences. *Publ.*, 12.

OpenAI. (2022–2024). ChatGPT. Recuperado de <https://openai.com>

Romero, J. (2023). La recepción de la Teoría Crítica en España: una lectura en clave política. *Isegoría*, 69, e18.

SciELO Chile. (2023). *SciELO 25 años*.

Sysoyev, P., & Filatov, E. M. (2023). ChatGPT in students' research: To forbid or to teach? *Tambov University Review. Series: Humanities*.

Tekwa, K. (2025). Artificial intelligence, corpora, and translation studies. En D. Li & J. Corbett (Eds.), *The Routledge Handbook of Corpus Translation Studies* (pp. 103–118). Routledge.

Troncoso, E., Ganga Contreras, F., & Briceño, M. (2022). Incentive policies for scientific publications in the state universities of Chile. *Publications*, 10(2), 20.

Wang, Y., & Wang, S. (2024). The advantages and disadvantages of ChatGPT in humanities, social sciences, and STEM education. *Lecture Notes in Education, Psychology and Public Media*.

Notas

[1] Debo el concepto de “franquicia” en este sentido particular a una conversación privada con el filósofo español José Luis Villacañas.

LA CONSTRUCCIÓN DEL PRESTIGIO EN LA UNIVERSIDAD CONTEMPORÁNEA

Mauricio Bravo

*PhD. En Educación Superior – Vicedecano
de la Facultad de Educación, UDD.*

El horizonte de convertirse en “universidad de clase mundial” se ha instalado como una aspiración casi hegemónica en la educación superior contemporánea. Gobiernos e instituciones formulan planes estratégicos, reformas de gobernanza e inversiones multimillonarias para mejorar los indicadores de investigación, internacionalización y competitividad global. Sin embargo, bajo estos esfuerzos más visibles opera una dimensión menos tangible pero decisiva: el estatus y el prestigio reputacional. Más que un adorno simbólico, la reputación funciona como capital estratégico que condiciona la capacidad de una universidad para atraer talento, movilizar recursos, influir en la política pública y posicionarse en un campo global cada vez más jerarquizado (Hazelkorn, 2015).

El problema se vuelve evidente al observar la geografía del prestigio universitario. El Academic Ranking of World Universities (ARWU) evalúa cada año a más de 2.500 instituciones de entre unas 20.000 universidades del mundo, pero solo un subconjunto ingresa al tramo principal del ranking. En la edición 2025, Harvard encabeza la clasificación por vigésimo tercer año consecutivo, seguida por Stanford, MIT, Cambridge y Berkeley. Estados Unidos concentra 37 universidades entre las 100 primeras posiciones, China alcanza 15 y el Reino Unido 8 (ShanghaiRanking Consultancy, 2025). Es decir, el reconocimiento de “excelencia” se distribuye de manera fuertemente desigual, lo que refuerza la idea de un club restringido de instituciones de élite. Más que un simple déficit de productividad científica, se revela aquí un problema de acceso desigual a capital reputacional acumulado históricamente.

Desde esta perspectiva, la pregunta no puede formularse solo como “cómo producir más publicaciones indexadas” o “cómo mejorar indicadores de desempeño”, sino como “cómo construir —y legitimar— un estatus reputacional que permita a una universidad ser reconocida como actor legítimo en la élite global del conocimiento, sin renunciar a su misión pública y sin reproducir mecánicamente las jerarquías existentes”. El objetivo de este ensayo es sostener que el estatus y el prestigio reputacional constituyen un factor clave para alcanzar —y sostener— la condición de universidad de clase mundial, pero que, al mismo tiempo, generan tensiones y riesgos que requieren una lectura crítica.

En términos sociológicos, el prestigio universitario puede entenderse como una forma específica de capital simbólico acumulado en el tiempo, resultado de trayectorias históricas de desempeño académico, de influencia social y de capacidad para producir distinciones reconocidas por actores relevantes (Bourdieu, 1986). En el campo de la educación superior, este capital se cristaliza en juicios relativamente estables sobre “calidad”, “excelencia” o “renombre” que sitúan a las universidades en una jerarquía de estatus y orientan las decisiones de estudiantes, familias, académicos, empleadores y agencias públicas.

Hazelkorn (2009, 2015) define la reputación institucional como una combinación de desempeño pasado, riqueza acumulada, red de relaciones y visibilidad mediática, que “ordena” el sistema universitario en una escala de prestigio y se convierte en un criterio de decisión tanto para gobiernos como para actores individuales. Este prestigio no es meramente descriptivo: opera como un activo que se convierte en otros recursos —financiamiento, talento, influencia— y tiende a reproducirse en el tiempo.

La literatura organizacional sobre instituciones privadas de educación superior ha mostrado que la consolidación universitaria suele evaluarse en cuatro dimensiones: un gobierno universitario efectivo, el cumplimiento de las funciones académicas, un modelo de negocios sustentable y, crecientemente, el reconocimiento público y la posición de mercado (Bravo, 2023). En este enfoque, el estatus reputacional constituye una cuarta dimensión específica, articulada con las otras, pero no reducible a

ellas: una universidad puede tener un modelo de negocios equilibrado y una estructura de gobierno sólida, y sin embargo seguir siendo “invisible” o marginal en el imaginario público.

Brunner y Uribe (2007), al analizar los mercados universitarios, proponen que la posición de una institución se define, entre otros factores, por la combinación entre selectividad —capacidad para atraer a los estudiantes académicamente más destacados— y tamaño o escala —capacidad para absorber matrícula y hacer sentir su presencia en el sistema—. Según esta lógica, las universidades de élite se ubican donde coinciden altos niveles de selectividad y gran escala; a su lado emergen universidades “boutique”, selectivas pero pequeñas, instituciones de absorción de demanda (baja selectividad y gran tamaño) y universidades de alto riesgo (baja selectividad y pequeña escala). El prestigio reputacional se concentra en los segmentos en los que ambas dimensiones se refuerzan mutuamente.

Por tanto, el estatus universitario es el resultado de la interacción entre el capital simbólico acumulado, la posición en los mercados educativos y el reconocimiento regulatorio. Pero, como veremos, también actúa como condición de posibilidad para acceder a los recursos que definen a una universidad de clase mundial.

La emergencia de rankings globales —ARWU, Times Higher Education (THE), QS, entre otros— ha transformado la reputación en un objeto cuantificable y comparable. Los rankings traducen dimensiones heterogéneas del desempeño universitario en indicadores sintéticos: ARWU, por ejemplo, considera el número de premios Nobel y medallas Fields, la cantidad de investigadores altamente citados, las publicaciones en revistas de alta visibilidad y el rendimiento per cápita de la institución (ShanghaiRanking Consultancy, 2025).

Hazelkorn (2015) sostiene que los rankings se han convertido en un dispositivo central de gobernanza del campo universitario: moldean las aspiraciones institucionales, reordenan las jerarquías históricas y orientan tanto las decisiones de política pública como las elecciones individuales de estudiantes y académicos. Marginson (2007), por su parte, argumenta que los rankings consolidan la idea de un “mercado mundial” de

universidades organizado en una única tabla de posiciones, donde cada movimiento ascendente o descendente tiene implicancias simbólicas y materiales significativas.

La consecuencia es que la reputación deja de ser un juicio difuso y local para convertirse en un “bien informacional” de alta circulación global. Los informes de medios, los portales especializados y las campañas de marketing académico utilizan los resultados de los rankings como señal de calidad; los gobiernos incorporan las posiciones en los rankings como criterio para asignar fondos o diseñar programas de excelencia; los estudiantes internacionales los emplean como brújula para orientar sus decisiones de movilidad. El prestigio reputacional se codifica, así, en una serie de métricas que amplifican las diferencias entre instituciones.

Los datos recientes confirman esta concentración. Papanikos (2025), al analizar la distribución de las 100 mejores universidades según el ranking de THE para el periodo 2011–2025, muestra que un número reducido de países concentra la mayor parte de las instituciones situadas en la cúspide, con tasas de convergencia muy lentas. A la vez, ARWU 2025 indica que, aunque casi todos los países cuentan con alguna universidad en los tramos intermedios (top 500 o top 1.000), el verdadero “club de élite” permanece fuertemente dominado por un puñado de sistemas universitarios (ShanghaiRanking Consultancy, 2025). El mapa de la reputación reproduce, de este modo, las asimetrías geopolíticas y económicas preexistentes.

Esta configuración refuerza la tesis de Marginson (2007) sobre el carácter “posicional” del estatus universitario: el valor del prestigio depende precisamente de que sea escaso; si muchas instituciones alcanzaran simultáneamente la cúspide, el premio reputacional se devaluaría. La universalización del discurso de la “universidad de clase mundial” convive, por tanto, con la imposibilidad estructural de que todas las instituciones alcancen ese lugar.

La literatura especializada converge en la idea de que las universidades de clase mundial comparten tres ingredientes estructurales: (a) una alta concentración de talento académico y estudiantil, (b) abundantes recursos financieros y (c) una gobernanza efectiva que otorga autonomía

y capacidad de decisión estratégica (Salmi, 2009; Altbach & Salmi, 2011; Lee, 2013). Sin embargo, el acceso a estos ingredientes está fuertemente mediado por el estatus reputacional previo de la institución.

En primer lugar, la reputación condiciona la capacidad de atraer talento. Investigadores altamente citados, académicos con premios internacionales y estudiantes con expedientes sobresalientes tienden a concentrarse en universidades ya prestigiosas, donde las condiciones de trabajo y las oportunidades de proyección académica son más favorables. Salmi (2009) subraya que uno de los rasgos distintivos de las universidades de rango mundial es su dinámica de “atracción gravitacional” de talento global, que refuerza su posición en los rankings y, a la vez, alimenta nuevas decisiones de movilidad hacia dichas instituciones.

En segundo lugar, el capital reputacional facilita el acceso a recursos financieros. Las universidades situadas en la cúspide reputacional suelen contar con una combinación de fuertes inversiones públicas, donaciones filantrópicas de gran escala, fondos competitivos internacionales y mercados de matrícula dispuestos a pagar por la “marca” institucional. Salmi (2009) estima que la creación “desde cero” de una universidad de clase mundial puede requerir inversiones iniciales superiores a 500 millones de dólares, a lo que debe añadirse un financiamiento recurrente muy superior al promedio del sistema. Estas apuestas de política son poco probables en instituciones que carecen de historial reputacional, lo que produce un círculo virtuoso para las ya prestigiosas y un círculo vicioso para las emergentes.

En tercer lugar, el estatus fortalece la gobernanza y la inserción en redes globales. Altbach y Salmi (2011) muestran que las universidades situadas en la élite tienden a gozar de mayor autonomía académica, organizacional y financiera, lo que les permite reaccionar con rapidez ante nuevas oportunidades, contratar personal de forma flexible y redefinir prioridades de investigación sin la misma carga de controles externos que otras instituciones. Además, su prestigio les otorga centralidad en redes científicas internacionales, consorcios de investigación y espacios de definición de agenda, lo que, a su vez, amplifica su influencia y visibilidad.

Así, el capital reputacional actúa como “multiplicador” de los tres ingredientes clásicos de una universidad de clase mundial. No sustituye al talento, a los recursos ni a la buena gobernanza, pero sí condiciona de manera decisiva la posibilidad de reunirlos y sostenerlos en el tiempo. Desde esta perspectiva, el tránsito hacia el estatus de universidad de clase mundial no es solo una cuestión de reformas internas, sino también de la capacidad para acumular y gestionar prestigio en un entorno global competitivo.

La centralidad de la reputación se vuelve aún más evidente si se consideran algunos datos comparativos. Como ya se señaló, ARWU 2025 confirma un patrón fuertemente concentrado: Estados Unidos reúne 37 universidades en el top 100, China 15 y el Reino Unido 8, mientras que la mayoría de los países ubica una o dos instituciones en los tramos intermedios de la clasificación. A su vez, en términos de presencia global, China se ha convertido en el país con más universidades incluidas en distintas clasificaciones internacionales, liderando el número de instituciones listadas en ARWU, U.S. News, CWUR, Leiden y otros rankings bibliométricos.

Papanikos (2025), al analizar la serie de rankings THE entre 2011 y 2025, muestra, mediante indicadores de concentración como el índice de Herfindahl-Hirschman, que el número de países con presencia en el top 100 ha crecido lentamente, pero la participación relativa de un núcleo reducido de naciones sigue siendo dominante. Lejos de un panorama de “democratización del prestigio”, se configura un sistema en el que unas pocas potencias universitarias concentran la mayor parte de las posiciones de élite.

Estos datos sugieren dos cuestiones relevantes para el argumento. Primero, el campo universitario global se organiza cada vez más como un sistema jerárquico de alcance mundial, donde el lugar que ocupa cada universidad no depende solo de su desempeño absoluto, sino también de su inserción geopolítica y de la densidad de su entorno académico. Segundo, que las estrategias individuales de construcción de prestigio deben enfrentar una estructura de oportunidades desigual: no es lo mismo aspirar a ser “clase mundial” desde un sistema ya consolidado de investi-

gación intensiva que desde un contexto con baja inversión en I+D, débil infraestructura científica o una tradición mínima de excelencia académica reconocida internacionalmente.

En este escenario, el estatus reputacional actúa como un filtro estructural: fortalece a quienes ya están arriba y dificulta el ascenso de quienes se encuentran en la periferia del sistema. De allí que el debate sobre universidades de clase mundial no pueda desligarse de una problematización de la justicia cognitiva y de la equidad en la distribución del reconocimiento.

Hay que reconocer que el estatus reputacional es clave para alcanzar el rango de universidad de clase mundial; no implica asumir que toda estrategia orientada al prestigio sea deseable. Por el contrario, la literatura advierte sobre varias paradojas y riesgos.

Una primera paradoja es el isomorfismo institucional. Bajo la presión de los rankings, universidades con misiones diversas convergen hacia un modelo homogéneo de “research university” intensiva, priorizando la producción de artículos en revistas indexadas y la captación de proyectos competitivos como criterio casi exclusivo de éxito (Hazelkorn, 2015; Marginson, 2007). Esta dinámica puede desincentivar la innovación en modelos alternativos de universidad, por ejemplo, fuertemente orientados a la docencia, al desarrollo regional o a la formación profesional aplicada, porque su contribución no se traduce fácilmente en indicadores de alta visibilidad internacional.

Una segunda tensión se vincula con la reproducción de desigualdades en las propias instituciones. La búsqueda de prestigio puede conducir a focalizar recursos en un número limitado de áreas de “frontera”, contratar “súper estrellas” académicas y concentrar apoyos en estudiantes de alto rendimiento, dejando en segundo plano programas menos “rentables” en términos reputacionales, así como las políticas de inclusión y el apoyo a colectivos vulnerables. Slaughter y Rhoades (2004) han denominado “capitalismo académico” a este proceso de subordinación de la lógica académica a los incentivos de mercado y la reputación, que puede erosionar el compromiso público de la universidad.

Una tercera paradoja surge en la relación entre prestigio y pertinencia. En la medida en que los rankings privilegian indicadores de investigación en determinadas áreas y revistas, las universidades pueden verse tentadas a alinear su agenda científica con temas de alta visibilidad global, pero de escasa relevancia local, descuidando problemas que, aunque relevantes para su entorno social, no se traducen inmediatamente en reputación internacional (Lee, 2013). La institución corre entonces el riesgo de fortalecer su legitimidad ante comunidades globales, mientras se debilita su credibilidad ante actores locales.

Por último, existe el riesgo de una “mercantilización” extrema de la reputación. Bravo (2023) muestra cómo, en contextos de fuerte competencia por matrícula, algunas universidades recurren a acreditaciones internacionales costosas, sellos de excelencia y campañas de marketing agresivas como mecanismos para “comprar” señales de estatus en mercados educativos segmentados. En estos casos, la línea entre la reputación basada en mérito y la reputación fabricada mediante estrategias comunicacionales se vuelve difusa. El resultado puede ser un uso oportunista de indicadores y certificaciones que no necesariamente reflejan transformaciones profundas en la calidad académica.

Estas paradojas sugieren que el prestigio, lejos de ser un bien neutro, tiene una dimensión política y ética. Convertirlo en el eje excluyente de la estrategia puede llevar a sacrificar funciones sustantivas de la universidad, a reproducir desigualdades y a debilitar la responsabilidad social de la institución.

Si el estatus reputacional es un recurso clave para alcanzar el rango de universidad de clase mundial, la cuestión no es tanto si debe gestionarse, sino cómo hacerlo sin perder de vista la misión pública de la institución. Esto supone, al menos, cuatro orientaciones.

Primero, entender la reputación como la síntesis de múltiples contribuciones y no solo como reflejo del rendimiento en rankings. Hazelkorn (2015) aboga por ampliar los marcos con los que se evalúa la calidad universitaria, incorporando indicadores de impacto social, compromiso cívico, inclusión y calidad de la docencia, de modo que la reputación reconozca la diversidad de misiones institucionales. Una universidad puede

aspirar a la excelencia investigadora sin dejar de ser evaluada también por su capacidad de formar profesionales críticos, de fortalecer la democracia o de contribuir al desarrollo sostenible.

Segundo, apostar por la diferenciación antes que por la imitación. Altbach y Salmi (2011) muestran que las experiencias exitosas de construcción de universidades de clase mundial en países no centrales se han apoyado en la combinación de estándares globales de calidad con ventajas comparativas locales: especialización en ciertos campos, vínculos fuertes con sectores productivos específicos o una misión clara de contribuir al desarrollo nacional. En lugar de intentar replicar de manera acrítica el modelo de la universidad anglosajona de investigación intensiva, se trata de definir un perfil propio y construir prestigio a partir de esa identidad.

Tercero, integrar el capital reputacional en una gobernanza reflexiva. En vez de reaccionar mecánicamente a los incentivos de los rankings, las universidades pueden utilizar la información que estos proporcionan como insumo para procesos deliberativos internos, que ponderen qué dimensiones de la reputación se alinean con la misión institucional y cuáles no. Esto implica desarrollar capacidad analítica para interpretar indicadores, evitar “juegos” puramente cosméticos y priorizar cambios estructurales con efectos sostenibles en la calidad y la pertinencia académica (Hazelkorn, 2009; Brunner & Uribe, 2007).

Cuarto, cuidar la integridad comunicacional. En un entorno en el que la reputación también se construye mediante narrativas y campañas, la universidad tiene la responsabilidad ética de no sobredimensionar sus logros ni ocultar sus debilidades. Un uso responsable del prestigio implica transparencia en la presentación de datos, honestidad respecto de los alcances de las acreditaciones y apertura al escrutinio externo. Un capital reputacional significativo no se sostiene en promesas infundadas, sino en la coherencia entre lo que la institución declara y lo que efectivamente hace.

En conclusión, el estatus y el prestigio reputacional se han convertido en piezas centrales del engranaje que organiza el campo universitario global. No es un accesorio superficial, sino una forma de capital simbólico que condiciona el acceso a recursos materiales, al talento, a la autonomía

y a la visibilidad. En este sentido, constituyen un factor clave —aunque no el único— para alcanzar la condición de universidad de clase mundial.

Al mismo tiempo, la centralidad del prestigio plantea desafíos significativos. La fuerte concentración de reputación en un reducido grupo de países e instituciones, evidenciada tanto por los rankings ARWU y THE como por análisis recientes sobre su distribución (Papanikos, 2025; Shanghai Ranking Consultancy, 2025), muestra que el horizonte de la “universidad de clase mundial” se despliega en un campo estructuralmente desigual. La presión por subir en los rankings puede inducir isomorfismo institucional, priorizar indicadores de investigación por encima de otras funciones sustantivas y reforzar formas de capitalismo académico que debilitan la misión pública de la universidad (Slaughter & Rhoades, 2004).

Frente a este panorama, una estrategia responsable no puede limitarse a perseguir posiciones en las tablas globales. Requiere concebir la reputación como expresión de una contribución compleja —académica, social y cultural— y no solo como un bien posicional en un juego de suma cero. Implica también asumir que la construcción de un prestigio significativo demanda tiempo, consistencia y coherencia entre la misión, las prácticas y los resultados.

En suma, el estatus reputacional es una condición necesaria, pero no suficiente, para alcanzar y sostener la condición de universidad de clase mundial. Convertirlo en aliado implica articularlo con un proyecto institucional que mantenga en el centro el valor público de la universidad, su compromiso con el conocimiento como bien común y su responsabilidad con las sociedades de las que forma parte. Solo así el prestigio dejará de ser un privilegio de unos pocos para convertirse en un recurso al servicio de una ecología universitaria más plural y socialmente relevante.

REFERENCIAS

Altbach, P. G., & Salmi, J. (Eds.). (2011). The road to academic excellence: The making of world-class research universities. World Bank.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood.

Bravo, M. (2023). UPI en Chile: Ciclo de vida, comportamiento organizacional y posicionamiento en el sistema de educación superior. Editorial Historia Chilena.

Brunner, J. J., & Uribe, D. (2007). Mercados universitarios: El nuevo escenario de la educación superior. Ediciones Universidad Diego Portales.

Hazelkorn, E. (2009). Rankings and the battle for world-class excellence. *Higher Education Management and Policy*, 21(1), 47–68.

Hazelkorn, E. (2015). Rankings and the reshaping of higher education: The battle for world-class excellence (2.^a ed.). Palgrave Macmillan.

Lee, J. (2013). Creating world-class universities: Implications for developing countries. *Prospects*, 43(2), 233–249.

Marginson, S. (2007). Global university rankings: Implications in general and for Australia. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 29(2), 131–142.

Papanikos, G. T. (2025). Times Higher Education university rankings: Top 100 best universities by country (2011–2025). *Athens Journal of Social Sciences*, 12(3).

Salmi, J. (2009). The challenge of establishing world-class universities. World Bank.

ShanghaiRanking Consultancy. (2025). Academic Ranking of World Universities 2025. ShanghaiRanking Consultancy.

Slaughter, S., & Rhoades, G. (2004). Academic capitalism and the new economy: Markets, state, and higher education. Johns Hopkins University Press.

LA LENGUA COMO RESTO INDOMESTICABLE: MATERIALIDAD, TRADUCCIÓN Y MERCANTILIZACIÓN EN LA MAGNA CHARTA UNIVERSITATUM

Niklas Bornhauser

*profesor asociado, Facultad de Educación y
Ciencias Sociales*

Ya no podemos dar por sentado que las universidades
seguirán existiendo. [...] Tampoco deberíamos caer
en la ilusión de que esto sea lamentable desde todos
los puntos de vista.

(Werner Hamacher, *Freistätte. Zum Recht auf
Forschung und Bildung*, 2010)

Introducción

Conocer, analizar y discutir la Magna Charta Universitatum (1988) en el horizonte del posterior Proceso de Bolonia no es un ejercicio estéril, deudor del eurocentrismo académico, sino una necesidad analítica de primer orden para pensar críticamente el presente de la educación superior chilena contemporánea.

Como han documentado Espinoza y González (2016), Argüelles (2009) y Garay Sánchez (2008), aunque Chile no es signatario formal del Acuerdo de Bolonia, las reformas implementadas desde inicios del siglo XXI –sistema de créditos transferibles, marcos de cualificación, enfoque por competencias, sistemas de acreditación, relevancia de rankings internacionales– no son desarrollos espontáneos ni autóctonos, sino apropiaciones diferenciadas de esquemas conceptuales y dispositivos institucio-

nales elaborados en el contexto europeo (Bianchetti, 2016; UNESCO, 2007). Esta relación no debe pensarse como imitación voluntaria ni como imposición mecánica, sino como lo que es: expresión de relaciones de (co)dependencia epistémica e institucional que estructuran el campo académico global (Beigel, 2013). En este marco, el análisis comparativo de la Magna Charta —documento fundacional que preparó discursivamente el terreno para Bolonia— en sus versiones francesa, alemana, inglesa y española no es gimnasia erudita improductiva, sino herramienta crítica para detectar las operaciones semánticas, las violencias de traducción y los desplazamientos conceptuales mediante los cuales ciertos modos de concebir la universidad se naturalizan como universales, para luego exportarse como modelos a seguir (Derrida, 2002; Hamacher, 2011).

El documento fue redactado originalmente en latín —lengua muerta que invoca la auctoritas de la tradición universitaria medieval europea— y también en italiano e inglés, para posteriormente ser traducido a las lenguas vernáculas contemporáneas. Esta decisión no es neutral: el latín opera como lengua-fantasma que legitima retroactivamente las reformas venideras mediante la ficción de una continuidad histórica milenaria. Las versiones en francés, alemán, inglés y español que aquí se analizan son, todas ellas, traducciones de ese original latino. Atender a la materialidad irreductible de cada lengua permite revelar que lo que se presenta como equivalencia neutral entre conceptos como “autonomía”, “Freiheit”, “freedom” y “libertad” porta sedimentos históricos divergentes que, al no ser pensados críticamente, reproducen asimetrías geopolíticas en el campo académico (Casanova, 2001). Desde Chile —espacio periférico, pero no pasivo, receptor crítico, pero no mero reproductor—, este análisis busca desnaturalizar las operaciones discursivas que subyacen a las reformas universitarias globales, mostrando cómo la lengua misma, en su opacidad constitutiva, resiste la pretensión de homogeneización total y mantiene abierta la posibilidad de pensar la universidad de otro modo.

Examinemos ahora cómo estas operaciones se manifiestan en el preámbulo mismo de la Magna Charta, comenzando por las distintas versiones lingüísticas de un sintagma clave.

Punto de partida: la lengua como acontecimiento político

La Magna Charta Universitatum fue firmada el 18 de septiembre de 1888 en Bolonia, con ocasión del 9.º centenario de la fundación que, en virtud de ciertas reconstrucciones genealógicas, es considerada la universidad europea “más antigua”. Trescientos ochenta y ocho rectores suscribieron un documento de apenas dos páginas que contiene un preámbulo, la declaración de ciertos principios fundamentales y una sección sobre medios[1]. Este documento, que alude implícitamente a la Magna Carta Libertatum de 1215, está disponible en múltiples idiomas en el sitio web del Observatory Magna Charta Universitatum. El análisis siguiente se centra en las versiones en alemán, francés, inglés y español, considerando la relevancia filosófica y política de las principales lenguas que forjaron el contexto europeo continental, la lengua hegemónica de la globalización universitaria contemporánea, y el español como lengua desde la cual se escribe este análisis, situada en posición excéntrica respecto al proyecto europeo pero atravesada por sus consecuencias globales.

Este juego de sucesivos desplazamientos temporales y espaciales —de 1215 a 1888, de Inglaterra a Italia, del latín medieval a las lenguas vernáculas modernas, del centro europeo a las periferias globales—, lejos de ser una operación meramente retórica, corresponde al establecimiento de un profuso enraizamiento histórico a partir del cual se legitimarán las reformas venideras. Diez años después vendría la Declaración de Bolonia (19 de junio de 1999), inicio formal del llamado Proceso de Bolonia, que transformaría radicalmente, primero, la educación superior europea y, segundo, mundial, a través de diversos mecanismos de exportación institucional.

La hipótesis es que este documento, bajo la retórica de la libertad académica y la autonomía universitaria, opera como dispositivo discursivo que prepara el terreno para la subsunción de la educación superior a una racionalidad instrumental donde criterios de eficiencia, medición cuantitativa y adaptación a demandas externas sustituyen progresivamente la autonomía del pensamiento crítico. Y que esta operación se revela precisamente en los desplazamientos, las traiciones y las violencias

que ocurren en el pasaje entre lenguas. La materialidad de la lengua –sus recursos morfológicos, sintácticos, fonéticos, sus sedimentaciones históricas– no es mero soporte del pensamiento, sino su misma condición constitutiva. La traducción no simplemente traslada, desde una orilla a otra, un sentido previo: lo produce, lo desplaza, lo transforma y deforma, lo traiciona. Cada lengua porta una historia sedimentada de categorías filosóficas, políticas, institucionales que resisten la equivalencia perfecta. Y es precisamente en esa resistencia donde se abre la posibilidad de una lectura crítica.

La pregunta, entonces, es: ¿qué hace la lengua del documento? ¿Cómo la materialidad específica del francés, del alemán, del inglés, del español habilita o imposibilita ciertos modos de pensar la universidad? ¿Qué sedimentos históricos porta cada lengua que resiste la pretendida universalidad del documento?

Mercado Único y abolición de las fronteras, “auténticas universidades”, “tarea” universitaria: cuatro modos de nombrar lo mismo

El mismo preámbulo de la Magna Charta sitúa su firma “cuatro años antes de la supresión definitiva de las fronteras intracomunitarias” y, con ello, se inscribe en un devenir determinado por aquel acontecimiento por venir. La referencia temporal vincula indisolublemente la libertad académica con la libertad de circulación del Mercado Único Europeo (1993). La temporalidad del documento es reveladora: 1988, cuatro años antes del Mercado Único, diez años antes de Bolonia. La Magna Charta es el momento preparatorio, la instalación discursiva que habilita transformaciones posteriores.

En francés, en consonancia al menos aparente –pues las mismas palabras no necesariamente significan lo mismo en distintas lenguas– con el español, se habla, con una redundancia enfática, de “suppression définitive”, es decir, aplastar, hundir, presionando desde arriba, en definitiva, hacer desaparecer, con un límite temporal absoluto, sin retorno. “Definitive

abolition”, en cambio, desde sus raíces latinas, abolitio (ab: separación, alejamiento; olere: crecer, alimentar), sugiere más bien un desvanecimiento, una anulación ontológica – como si nunca hubiera existido o como si se consumiera por completo. Adicionalmente, hay una diferencia entre el registro y la resonancia histórica: en inglés, “abolition” está cargada con el peso específico de la abolición (de la esclavitud), lo que le da una dimensión política-emancipadora que “suppression” no tiene necesariamente. A su vez, la materialidad es menos físico-violenta (no hay aplastamiento) y más jurídico-ontológica (cancelación de la existencia legal/social). Por último, “endgültiges Verschwinden” posee una materialidad lingüística radicalmente distinta: primero, el verbo sustantivado, Verschwinden se compone de schwinden (desvanecerse, disiparse, menguar) y el prefijo ver, que intensifica la acción. La raíz schwinden evoca algo que se reduce gradualmente, se difumina, se evapora. No hay violencia física (como en suppression) ni anulación jurídica (como en abolition), sino que alude a un proceso de desaparición, casi fantasmal. La combinación “Endgültiges Verschwinden” es, acaso, la más fenomenológica de las tres expresiones: no aplasta ni anula legalmente; simplemente constata una desaparición completa e irreversible. Algo se desvanece y esa desaparición tiene validez hasta el final. Es observacional más que ejecutiva.

Cada lengua sedimenta, a su manera, una relación distinta con la soberanía política, las fronteras y los procesos de integración.

En el preámbulo se menciona que “el porvenir de la humanidad” depende de “centros de cultura, de conocimiento y de investigación” representados por “auténticas universidades”. Las “vraies universités”, su raíz latina verus (verdadero, real) mediante, reforzada por la tradición cartesiana y racionalista, poseen una realidad ontológico-estática en el sentido de “lo que corresponde a la realidad”, mientras que las “true universities”, a través de su asociación con tree y trust, exhiben una materialidad caracterizada por la fidelidad-firmeza —como un árbol que permanece firme.

Lo confinable. “Wahre Zentren”, por otra vía (la del *aletheia* heideggeriano) que quizá le otorgue mayor densidad filosófica, pertenece a la misma familia que true y apela a la duración-autenticidad-lo que perdura, lo fidedigno. El español “auténtico” (del griego *authentikós*, que a su vez deriva de *authentes*, “el que tiene autoridad” o “que domina”) enfatiza esa dimensión de fidelidad al origen, es más jurídico-legitimador que los demás y pone en juego el tema de la autoría y/o autoridad.

Esta divergencia no es mera curiosidad lingüística. Cada lengua abre un campo semántico distinto para pensar la distinción entre universidades legítimas e ilegítimas. La pregunta crítica es: ¿en términos de qué verdad, autenticidad o correspondencia se define esta distinción?

El preámbulo establece que la “tarea” de las universidades consiste en la “difusión de los conocimientos”. El francés “*tâche*” deriva del latín *taxare* (tasar; evaluar; fijar el precio); hay una dimensión de evaluabilidad inscrita en el término mismo. Es algo que puede cumplirse o no, cuya realización puede medirse, tasarse. La *tâche* es una obligación cuantificable, algo que se asigna tras una evaluación. Tiene resonancias administrativas-tributarias: como un impuesto que se debe pagar. El alemán *Aufgabe* (palabra compuesta de *Auf*: arriba, hacia arriba, sobre y *Gabe*: don, regalo, dádiva) significa simultáneamente “tarea” y “renuncia”, “abandono” (de *aufgeben*). Hay una tensión aporética irresuelta en el término. El *task* de inglés es funcional, operativo, gerencial: el lenguaje del management, de la administración por objetivos. Es algo que puede descomponerse en subtasks, monitorearse y evaluarse cuantitativamente. El español “tarea”, del árabe **ṭarīḥa**, que significa “lo que se ha echado/arrojado/lanzado al suelo” o “lo que se ha asignado”, excluye cualquier circuito, ya sea de tasación (previa) o de reciprocidad.

Que la “tarea” de las universidades sea la “difusión de saber” resuena diferentemente en cada lengua: como una obligación medida, tasada, institucional; un don que se recibe (el saber) para entregarlo de vuelta (difundirlo) – la más recíproca; un deber institucional impuesto; o algo que recae sobre las universidades como responsabilidad – más gravitacional. El alemán es el único que inscribe en la palabra misma una economía del don, mientras que el francés y el inglés inscriben, en su lugar, fiscalidad/ obligación, y el español inscribe peso/gravedad física.

Pero lo más revelador está en el complemento. El documento establece que esta tarea “se dirija también al conjunto de la sociedad” o “debe servir al conjunto de la sociedad”. Las cuatro versiones, desde la materialidad de la lengua, son testimonios de ontologías políticas radicalmente distintas respecto de la relación universidad-sociedad, tanto en sus respectivas estructuras verbales como en sus arquitecturas de la relación.

Primero, “doit aussi concerner” (del latín *concernere*, mezclar con, estar entrelazado con, tocar) implica una relación de implicación mutua, no unidireccional. Lo que “conciérne” está mezclado, entretelado. No hay sujeto activo ni objeto pasivo, sino copertenencia. El modal *doit* (debe) es menos coercitivo que el inglés *must* — establece una obligación institucional, pero no un imperativo categórico. “*Betrifft auch*” (*treffen*, alcanzar; dar en el blanco, acertar; encontrarse con; *betreffen*, concernir, afectar; tocar) se refiere a algo que alcanza un punto en particular. Hay movimiento, pero no necesariamente jerarquía. A diferencia del francés, no hay un modal, sino un indicativo presente (“*betrifft*”). Es constatación más que prescripción. “*Must serve*” (del latín *servire*, de *servus*, ‘esclavo’) tiene una raíz inequívocamente servil. Incluso se puede hablar de una subordinación explícita, una jerarquía inequívocamente vertical. *Must* es un verbo modal de obligación fuerte y de necesidad deontica. No admite alternativa. Es el más imperativo-normativo de todos. La combinación “*must serve*” es un doble mandato: obligación modal + subordinación semántica. “Se dirija también a” (del latín *dirigere*: regere, guiar, gobernar, enderezar, llevar en línea recta; *dirigere*, alinear, enderezar hacia) da cuenta de una vectorialidad sin subordinación. Hay dirección, orientación, pero el sujeto mantiene agencia. No es “servir a” sino “dirigirse hacia”. El subjuntivo (“se dirija”) es menos asertivo que el indicativo: expresa finalidad, propósito, no simple obligación. Es una orientación deseada, no un imperativo categórico. Adicionalmente, la preposición “a” marca destino, no subordinación (vs. “servir a”, que sí implica jerarquía).

Segundo, en el caso del francés se puede hablar de una implicación mutua. La universidad concierne a la sociedad, es decir, está entrelazada con ella. El modelo invocado es aquel de la co-pertenencia, el entre-

lazamiento, en el cual la sociedad también está concernida por la universidad. El alemán configura un encuentro descriptivo: la universidad toca o alcanza a la sociedad de acuerdo con un modelo de contacto o encuentro. Consta una relación sin prescribirla coercitivamente; hay una menor carga normativa. A propósito del inglés, es posible contratar una subordinación imperativa. La universidad debe servir a la sociedad según el modelo de la jerarquía, el servicio, la instrumentalidad. La combinación de *must* y *serve* implica una doble coacción, tanto modal como semántica. La universidad es un medio para fines externos. Por último, en cuanto al español, corresponde hablar de orientación vectorial, en la que la universidad se dirige a la sociedad mediante un modelo de intencionalidad u orientación. El uso del subjuntivo y la “a” perfilan una finalidad sin subordinación, en la que la universidad mantiene su autonomía agencial (el sujeto se orienta por sí mismo).

Tercero, es posible conjeturar la inscripción en distintas genealogías filosófico-políticas. Así, la formulación inglesa “*must serve*” responde materialmente a la tradición utilitarista anglosajona (Bentham, Mill): instituciones justificadas por utilidad social medible; al New Public Management: universidad como *service provider*; y, por último, a la *accountability* neoliberal: legitimidad: capacidad de responder a demandas externas. El verbo *serve* convierte epistémicamente la relación universidad-sociedad en relación cliente-proveedor. El modal *must* elimina toda autonomía: la universidad no elige servir; debe servir. En cambio, la formulación francesa/alemana (*concerner/betreffen*) evoca la tradición humboldtiana: la relación orgánica entre universidad y sociedad. El alemán, al usar el indicativo sin modal, es el menos prescriptivo: constata más que ordena. El modelo, en ambos casos, es de reciprocidad o co-constitución. La formulación española (*dirigirse a*) da cuenta de una intencionalidad orientada pero no subordinada; el subjuntivo mantiene el espacio de la finalidad elegida (no impuesta) y el modelo implícito es intermedio: responsabilidad sin instrumentalización.

El inglés *must serve* anticipa y legitima, lingüísticamente, una serie de medidas del Proceso de Bolonia. Así, vaticina y prepara el terreno para la introducción y el uso de rankings y métricas: si la universidad sirve, debe

demostrarlo con indicadores cuantificables de “servicio social”. Además, anuncia el uso de la employability como criterio de verdad: “servir a la sociedad” = producir graduados empleables = currículum dictado por el mercado laboral. Adicionalmente, anticipa la erosión de la autonomía epistémica: las preguntas que la universidad puede hacerse quedan subordinadas a “demandas sociales” (traducidas como demandas de mercado). Y finalmente, determina la universidad como ancilla.

En contraste, *concerner* (francés) o *betreffen* (alemán) permiten pensar esta relación de manera menos vertical, menos coercitiva. La universidad concierne a la sociedad porque la interpela críticamente. La crítica social como forma de *concernir*/afectar. Permite, en definitiva, concebir una relación no instrumental entre ambas. Y *dirigirse a* (español) permite concebir una orientación sin subordinación, en la que la universidad se dirige a la sociedad desde su autonomía y asume una responsabilidad que no cancela la distancia crítica.

En resumen, hay una política inscrita en la gramática. La diferencia entre “*concernir a*” (francés/alemán), “*dirigirse a*” (español) y “*servir a*” (inglés) no es de matiz sino de régimen político epistémico. Que un documento internacional “establezca” distintas cosas en distintos idiomas no es multilingüismo sino multiplicidad ontológica: se está constituyendo simultáneamente la universidad humboldtiana (alemán), la universidad responsable (español/francés) y la universidad neoliberal (inglés). El inglés *must serve* no describe una universidad — la prescribe, la conjura, la hace existir como institución cuya esencia es el servicio, cuya legitimidad es instrumental, cuya autonomía es residual.

Treinta años después: el balance crítico

Tres décadas después de la Magna Charta, las consecuencias del modelo implementado son evidentes: precarización laboral masiva (multiplicación de contratos temporales, pérdida de estabilidad académica); burocratización asfixiante (evaluación permanente, acreditación continua, producción de informes que sustituye tiempo de investigación); prolife-

ración de rankings que establecen jerarquías según criterios estandarizados; subordinación progresiva de la investigación a criterios de “impacto” cuantificable; marginalización de las humanidades críticas; consolidación del inglés como única lengua académica legítima.

Ninguno de estos procesos afecta exclusivamente a universidades públicas ni privadas. La lógica de la medición cuantitativa, la competencia por los rankings y la subordinación a criterios de empleabilidad penetran en todas las instituciones, independientemente de su naturaleza jurídica. El problema no es la existencia de diferentes modelos institucionales, sino la reducción de todos ellos a una única lógica instrumental, donde la producción de conocimiento se subordina a criterios de eficiencia, medibilidad e impacto inmediato.

La Magna Charta no causó estos procesos, pero operó —y sigue operando— como dispositivo legitimador que preparó el terreno discursivo. Sin embargo, como muestra el análisis comparativo entre las versiones en francés, alemán, inglés y español, cada lengua porta sedimentos históricos irreductibles que resisten esa pretendida equivalencia. El francés porta la memoria republicana y sus ambigüedades; el alemán, la densidad filosófica de la tradición idealista y sus traumas históricos; el inglés, la hegemonía imperial y su pragmatismo instrumentalizador; el español, las asimetrías coloniales y postcoloniales que estructuran su posición subordinada en el mercado global de discursos.

La lengua como resto: hacia una práctica filológica crítica

El análisis comparativo revela que no hay “la” Magna Charta sino cuatro (y más) textos que dicen cosas parcialmente distintas. Estas diferencias no son accidentes para lamentar sino síntomas a explotar críticamente. Cada lengua abre y cierra posibilidades de pensamiento. Pero, a su vez, cada lengua porta sus propias cegueras, sus puntos ciegos. La práctica filológica crítica consiste en habitar la tensión entre lenguas, en mantener abiertas las diferencias irreductibles, en resistir la fantasía de la traducción perfecta. No hay equivalencia sin resto. Siempre hay un resto indomes-

ticable, algo que no pasa, que no se traduce, que resiste la homogeneización.

Desde Chile, espacio periférico en el mercado global de discursos académicos, pero no meramente pasivo, este ejercicio filológico permite reconocer cómo las reformas presentadas como “internacionales” —el Sistema de Créditos Transferibles, los marcos de cualificación, el enfoque por competencias— portan sedimentos semánticos y estructuras conceptuales que no se traducen sin resto. Las nociones de “autonomía”, “libertad” y “responsabilidad” que circulan en los documentos rectores de las reformas universitarias no significan lo mismo en francés, alemán, inglés y español, y esas diferencias no son accidentes superficiales sino condensaciones de historias institucionales divergentes. Reconocer esa irreductibilidad es ya un acto de resistencia epistémica: en el resto intraducible se abre la posibilidad de apropiaciones críticas que no repliquen mecánicamente los modelos hegemónicos, sino que los desplacen desde las condiciones materiales e históricas específicas de las universidades latinoamericanas.

Conclusión: pensar desde el resto

La Magna Charta Universitatum, en su multiplicidad lingüística irreductible, testimonia que no hay equivalencia perfecta, no hay traducción sin traición, no hay discurso sin resto. Si todo fuera perfectamente traducible, todo sería perfectamente mensurable, comparable, jerarquizable, subsumible a la lógica única del mercado global de conocimientos. Pero la materialidad opaca de la lengua resiste. El resto indomesticable subsiste. Y en ese resto —en esa opacidad constitutiva, en esa resistencia de la lengua a la transparencia instrumental— radica la posibilidad del pensamiento crítico y la esperanza de pensar la universidad de otro modo.

La Magna Charta, en su irreductible multiplicidad lingüística, testimonia involuntariamente esta imposibilidad de clausura. Habitar críticamente ese espacio —atender a la materialidad de la lengua, a sus resistencias, a sus promesas rotas— es la tarea más urgente del pensamiento universita-

rio hoy. Porque lo que está en juego no es la supervivencia de un modelo institucional particular sino la posibilidad misma del pensamiento crítico. Y esa posibilidad se juega, fundamentalmente, en la lengua y en la capacidad de las instituciones —cualquiera sea su naturaleza jurídica— de resistir la subsunción total en lógicas que anulan su función crítica.

REFERENCIAS

- Adorno, T. W. (2005). *Dialéctica negativa*. Madrid: Akal.
- Argüelles B., P. (2009). "El proceso de Bolonia en América Latina: Caso Chile". *Revista de la Educación Superior*, 38(152), 7-27.
- Beigel, F. (2013). "Centros y periferias en la circulación internacional del conocimiento". *Nueva Sociedad*, 245, 110-123.
- Bianchetti, L. (2016). *El Proceso de Bolonia y la Globalización de la Educación Superior*. Buenos Aires: CLACSO.
- Casanova, P. (2001). *La República mundial de las letras*. Barcelona: Anagrama.
- Derrida, J. (1997). *El monolingüismo del otro*. Buenos Aires: Manantial.
- Derrida, J. (2002). *Universidad sin condición*. Madrid: Trotta.
- Espinoza, O. & González, L. E. (2016). "El impacto del Acuerdo de Bolonia en el sistema de educación superior en Chile". *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 7(18), 49-67.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: FCE.
- Garay Sánchez, A. (2008). "Los Acuerdos de Bolonia: desafíos y respuestas por parte de los sistemas de educación superior e instituciones en Latinoamérica". *Universidades*, 37, 3-12. UDUAL.
- Hamacher, W. (2010). "Freistätte. Zum Recht auf Forschung und Bildung". En *Was passiert? Stellungnahmen zur Lage der Universität*. Zürich: diaphanes.
- Hamacher, W. (2011). *95 tesis sobre filología*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Hobsbawm, E. & Ranger, T. (Eds.) (1983). *The Invention of Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Magna Charta Observatory (1988). *Magna Charta Universitatum*. Bolonia: Universidad de Bolonia. Versiones consultadas: français, Deutsch, English, español.
- UNESCO (2007). *La educación superior latinoamericana y el proceso de Bolonia: de la comercialización a la adopción del Proyecto Tuning de Competencias*. París: UNESCO.

Notas

[1] Actualmente hay 975 universidades de 94 países que han firmado la Magna Charta (versiones de 1988 o 2020).

CÓMO SALVAR EL ALMA EN LA UNIVERSIDAD

*José Joaquín Brunner
profesor emérito Universidad Diego Portales
e investigador Universidad de Tarapacá*

Weber forma parte de una clase de pensadores cuya visión de mundo es, al fondo, una concepción romántica de lo posible, aliada a una valoración sobria y empirista de lo que es. Whimster (1987:272)

Introducción

Cuando Max Weber predijo en 1917 el destino de la civilización occidental, utilizó un lenguaje que transmitía una sensación de fatalidad inminente. Señaló la llegada de una “noche polar de oscuridad helada”, caracterizada por la mecanización del espíritu y el desencantamiento del mundo. Al analizar el estado actual de la universidad, vemos que también ha sido alcanzada por esa noche, no como una catástrofe externa, sino como una condición inherente a la vida profesional moderna. Según M. Berman (1988), la modernidad amenaza con destruir todas nuestras certezas y nos sumerge en un ciclo constante de cambio, conflicto y ansiedad. En este contexto, el desafío es identificar cómo mantener la integridad del alma ante estas fuerzas.

En el debate latinoamericano, solemos aplicar el término “neoliberalismo” para explicar los cambios en nuestras instituciones universitarias, interpretándolo como una desviación temporal o un error político reversible. Sin embargo, este enfoque simplifica el problema. Lo que enfrentamos es un proceso histórico mucho más profundo: la racionalización, que Max Weber analizó en profundidad y que trasciende las modas

ideológicas para convertirse en una lógica estructural de la organización social y académica.

La universidad, antaño una comunidad orgánica protegida por la tradición, se ha transformado en un elemento fundamental de la modernidad tardía. La racionalización ha impuesto criterios como el cálculo, la previsibilidad, la eficiencia técnica y el control impersonal, penetrando incluso en la generación y la transmisión del conocimiento. El reconocimiento explícito de esta transformación —la universidad es ahora una burocracia competitiva— es esencial como punto de partida para forjar una ética centrada en la responsabilidad académica.

Anatomía de la coacción: Estado, mercado y organización

Para entender esta transformación, resulta útil identificar con precisión las fuerzas que conforman nuestra “jaula de hierro”. El cambio no se debe solo al ingreso del mercado en la academia, sino también a la convergencia de tres lógicas de racionalización —Estado, mercado y organización— que interactúan y refuerzan un sistema cerrado de control estructural.

El Estado Racionalizador

La gran paradoja de la modernización universitaria es que ha sido impulsada por un Estado muy activo. En lugar de reducir su intervención, como sugiere el mito neoliberal, el Estado ha modificado su forma de control. Ya no actúa como un “mecenas benevolente” que financia la universidad por confianza de clase, sino que ahora regula y evalúa.

El Estado racionaliza imponiendo legibilidad (Scott, 1998). Su meta es transformar la actividad académica, opaca y lenta, en procesos transparentes y medibles. Usa el control como aseguramiento de la calidad, los marcos de cualificación y los algoritmos de financiamiento. El Estado regula cómo se genera la verdad científica, fijando plazos, formatos e indicadores. Así crea una “jaula” normativa que regula el mercado.

El mercado disciplinario

En este esquema, los mercados académicos no constituyen espacios de libertad espontánea, sino que funcionan como mecanismos disciplinarios. La competencia es incentivada, sostenida y acelerada mediante políticas y burocracia diseñadas para romper la inercia de las universidades tradicionales y fomentar nuevos competidores. A su vez, los mercados administrados o cuasimercados son establecidos por el Estado con el fin de alcanzar sus metas. Por otro lado, cuando el Estado no regula estos mercados o permite que operen de manera “libre” bajo un modelo de “capitalismo aventurero”, estamos ante una falla del Estado.

Cuando las universidades compiten por estudiantes (a través de vouchers), profesores (en el marketplace académico), recursos de investigación (subsidios) y prestigio simbólico (como los rankings), están obligadas a adoptar una lógica instrumental donde los medios están subordinados a los fines. Esta competencia, impulsada por el mercado, premia la eficiencia y penaliza la ineficiencia, promoviendo resultados concretos y fragmentando la solidaridad entre instituciones y actores académicos.

La burocracia competitiva

Para enfrentar la presión del Estado y el mercado, la universidad se transforma. Pasa de ser una república de pares a un “actor organizacional estratégico”.

Este fenómeno originó una nueva élite directiva. Thorstein Veblen (1918) ya había criticado, a inicios del siglo XX, el comienzo de la decadencia de la antigua universidad por esta causa. Hablaba de una estructura de gestión tecnocrática: ‘capitanes de la erudición’. Entre los nuevos profesionales de la educación superior se encuentran vicerrectores de desarrollo, responsables de IA, directores de calidad, gestores de proyectos, responsables de internacionalización y administradores de admisiones, entre otros.

Este personal, cada vez más numeroso y especializado, constituye una burocracia competitiva real (Kallio et al., 2020). No se dedica a producir, transmitir ni custodiar conocimiento; en cambio, su objetivo es optimizar indicadores para generar “capacidades (ventajas) competitivas”. Su tarea consiste en traducir el ethos académico al lenguaje del management. Para los docentes, esto resulta en una vigilancia estilo Taylor: aunque oficialmente se mantiene la libertad de cátedra y de investigación, esta se ejerce dentro de una red cada vez más estricta de “cargas académicas”, evaluaciones 360°, rendiciones de cuentas, formularios y metas de rendimiento. La confianza en la persona del académico y en sus redes colegiales ha sido sustituida por la confianza en las técnicas de gestión y en los sistemas de auditoría.

Drama latinoamericano: un choque de identidades

Si consideramos que la racionalización es un fenómeno global, conocido como “neoliberalismo”, “revolución gerencial”, “nueva gestión pública” o “empresarialización de la universidad pública”, en América Latina su impacto es especialmente dramático debido a nuestra estructura institucional. La búsqueda de eficiencia choca aquí con dos grandes placas tectónicas históricas: el modelo napoleónico y el ideal de Córdoba.

La herencia oligárquica y la carga de trabajo

Nuestra antigua universidad fue fundada como institución pública dedicada a la formación profesional. Su misión principal era prestar un servicio público y formar una élite de profesionales. Los profesores normalmente eran titulares de cátedra, generalmente profesionales destacados que enseñaban por honor y prestigio, respaldados por la tradición de los “notables”. En otros países, estos se consideraban parte de una “oligarquía académica” en Italia (Clark, 1977), o “mandarines” en Alemania y “dons” en el Reino Unido.

La racionalización rompe este modelo, amplía las funciones de los académicos y los concibe como recurso humano. Evalúa su carga de trabajo y utiliza esa métrica para planificar, definir metas y evaluar el rendimiento. Así, reorganiza la carrera académica para aumentar la productividad.

Hoy en día, la demanda de doctorados, la multiplicación de tareas, la presión por publicar y la competencia por fondos desafían la autonomía de los académicos, sometiéndolos a nuevas reglas organizativas. El prestigio simbólico tradicional se traduce ahora en indicadores tangibles: publicaciones, posiciones en rankings y presencia en altmétricas que reflejan su visibilidad digital.

El mito de Córdoba y la vocación militante

La influencia de la Reforma de Córdoba de 1918 ha sido duradera y se ha convertido en un mito. Estableció la base de la “idea de universidad latinoamericana”, con un mandato de autocomprensión pública, una misión social, el cogobierno político y la función de “conciencia crítica” de la nación.

Esta universidad se ve a sí misma como un agente de transformación o, al menos, como un motor de cambio en la sociedad, con el fin de apoyar la construcción de un Estado nacional-popular. Existe una fuerte creencia en la alianza entre la ciencia y el pueblo, así como en la unión entre académicos y clases populares en torno a un interés emancipatorio compartido.

La racionalización universitaria no elimina el discurso del compromiso social, sino que lo redefine mediante parámetros organizacionales: el “compromiso social” se mide mediante indicadores y reportes; la función política se expresa en actividades de comunicación rutinarias; y la conciencia crítica se dispersa en diversas causas parciales.

El modelo triestamental de cogobierno, concebido para deliberar sobre los objetivos universitarios, resulta cada vez menos eficaz ante la urgencia impuesta por el mercado y la burocracia. Decisiones rápidas y procesos de acreditación desplazan el poder real de las asambleas y de-

partamentos colegiados a los directorios y a las autoridades intermedias o superiores.

Las “oligarquías académicas” son sustituidas por los “investigadores de alto impacto” y por la élite de autores más productivos y citados. Lo estatal y lo privado dejan de ser oposiciones fundamentales y se convierten en meros marcadores de identidad organizacional.

Esto genera una disonancia cognitiva: aunque la universidad latinoamericana proclama su compromiso con la política y la justicia social en sus estatutos y discursos, en la práctica se basa en normas estrictas de solvencia y clasificación en rankings nacionales e internacionales. La noción de lo “público” se convierte en un concepto en disputa. Hoy en día se discuten la misión pública, la vocación pública, la creación de bienes públicos e incluso la racionalidad pública.

La transformación de la profesión: de la colegialidad a la administración

En su tiempo, Weber observó que la burocratización de la ciencia alejaba al investigador de sus propios medios de producción. Hoy, podemos decir que también ha apartado al académico de la esencia de su labor. La colegialidad, que antes era vista como un autogobierno fundamentado en la autoridad del conocimiento compartido, ahora se presenta como un conjunto de islas e islotes donde permanecen las tribus disciplinarias y sus miembros intercambian conocimientos basados en la confianza, la vocación y la pasión por los descubrimientos.

De acuerdo con los análisis tradicionales en la sociología de las organizaciones, la colegialidad vertical, que otorgaba a los académicos la facultad de decidir la estrategia institucional, ha sido reemplazada por burocracias competitivas. Aunque los académicos siguen siendo consultados, la decisión final ya no recae en ellos. Además, la colegialidad horizontal, o la solidaridad entre colegas, se ve afectada por la competencia: ahora, los colegas también compiten por fondos limitados, prestigio y posiciones en los rankings.

El resultado es una profesión gestionada. La “carga de trabajo”, como vimos, funciona como un instrumento contable que estructura, mide y valida la alienación: el pensamiento, por naturaleza, no sigue un horario fijo; se cuenta en horas cronológicas. La vocación se convierte en un contrato centrado en el rendimiento. La comunidad se vuelve mecánica. Solo se considera importante la disciplina laboral.

Comportamientos académicos en la jaula de hierro

Aquí podemos explorar más a fondo el análisis desde la perspectiva de Weber. ¿Cómo reacciona el sujeto académico ante esta estructura de dominación racionalizada? No hay una única respuesta; en cambio, hay esfuerzos interpretativos que es necesario tener en cuenta (Labraña et al., 2025).

Con la dialéctica de “individuación y dominación” que Jeffrey Alexander (1987) resalta en su estudio sobre el pensamiento del destacado sociólogo alemán, podemos categorizar las diferentes posturas existenciales y políticas que adoptan los académicos universitarios en la actualidad.

Alexander nos muestra que la racionalización weberiana presenta dos aspectos: por un lado, crea una “jaula” de dominación impersonal; por otro, permite una profunda individuación que obliga al individuo a afrontar su destino sin confiar en dioses ni en tradiciones. Ante esta tensión, surgen varias formas de “adaptación” o “resistencia”, así como de “fuga” o “compromiso”. Si combinamos ambos ejes analíticos, podemos trazar un mapa de un campo de batalla interno en el ámbito académico.

- Eje vertical (actitud hacia la estructura): Adaptación, que implica aceptar las reglas de la racionalización, frente a Resistencia, que consiste en rechazar la lógica instrumental.
- Eje horizontal (modo de acción): Fuga (retirada hacia el interior o hacia el cinismo) frente a Compromiso o involucramiento (acción enfocada en el mundo y en la institución).

Este cruce genera cuatro tipos ideales de conducta académica en la universidad, que está altamente racionalizada, es decir, “mercadizada” y “burocratizada”:

Cuadrante I. Resistencia + Fuga: La “emigración interior” (el purista)

En este cuadrante se encuentran los académicos que rechazan la racionalización burocrática y optan por superarla desde el ámbito institucional.

- Perfil: Es un humanista tradicional, un erudito que menosprecia los papers, los rankings y la gestión. Considera la universidad actual una ruina, pero busca refugio en ella.
- Comportamiento: Se aísla en su pequeña comunidad epistémica o “tribu” disciplinaria, formando círculos cerrados de practicantes con una mística o una nostalgia compartida. Realiza un retiro intelectual, desarrollando su conocimiento como una gnosis privada, alejada de la realidad institucional. Estos espacios, restos relativamente protegidos de la antigua universidad “enclaustrada” que Medina Echavarría (1967) describe, aún permiten una interioridad y el cultivo de un ethos humboldtiano de “silencio y ensimismamiento”. Mas están en vías de desaparecer.
- Diagnóstico weberiano: se describe como una forma de “huida del mundo” (Weltflucht) que busca preservar valores en la vida académica. Es: “Ser en el mundo, pero no del mundo”. Aunque tiene cierta dignidad estética, incluso bíblica, resulta políticamente ineficaz. No cambia la máquina, solo la habita como una fantasía interior. Alexander lo vincularía con la búsqueda de una salvación que trasciende el mundo en la modernidad.

Cuadrante 2. Resistencia + Compromiso: los “profetas de cátedra” (el militante)

Aquí están quienes rechazan la estructura, pero optan por enfrentarse activamente a ella mediante la concientización y la politización en la academia. Esta postura es la más frecuente en muchas universidades públicas de América Latina. También en algunas instituciones privadas, donde académicos y estudiantes respaldan esta visión y se oponen a un mundo que consideran neoliberal y burocrático.

En situaciones extremas, algunas personas optan por romper con la organización y abandonarla para crear nuevos espacios sociales en los que producir conocimiento fuera del marco académico, en colaboración con comunidades y movimientos sociales. Algunas “universidades populares” cumplen esta función, siendo asociaciones libres de docentes y estudiantes que desarrollan colectivamente un conocimiento guiado por valores militantes. “La perspectiva de la Universidad popular no es revolucionaria en el sentido marxista del término, sino libertaria: fomenta oportunidades de libertad y liberación personal, ya que solo la construcción de un individuo radiante, soberano, solar y libertario es realmente revolucionaria. [...] funciona como un laboratorio para este trabajo: observar, identificar los flujos negativos y mortíferos en una sociedad, no convertirse en agente de propagación, cortar los circuitos, resistir, no ser el conductor, en el sentido eléctrico de la palabra” (Onfray, 2008, 152-153).

- Perfil: Es un heredero radical de Córdoba, un académico que utiliza el aula y la investigación como instrumentos para denunciar y promover cambios revolucionarios. Rechaza el sistema capitalista en la educación, que, bajo el control burocrático, se ha convertido en una “jaula de hierro”. Romper con esta estructura rígida puede ser una declaración radical a favor de una universidad libre de ataduras al sistema.
- Comportamiento: Intenta “reencantar” el mundo racionalizado y ascético del ‘publish or perish’ mediante una nueva creencia teórica, como el neomarxismo, el decolonialismo o el identi-

tarismo. De esta forma, busca dotar de vida a una ética basada en la convicción (*Gesinnungsethik*), desligándose, en la medida de lo posible, de las responsabilidades, reglas y ritos de la organización, así como de las demandas del “sistema” que parecen sofocar el espíritu.

- El diagnóstico de Weber es muy crítico con esta figura, a quien llama “profeta de cátedra”: profesores que emplean su autoridad para imponer su visión del futuro en lugar de fomentar el análisis y la interpretación de los hechos. Al volver a introducir dioses (ideológicos) en una era desencantada y orientar la universidad hacia el exterior, terminan comprometiéndola con los “ruidos de la calle”, según decía Medina Echavarría (1967). Esto, irónicamente, acelera la pérdida de la universidad como un espacio de la razón “sin condiciones”, capaz de analizar los efectos de la racionalización, incluso en sus aspectos más oscuros.

Cuadrante 3. Adaptación + Fuga: El “burócrata cínico” (El especialista sin espíritu)

Es el habitante principal de la jaula de hierro. Cumple con las reglas del sistema, pero no está alineado con el objetivo de su trabajo. Se acomoda a las formas ultraracionalizadas de la organización y las sigue sin cuestionarlas, considerando su cumplimiento una virtud.

- Perfil: El “emprendedor de sí mismo”, como lo define Foucault, es un académico que gestiona su currículum como si fuera una cartera de inversiones, planificando y ejecutando su “carga académica” para potenciar su crecimiento profesional y personal. Este individuo internaliza las disciplinas burocráticas y, al hacerlo, se convierte en el “sujeto neoliberal” por excelencia. Según Ball (2003), a los académicos “se les representa y se les anima a verse como individuos que se evalúan a sí mismos, incrementan el valor de su persona, mejoran su productividad, buscan la excelencia y viven una vida basada en el cálculo”. Son sujetos emprendedores que viven sus vidas como ‘una empresa del yo’

y como profesionales neoliberales.

- Comportamiento: El “emprendedor de sí mismo”, según Foucault, es un académico que administra su currículum como una cartera de inversiones, planificando y realizando su “carga académica” para impulsar su crecimiento profesional y personal. Este individuo adopta disciplinas burocráticas, convirtiéndose en el “sujeto neoliberal” por excelencia. Según Ball (2003), a los académicos se les anima a verse como individuos que se autoevalúan, aumentan su valor, mejoran su productividad, persiguen la excelencia y llevan una vida basada en el cálculo. Son emprendedores que viven su vida como ‘una empresa del yo’ y como profesionales neoliberales.

Su adaptación es completa, aunque cínica, ya que no actúan impulsados por vocación o pasión, sino para cumplir sus contratos, sumar puntos, obtener incentivos y avanzar en sus carreras siguiendo estrictamente las reglas organizacionales. Esto es evidente en las publicaciones académicas, sobre todo en ciencias sociales y humanidades, donde la sabiduría se reduce al conocimiento y éste a la información, para terminar en los datos, más cercanos al polvo que al alma.

Dentro de la academia, esta competencia también abarca la ética, incluyendo la producción en serie de unidades mínimas publicables, autocitas estratégicas, coautorías en grandes equipos y la gestión de redes de intercambio y de favores.

- Diagnóstico Weberiano: representa al especialista sin espíritu, según Weber. Son quienes convierten la gestión de su carrera en un objetivo en sí mismo. Se ajustan a la lógica mecánica y se integran plenamente a la racionalización organizacional, que saben aprovechar a su favor. Son la expresión máxima de la racionalización: personas que funcionan a la perfección con medios y procedimientos, pero han dejado de cuestionar los fines que consideran irrelevantes.

Cuadrante 4. Adaptación + Compromiso: El “profesional crítico” (La ética de la responsabilidad)

En este cuadrante, identificamos a quienes aceptan las condiciones de la racionalización porque saben que son inevitables, pero las cuestionan de manera crítica para mantener vivo el sentido de la acción académica y salvar su espíritu. Con ese objetivo, intentan influir en su entorno —las nuevas condiciones organizacionales del trabajo académico—, principalmente para recuperar un lenguaje que no sea solo económico o burocrático y que permita volver a pensar y hablar sobre la “idea de universidad” y sus expectativas. Desde la crítica a esas condiciones, proponen reflexionar sobre “la posibilidad de las posibilidades” (Barnett, 2015), aquellas que todavía están por venir y que deben considerarse “contra toda esperanza”.

- **Perfil:** El académico que actúa con ética de la responsabilidad. Reconoce que la universidad se ha convertido en una organización académica global y el Estado en un actor evaluador, pero que no escapa ni hacia fuera ni se refugia en sí mismo, abandonando cualquier pretensión romántica.
- **Comportamiento:** Domina la técnica (obtiene proyectos, publica en revistas de alto impacto, lidera equipos), pero usa esos recursos para objetivos sustantivos. Utiliza la infraestructura de racionalización para generar conocimiento y formar estudiantes. No se aparta del purismo ni de la predicción; se mantiene en el claustro, comprometido a buscar claridad.
- **Diagnóstico weberiano:** Se refiere a la ética de la responsabilidad (Verantwortungsethik) aplicada a la vocación académica. Weber lo definiría como una persona con integridad intelectual en un mundo desencantado. Como un político experimentado que afirma “no puedo hacer otra cosa”, este académico acepta la realidad —la “jaula de hierro”, la burocracia competitiva—, pero mantiene una distancia interna que le impide ser absorbido por completo por ella. Enfrenta las “demandas del día” con sobriedad (Sachlichkeit) y sin ilusiones, creyendo que así salva-

guarda su “alma” mediante una conducta comprometida con los fines y el sentido del trabajo académico.

Conclusión: integridad en el cuadrante de la responsabilidad

En resumen, posiciono la propuesta de este ensayo claramente en ese último cuadrante: la de una adaptación consciente —de realismo escéptico— y un compromiso crítico, que intenta ser una forma de involucrarse con el trabajo en condiciones de máxima racionalización, mediante un constante reconocimiento y análisis de la realidad para cumplir con los deberes del cargo (considerados como “vocación” y no solo una “carga”).

Max Weber enseñó que la madurez política y académica consiste en la capacidad de soportar las tensiones del mundo sin quebrarse. La universidad latinoamericana no volverá al claustro de Córdoba ni deberá convertirse en una trinchera militante para una (ficticia) fuga revolucionaria. Aquel claustro pertenece de manera irremediable al pasado, mientras que esta universidad sobrevive en el romanticismo, más allá de cualquier “posibilidad de posibilidades”.

Nuestra circunstancia nos obliga a vivir la universidad como un espacio emprendedor, burocrático y competitivo en un sistema masivo, caracterizado por una alta privatización y una marcada diferenciación entre organizaciones, funciones y roles. Desde esa circunstancia, dentro de la “jaula de hierro”, se debe juzgar y criticar la racionalización constante, sin jamás decir al momento “eres tan hermoso”, entregando en ese instante el alma al demonio de la modernidad tardía. El reto consiste, por tanto, en cómo vivir y adaptarse a la nueva realidad del trabajo académico sin convertirse en un especialista sin espíritu, un entusiasta sin corazón, del cuadrante 3.

La estrategia consiste en actuar como un doble agente, ha sugerido alguien. Externamente, se cumple con las métricas y estándares del sistema global de ciencias académicas, reconociendo que la competencia y la evaluación son mecanismos inevitables de la modernidad para distribuir recursos, garantizar la calidad pública y mantener el funcionamiento del

sistema global. Internamente, se defiende con firmeza la lógica de la vocación, protegiendo los espacios colegiales destinados a la discusión de la sabiduría.

Delante de los estudiantes, se evita la demagogia (ya sea comercial o política) y se rechaza convertirse en un “profeta de cátedra”. Además, en los ámbitos de estudio y creación, se fomenta la investigación y la innovación en diversos formatos y métodos para enfrentar los problemas de nuestra era y región. Jeffrey Alexander (1987) sugiere que la racionalización, aunque fomenta la dominación, también permite una forma de individuación “heroica”. Hoy en día, ese heroísmo no implica asaltar el Palacio de Invierno ni vivir aislado en una torre de marfil, sino, quizás, en la habilidad cotidiana de sentarse frente a la computadora, completar formularios de rendición de cuentas y acreditación, y, en los espacios de libertad aún disponibles en la organización, escribir una frase veraz o impartir una clase con rigor.

Proteger el “alma” de la universidad no implica exorcizar el demonio de la racionalización; ese demonio somos nosotros y nuestro tiempo. Significa forzarlo, aunque sea a regañadientes, a apoyar la causa de la claridad humana. Aunque no garantiza grandes logros ni predicciones, este trabajo, si se realiza con seriedad, es la única vocación que confronta el destino de nuestro tiempo sin desviar la mirada.

REFERENCIAS

Alexander, J. (1987). The Dialectic of Individuation and Domination: Weber's Rationalization Theory and Beyond. En Whimster, M.S., and Lash, S. (Eds.), *Max Weber, rationality and modernity*. Routledge, London and New York, 185-206.

Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity, *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.

Barnett, R. (2016). *Understanding the University. Institution, Idea, Possibilities*. Routledge, London and New York.

Berman, M. (1988). Todo lo sólido se desvanece en el aire. La Experiencia de la Modernidad. Siglo Veintiuno Editores, S. A., México, D. F.

Clark, B.R. 1977. *Academic power in Italy: Bureaucracy and oligarchy in a national university system*. University of Chicago Press.

Kallio, T. J., Kallio, K. M., & Blomberg, A. (2020). From professional bureaucracy to competitive bureaucracy—redefining universities' organization principles, performance measurement criteria, and reason for being. *Qualitative research in accounting & management*, 17(1), 82-108.

Labraña, J., Gómez, M., Wee, C., & Saba, F. (2025). Gerencialismo, extensión y vinculación con el medio en las universidades regionales chilenas. *Calidad en la Educación*, (62), 181-212.

Labraña, J., Puyol, F., Brunner, J. J., & Alarcón, M. (2024). Gerencialismo e identidades académicas en las universidades chilenas: un estudio de caso. *Pensamiento educativo*, 61(3).

Medina Echavarría, J. (1967). *Filosofía, educación y desarrollo*. Siglo XXI Editores, México, D. F.

Onfray, M. (2008). *La Comunidad Filosófica. Manifiesto por una Universidad Popular*. Traducción de A. García Castro. Editorial Gedisa, Barcelona.

Scott, J.C. (1998). *Seeing Like a State: How Certain Schemes to Improve the Human Condition Have Failed*. Yale University Press, New Haven.

Tight, M. (2019). The neoliberal turn in higher education. *Higher Education Quarterly*, 73(3), 273-284.

Veblen, T. (1918 [2024]). *The higher learning in America: A memorandum on the conduct of universities by businessmen*. Routledge.

Weber, M. (2008). *Max Weber's complete writings on academic and political vocations*. Edited and with an Introduction by J. Dreijmanis. Translation by G. C. Wells. New York, USA: Algora Publishing. [Texto original de Weber publicado en 1917].

Whimster, S. (1987). *The Secular Ethic and the Culture of Modernism*. En Whimster, M.S., and Lash, S. (Eds.), *Max Weber, rationality and modernity*. Routledge, London and New York, 259-290.

UNIVERSIDAD: APARATO ANDROCÉNTRICO

Alejandra Castillo

*profesora titular del Departamento de
Filosofía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.*

Un aparato, según la definición más usual, es un “objeto” compuesto por una multiplicidad de partes, elementos o piezas destinadas a cumplir una función. Esta definición no está lejos de la de “máquina”; ambas palabras nos envían al mundo de la técnica, la invención y la intervención. La segunda palabra “máquina”, sin embargo, parece contener a la primera: un aparato hace mover sus engranajes con vistas a hacer funcionar una máquina.

¿Qué ocurre cuando el aparato es la universidad, su cuerpo es el archivo del Estado nación y la máquina es la ideología? ¿En qué lugar queda el sujeto en tal descripción? ¿El sujeto es quien manipula la máquina o el sujeto intervenido? Este es uno de los giros singulares que introduce Louis Althusser en su fundamental ensayo *Ideología y aparatos ideológicos de Estado* (1969). Es sabido que el impacto que este breve texto produjo en la teoría marxista implicó, entre otras cosas, cuestionar el fuerte presupuesto economicista que guiaba a los análisis sobre la transformación social, lo que tuvo como efecto dejar de pensar la cultura, el lenguaje y las prácticas como secundarias y, por ello, irrelevantes para dicho análisis.

Es en *Ideología y aparatos ideológicos de Estado* donde el poder, el dominio, la explotación, el conocimiento, la cotidianidad y el consentimiento se anudan en la palabra ideología. Siguiendo el hilo que la tradición marxista tensa entre el *Dieciocho Brumario* de Luis Bonaparte de Karl Marx y *El Estado y la revolución* de Lenin, Althusser definirá el Estado como una maquinaria de represión que asegura a la clase dominante el poder y la riqueza, sometiendo a la clase trabajadora mediante

el mecanismo de la explotación capitalista[1]. Si bien esta definición habla de cómo el Estado, su maquinaria, funciona, a favor de los dueños de los medios de producción, no dice nada de cómo la universidad es parte de aquella máquina.

Alejándose de la definición romántica e ilustrada que indica a la universidad como el supuesto lugar de la emancipación de la humanidad por la adquisición de conocimientos, la universidad descrita desde la conceptualización provista por Althusser es radicalmente distinta: la universidad es el aparato ideológico donde los sujetos adquieren los conocimientos, habilidades y técnicas necesarias para la reproducción del orden dominante. En virtud de ello, la universidad, en tanto engranaje de la máquina de la ideología, no es ajena al Estado ni al orden económico.

En consecuencia, habría que indicar que Althusser no define la ideología como perteneciente a un solo lugar o institución, sino a una multiplicidad de engranajes — aparatos — que hacen que esta máquina funcione. Para ello, Althusser elabora una teoría materialista de la ideología en la que las ideas y las representaciones, lejos de tener una existencia “espiritual”, forman parte de la relación (imaginaria) de los individuos con las relaciones de producción y las relaciones que de ellas resultan. De acuerdo con esto, la ideología no implica, simplemente, el sistema de relaciones reales que gobiernan la existencia de los individuos, sino la relación imaginaria de esos individuos con las relaciones reales en las que viven[2]. Es, quizás, en este punto donde la definición de ideología se vuelve compleja, toda vez que el concepto propuesto por Althusser deja de ser parte de lo que circunda al sujeto, en tanto exterioridad, para formar parte de la estructura de identificación que permite que el sujeto sea tal. La filósofa Judith Butler llama la atención sobre la complejidad de esta definición de ideología que no solo parece describir un orden de lo social, sino que, principalmente, describe un orden de subjetividad y sujeción[3].

Para Butler, el concepto de ideología encuentra su eficacia en el hecho de ser parte esencial en el proceso de la formación de la conciencia de los sujetos cuyo comienzo se encuentra, a juicio de la filósofa, en la adquisición del habla: “La primera alusión a la ‘conciencia’, la cual resulta

fundamental para el éxito o la eficacia de la interpelación, se relaciona con la adquisición de dominio, con el aprendizaje para “hablar bien”[4].

La adquisición de esta habilidad vincula una multiplicidad de lugares, escenificando nuestras pequeñas y secretas escenas de familia en un espacio que no es propiamente ni público ni privado y que encuentra en el sistema escolar una instancia de modelación de los distintos estadios formativos de la subjetividad. De tal modo que es en el propio “sujeto” donde se condensa un orden ideológico. En otras palabras, la formación de la subjetividad es donde se enlaza el Estado, la familia y la formación (no habría que olvidar que la formación siempre implica un “archivo”). He ahí el lugar de la ideología, he ahí su “máquina”. He ahí también la dificultad para su transformación.

Cierta descripción de la teoría marxista del Estado establecía una fuerte, aunque no del todo precisa, distinción entre el poder del Estado y los aparatos del Estado. Según esto, se afirmaba, casi de manera tautológica, que “El Estado es el aparato represivo de Estado”[5]. Tal distinción tenía como razón principal habilitar un lugar desde el cual disputar el Estado al orden dominante por la clase trabajadora. En este sentido, Althusser indica: 1) el Estado es el aparato represivo de Estado”; 2) se debe distinguir entre poder de Estado y el aparato de Estado; 3) el objetivo de la lucha de clases concierne al poder de Estado y, en consecuencia, a la utilización del aparato de Estado por las clases (o alianza de clases o fracciones de clases) que tienen el poder de Estado en función de sus objetivos de clase, y 4) el proletariado debe tomar el poder de Estado para destruir el aparato burgués existente, reemplazarlo en una primera etapa por un aparato de Estado completamente diferente, proletario, y elaborar en las etapas posteriores un proceso radical, el de la destrucción del Estado (fin del poder de Estado y de todo aparato de Estado) [6].

A pesar de que Althusser acepta la distinción entre poder de Estado y aparato de Estado, no le parece suficiente para entender cómo se establece y se mantiene el dominio de una clase por sobre las demás. Es necesaria “otra cosa”[7]. Esta otra cosa ausente de la teorización marxista clásica, a juicio de Althusser, son los aparatos ideológicos de Estado.

Los aparatos ideológicos se encuentran junto a los aparatos represivos, aunque nunca se confunden. Distintos a los aparatos represivos de Estado —cuya función esencial es la mantención de un orden determinado mediante la violencia explícita—, los aparatos ideológicos de Estado no son asumidos de manera inmediata como “aparatos de Estado”, sino como instituciones distintas, e incluso autónomas, del Estado. Los aparatos ideológicos de Estado se organizan en sistemas que agrupan una gran cantidad de entidades (instituciones) diferenciadas entre sí. Esta multiplicidad de instituciones es el sistema de la religión y sus distintas iglesias; el sistema escolar en todos sus niveles formativos y distintas formas de pago; el sistema jurídico; el sistema político; el sistema comunicacional; el sistema sindical, el sistema de la familia y el sistema de la cultura[8].

La dificultad para identificar con claridad estos sistemas como aparatos de Estado se debe a que sus formas de presentación y funcionamiento son muy diversas y plurales: pensemos, por ejemplo, en las universidades estatales y privadas en Chile hoy. Esta diversidad y pluralidad hacen que el “cuerpo” de los aparatos ideológicos de Estado no sea inmediatamente visible. Un segundo rasgo clave que oscurece el reconocimiento de los aparatos ideológicos de Estado es que actúan en el ámbito de lo privado. Un ejemplo es la familia. ¿Acaso no habría resistencia, y mucha, si se nos dijera que la familia, nuestra familia en su singularidad, no es más que un aparato de reproducción del orden dominante?

Y es, precisamente, ese el camino tomado por Althusser. Desde la perspectiva que introduce el filósofo marxista, la familia no sería sino uno de los lugares en los que se reproducen las condiciones de producción. En este punto, Althusser es enfático al señalar que incluso un “niño sabe que una formación social que no reproduzca las condiciones de producción al mismo tiempo que produce, no sobrevivirá siquiera un año”[9]. Es precisamente ahí, en la íntima zona de lo privado, donde actúan los aparatos ideológicos de Estado en el orden de la “reproducción”. Hoy, el orden dominante se reproduce a escala global; la arquitectura medial (imágenes, redes y plataformas) es la nueva zona de intimidad en la que se extiende su dominio. Y si la arquitectura medial es la que reproduce

el orden dominante y este constituye un orden subjetivo, habría que pensar el Estado como “Estado-global”.

¿Cómo se reproduce el conjunto de ideas, sentidos y emociones que hacen que un orden dominante se mantenga? Este conjunto de ideas, sentidos y emociones se reproduce en lo cotidiano percibido a distancia del Estado global. En este punto habría que volver explícito que Althusser vincula el poder de Estado, el aparato represivo de Estado y el aparato ideológico de Estado a una formación social que “produce y que, para producir, las condiciones de su producción debe reproducir las fuerzas productivas y las relaciones de producción existentes”[10]. La palabra clave para este análisis es “reproducción”[11].

De ahí que no sea la función principal de la universidad generar ideas y representaciones que busquen revolucionar el orden establecido; por el contrario, su función esencial es la reproducción de lo existente. ¿Cómo describir lo existente, lo que describe y continúa a la universidad hoy? ¿Qué reproduce la universidad hoy?

La universidad es una máquina de información, circulación y estadística cada vez más lejana del pensamiento crítico y situado. Esta lejanía se acentúa drásticamente con la inteligencia artificial (IA). La universidad descrita de este modo no parece ser otra cosa que una máquina planetaria que incorpora datos (bytes) para predecir conductas. Algo de eso lo sabemos de la producción de conocimientos asociados a los formatos de indexación. La universidad que conocemos se divide en tres áreas: la investigación, la docencia y la administración. Si bien estas áreas están separadas, cada vez más parecen confluir en la administración. Junto a la inflación administrativa del aparato universitario contemporáneo, la escritura ha comenzado a adoptar el formato de informes, cuyo ejemplo principal es el paper. Lo que cuenta en cada uno de aquellos informes es su posición (ranking) en una base de datos acreditada. La figura de la docencia es cada vez más una forma de relatoría de un syllabus estándar mínimo, más interesada en ajustarse a los parámetros de una acreditación continua, pero menos en la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje. La administración pedagógica es la que permite la métrica (información y datos) para la acreditación y certificación universitarias. La acreditación,

muy brevemente dicha, es “dinero”. Una universidad que logre captar inversión tendrá la acreditación necesaria para su funcionamiento. La acreditación es el inicio del círculo virtuoso entre la aceptación y la reproducción de parámetros establecidos, la captación de estudiantes y la ganancia (más dinero). La universidad actual está muy lejos de aquel libro de Jacques Derrida, *L'Université sans condition*, pero peligrosamente cerca de *University in Ruins* de Bill Readings.

En un sentido crucial, la universidad sigue el ritmo de los tiempos: cuando el orden era estatal y nacional, masculino y productivista, la universidad tenía como misión la de cautelar el sentido (alma) de la nación y se proyectaba desde un orden común que excluía explícitamente a las mujeres. Hoy el orden dominante es global, neoliberal, androcéntrico, algorítmico y democrático.

Es, quizás, esta última palabra la que deberíamos definir con cierto detalle, pues es ella —la democracia— el vínculo de continuidad con la formación social anterior, aun cuando la democracia hoy remite a otro orden político económico. Es, por ello, que por democracia no hacemos referencia al orden que se dice en la afirmación “el gobierno del pueblo”, o al conjunto de palabras tramadas en las voces de libertad, igualdad y fraternidad. Distinto a ello, la democracia, hoy, hace referencia a un modo de entender la política como una ordenación global y occidental, cuyo eje descriptor principal es el consenso[12].

En un primer momento, este consenso se busca en los distintos Estados nación a través del perfeccionamiento de los mecanismos y procedimientos eleccionarios que, por extraño que parezca, han llevado a las más altas cifras de desafección política del mundo. En un segundo momento, este consenso se busca en la mantención de un equilibrio macroeconómico corporativo-financiero sustentado en la ideología de los derechos humanos. No debemos dejar de mencionar que será este segundo momento el que enmarca y regula el orden de las políticas locales-nacionales, entendidas éstas como un lugar intermedio entre el aseguramiento del capital transnacional y los déficits de las lógicas redistributivas internas. Esta ideología de los derechos se describe en tres niveles: los derechos humanos, el humanitarismo y el capital humano.

Tres niveles interrelacionados que, como indica Nancy Fraser, funcionan en un modelo político y económico: postwestfaliano y post-keynesiano; esto es, su funcionamiento vulnera las soberanías nacionales y no requiere del modelo redistributivo de las economías del Estado nación[13].

De lo anterior, es posible afirmar que la condición actual de la universidad no es ajena al modo de producción imperante; nunca lo ha sido. Insistimos: cuando el modo de producción era feudal, la organización de la universidad no difería en absoluto del orden eclesiástico. Cuando el modo de producción fue capitalista y productivista, la universidad trabajó al servicio del engrandecimiento del Estado nación. Ahora, cuando el modo de producción es capitalista y neoliberal, la universidad es global y su lengua es la de la cuantificación. No habría que dejar de indicar que, tal vez, la universidad, su funcionamiento y transformación actuales, sean el síntoma de este nuevo orden democrático-gubernamental. Lo que se ha mantenido sin cambio, sin embargo, es su condición androcéntrica[14].

En lo que se deja enunciar de lo anterior, deberíamos desconfiar de la idea simplista de que la mera incorporación de las mujeres al aparato escolar —como ha ocurrido en el contexto de las democracias neoliberales— resuelve el problema del androcentrismo en la universidad. Distinto a ello, me gustaría sugerir que, si bien el neoliberalismo no excluye a las mujeres de su cálculo, el marco que rige su ordenación económico-política sigue siendo androcéntrico. De igual modo ocurre con la universidad, con el archivo que describe su cuerpo y con el de la sociedad.

Notas

[1] Louis Althusser, "Ideología y aparato ideológico de Estado", Slavoj Žižek (comp.), *Ideología. Un mapa de la cuestión*, trad. José Sazbón, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003, p. 122.

[2] *Ibíd.*, p. 141.109.

[3] Judith Butler, *Mecanismos psíquicos del poder*, trad. Jacqueline Cruz, Madrid, Cátedra, 2001.

[4] *Ibíd.*, p. 130.

- [5] Louis Althusser, "Ideología y aparatos ideológicos de Estado", op. cit., p. 124.
- [6] Ibíd., p. 124.
- [7] Ibíd., p. 125.
- [8] Ibíd., p. 126.
- [9] Ibíd., p. 115.
- [10] Ibíd., p. 116.
- [11] Louis Althusser, *Sobre la reproducción*, trad. Alfredo Brotons, Madrid, Akal, 2015.
- [12] Jacques Rancière, *El viraje ético de la estética y la política*, trad. María Emilia Tijoux, Santiago de Chile, Palinodia, 2005.
- [13] Nancy Fraser, *Los triunfos del feminismo*, trad. Cristina Piña Aldao, Madrid, Traficantes de sueños, 2015.
- [14] Alejandra Castillo, "Lo simple, lo doble, la universidad", *Enrahonar: An International Journal of Theoretical and Practical Reason*, núm. 60, Barcelona, 2018, pp. 29-39.

CUENTISTAS SOCIALES: LAS CIENCIAS SOCIALES NECESITAN VOLVER A CONTAR HISTORIAS

Rodrigo Cordero

Escuela de Sociología de la Universidad

*Diego Portales y Francisco Salinas, Departamento de Sociología de la
Universidad Alberto Hurtado*

Entre muchas otras cosas, la universidad también es un laboratorio narrativo. En ella existe la posibilidad de aprender a escribir y a pensar con personas distintas a nosotros, de ensayar un conocimiento compartido. Pero la universidad también se ha vuelto un lugar donde se ha olvidado el oficio de narrar. Bajo las lógicas del rendimiento, la publicación y la evaluación, el arte de contar historias sobre la vida social ha sido reemplazado por la producción de métricas, credenciales, estándares y modelos. Recuperar el relato no es nostalgia, sino una forma de resistencia intelectual frente a la burocratización de los hábitos de pensamiento.

Entre el fragmento y el aforismo, este ensayo se mueve a través de breves guiones y experimentos expresivos. Frente a las tentaciones barrocas sin fondo y al funcionalismo de la economía de la palabra, propone el trabajo de desatar los nudos del lenguaje para componer otras posibilidades. Entre el profetismo de moda y el pesimismo vestido de nihilismo, insiste en el cuidado de las palabras para hacer sentido del mundo. Las ciencias sociales necesitan volver a contar historias para reimaginar su lugar en la universidad y recalibrar su valor en la sociedad. Esto no es un programa, sino un recordatorio: contar es asumir responsabilidad, responder a lo que ocurre y obligarse a comprender sin salirse del mundo.

La teoría que cuenta

En el uno está el inicio. Imaginado, narrado y siempre en disputa, en el origen —el clinamen, la revolución, el acontecimiento, la constitución— abundan historias de creación en las que la pregunta por el “nosotros” se retrotrae a un punto absoluto. Este arché a menudo se vuelve mito, fundamento explicativo o determinación última de lo que existe: la realidad, la sociedad, el individuo. Lo que Aristóteles llamaba “primer motor” establece una cadena casuística general que engloba la totalidad. Lo “uno” es también el nombre con el que Heidegger designa el modo de hablar irresponsable, el “se” sin atribución de agencia en el que los seres sociales descansan de su condición existencial. Allí, lo que cuenta es la singularidad del Uno más que la pluralidad de la coexistencia.

El dos acompaña al uno con la otredad y la no-identidad. Por su carácter dual, quien piensa y cuenta de a dos se ve acusado de dualismo por desplegar un arsenal de distinciones: mente y cuerpo, cultura y naturaleza, Estado y mercado, burguesía y proletariado, local y global, capitalismo y comunismo, sagrado y profano, individuo y sociedad. Pero el que cuenta de a dos no escapa a la tensión: se encuentra con la contradicción y la mimesis, se mueve entre la dialéctica que busca coherencia y la paradoja que desplaza la diferencia. En el espacio social, esta performance, posibilitada por el “espacio entre” que une y separa, hace posible tanto la solidaridad y el sentido común como la violencia y el poder. El uno se conecta con el otro. El uno se aleja del otro. El uno se distingue del otro. El uno se vuelve contra el otro y también se convierte en el otro.

El tres rinde tributo filosófico a Kant y a Hegel, a la necesidad de contar con un tercer pie para andar y habitar el mundo. El tres genera una geometría social que estructura el movimiento de la existencia humana: el bien, la verdad y la belleza; lo visible, lo invisible y lo sensible; ciencia, política y arte; pasado, presente y futuro; individuo, sociedad y mundo; agencia, estructura y sistema; soberanía, disciplina y biopolítica. El tres también es el espacio abstracto que opera como topos de lo simbólico, escapando al dualismo entre lo real y lo representacional.

El cuatro es el número clave de la complejidad. Es el principio del esquema AGIL de Talcott Parsons, que propone unificar las ciencias sociales: economía (adaptación), psicología (logro de metas), sociología (integración) y antropología (latencia). El cuatro es el número de principios del programa fuerte de David Bloor (causalidad, imparcialidad, simetría y reflexividad) que redefine la sociología del conocimiento científico. El cuatro es también la forma en que Pierre Bourdieu, con el apoyo del análisis de correspondencias múltiples, construye el espacio social dentro del cual los actores se distinguen en función de la distribución de capitales: económicos, culturales, sociales y simbólicos.

Tras el cuatro se inicia el *n*, la heterogeneidad, la multiplicidad ... la incompletitud irreducible de lo social. Desde ahí, se vuelve ineludible la responsabilidad de narrar lo incontable.

La política de la corrección

Las ciencias sociales, especialmente la sociología y la ciencia política, mantienen una relación problemática y ambivalente con el ejercicio de contar historias. Si bien parte esencial de nuestro oficio consiste en cultivar repertorios para “hablar” de la sociedad, las propias formas de escritura, enseñanza y producción de conocimiento académico profesional dificultan, o derechamente atrofian, el trabajo de narrar. Esta dificultad no solo implica una renuncia al ejercicio de producir “relatos”, en nombre del rigor científico, sino que también alimenta caricaturas. La más popular es la del cientista social como un “cuentero”.

No es poca la ironía que ocurre cuando, al escribir en el software Word sobre nuestro trabajo y apelar a la palabra “cientista social”, el procesador de texto marca un error y la función de autocorrector reemplaza “cientista” por “cuentista”. Corregir al corrector para volver la palabra cientista a su lugar es la reacción inmediata que muchos tenemos ante dicho fallo. Pero al rehusarnos al empleo de “cuentista”, la operación de autocorrección de Word adquiere una fuerza reveladora: nos recuerda la obstinación del contar como modo de explorar y volver legible la realidad social.

La crisis de las distinciones

Las distinciones son herramientas indispensables para comprender la complejidad del mundo que nos rodea. Sin embargo, estas no sirven únicamente como dispositivos epistémicos que facilitan la producción de conocimiento; también desempeñan un papel constitutivo, como reconoció perspicazmente Émile Durkheim, en la configuración de los mundos sociales que habitamos. Las distinciones circulan y se afianzan en las maneras en que las personas construyen identidades, forjan relaciones, experimentan acontecimientos, trazan fronteras, persiguen proyectos, guían acciones, emiten juicios y atribuyen valor a las cosas. Ellas tejen una suerte de gramática ordinaria que produce, o al menos presupone, un sentido común de orden.

Pero ¿qué sucede con las distinciones en mundos devastados por la violencia de la guerra, la disrupción tecnológica, la polarización social y la destrucción ecológica? Es decir, en mundos donde se evapora la fuerza heurística de los conceptos para volver legible y vivible la realidad, convirtiéndose en cáscaras vacías con las cuales se puede decir y hacer cualquier cosa. Algunos, persuadidos por la afilada pluma de Bruno Latour, dirán que esto solo refleja la inoperatividad de las distinciones que los modernos han empleado para ordenar y regular los límites difusos entre lo humano y lo más que humano. Lo cierto es que necesitamos distinciones para comprender cómo ellas mismas se convierten en poderosas armas políticas que, en las luchas por dividir a la sociedad en dominios moral y materialmente excluyentes, amenazan con volver a esta, paradójicamente, un lugar indistinguible.

Frente a las tendencias desestabilizadoras desatadas por el movimiento del capital, los avances tecnológicos y los daños ecológicos, la crisis de las distinciones nos obliga a resituar el problema de la durabilidad del mundo. Esta durabilidad no representa una rendición ante las fuerzas conservadoras, sino una forma de restaurar el valor de las prácticas orientadas al cuidado, la reparación y la regeneración de la textura cotidiana de los mundos sociales dañados que cohabitamos. En definitiva, la crisis de las distinciones es el co-relato de la crisis de las narraciones.

El poder de las palabras

En algún lugar, Simone Weil, la filósofa y activista política de origen judío escribe en 1937:

Nuestra ciencia es como una tienda repleta de los más sutiles instrumentos intelectuales para resolver los problemas más complejos, y, sin embargo, somos casi incapaces de aplicar los principios elementales del pensamiento racional. En todos los ámbitos, parece que hemos perdido los mismos elementos de la inteligencia: las ideas de límite, medida, grado, proporción, relación, comparación, contingencia, interdependencia, interrelación de medios y fines.

Si nos mantenemos en el plano social, nuestro universo político está poblado exclusivamente de mitos y monstruos; no contiene más que absolutos y entidades abstractas. Esto se ilustra en todas las palabras de nuestro vocabulario social y político:

nación, seguridad, capitalismo, comunismo, fascismo, orden, autoridad, propiedad, democracia.

Nunca las usamos en frases como: “Hay democracia en la medida en que...” o “Hay capitalismo en tanto que...”. El uso de expresiones como “en la medida en que” está más allá de nuestra capacidad intelectual.

Lo que nos impide ver los datos del problema es el enjambre de entidades vacías o abstracciones; ellas nos impiden ver que hay un problema que debe resolverse, en lugar de una fatalidad que debe soportarse. Atontan la mente; no solo hacen que los hombres estén dispuestos a morir; sino que —infinitamente peor— les hacen olvidar el valor de la vida.

Barrar estas entidades de todos los ámbitos de la vida política y social es una medida de higiene pública urgentemente necesaria. Pero la operación no es fácil; todo el clima intelectual de nuestra época favorece el crecimiento y multiplicación de las entidades vacías. Tal vez deberíamos comenzar con una reforma de nuestros métodos de educación y divulgación científica, aboliendo el vocabulario artificial que esos métodos fomentan de manera burda y supersticiosa.

Reavivando el uso inteligente de expresiones como “en la medida en que”, “en tanto que”, “a condición de que”, “en relación con” y desacre-

ditando todos esos argumentos viciosos que equivalen a proclamar la virtud dormitiva del opio, podríamos estar prestando un servicio práctico de gran importancia a nuestros contemporáneos.

El poder de sus palabras nos enfrenta a la impotencia de las nuestras.

Los que ya no cuentan

Asistir a clases es, quizás, una de las prácticas que mejor definen la experiencia universitaria. Estudiantes y profesores participan de este ritual cotidiano con la expectativa de que allí, en la infinita finitud temporal del espacio intelectual entre la palabra cuidada, la escucha activa, las preguntas afiladas y los ensayos de respuesta, algo mágico ocurra: un contacto sensible con la verdad o, al menos, con herramientas para navegar su errancia. La clase es un espacio memorable donde nos aventuramos en territorios inciertos y aprendemos a convivir con inquietudes que nos persiguen por largo tiempo. La performance narrativa-comunicativa marca la fuerza expresiva de las palabras.

Sin embargo, la clase también es una de las instancias más vulnerables dentro de la institución universitaria actual. Está sometida a las presiones burocráticas de la competencia, a la influencia calculada de las técnicas pedagógicas y a la batalla por captar el interés de estudiantes que, con frecuencia, prefieren la comodidad narcótica de sus pantallas a la incomodidad de enfrentar problemas que desafían sus certezas más arraigadas. La devaluación de este espacio de enseñanza es sintomática de la transformación en la manera en que entendemos la producción de conocimiento. Esto se evidencia en el primer consejo que un colega recibió al obtener un puesto en una prestigiosa universidad estadounidense: “... si alguna vez recibes un premio o reconocimiento por tu enseñanza, es porque estás haciendo algo mal”. La noción de que la enseñanza y la investigación son dos mundos separados ha pasado a formar parte del sentido común contemporáneo. Tal vez por ello, las salas de clase en

las universidades se han llenado cada vez más de personas que calculan, pero ya no cuentan.

Al sur del mundo

Suele vérselos cabizbajos, nadando entre tumultos de estudiantes enojados, inquietos o sumidos en el séptimo sueño. Tocando puertas en los claustros de filosofía y ciencias sociales, a veces encuentran paraje en un cursito de ética o de epistemología. Unos pocos tienen suerte y se inyectan libros hasta el hartazgo. Saben más cosas innecesarias de las que sería prudente conocer: suele oírseles contando alguna anécdota, algo irrelevante sobre la vida de Adorno, Moisés, Jaldún, Arendt, Moulian o Simmel. A veces dicen cosas extrañas, pero en realidad son tan extraños como parecen.

A uno se le ve en un bus en una trama de filiación con la familia de Luhmann. Otro se queja de que faltan espacios para la teoría social. Un tercero alega que ya no hay respeto por la “teoría sociológica”. Alguien hace teoría, pero su cinismo es indiferente al vínculo heráldico con ella. Otro se le ve fascinado por un laberinto de cartas de Habermas en lenguas lejanas. Alguien sostiene que la sociología y la filosofía deben hacer las paces. A otra se le ve en ascenso, espantada porque ve casi puros hombres en este mundo de almas abstraídas.

“¡Simpoiésis!”, “¡Traducción!”, “¡Crítica!”, “¡Deconstrucción!”, “¡Decolonialidad!”, “¡Giro Ontológico!”, se les escucha pelear en las raras ocasiones en que, por distracción institucional, se juntan. Pero, en realidad, poco se leen entre sí. Sus interlocutores están en otros lugares: algunos en espacios imaginarios entre gente muerta con quienes suelen pasar tiempo para sobrellevar la soledad intelectual; otros, en espacios mucho más reales, formados por las redes de internacionalización a las que hay que amarrarse como a un mástil para sostener algo del esquivo prestigio de hacer teoría social en el sur del mundo.

Ficción versus facticidad

Randall Collins es conocido en la teoría sociológica por su conceptualización de las “cadenas de interacción ritual”. Mezclando herramientas de Goffman y Durkheim, este concepto permite elucidar cómo el ámbito del encuentro interaccional carga de energía emocional el vínculo social. Son estas energías las que luego encadenan las dinámicas sociales a nivel de redes y estructuras. Collins también ha sido un prolífico sociólogo temático, con un repertorio de trabajos que recuperan los tesoros perdidos de la sociología de Weber, examinan los rincones ocultos de la profesión filosófica y ensayan nuevas explicaciones sobre la producción de la violencia y el conflicto, el credencialismo y la institución de la familia.

Sin embargo, se habla mucho menos de su primer libro: *The Case of the Philosopher's Ring*, publicado en 1978. Se trata de una novela. El protagonista es Sherlock Holmes y el autor del relato sería el Dr. Watson, famoso Sancho Panza del detective inglés. Collins se presenta como quien habría “recuperado” el manuscrito para su publicación. El drama transcurre ad portas de la Primera Guerra Mundial en la Universidad de Cambridge. La contraparte del caso a investigar por Holmes es el filósofo Bertrand Russell, preocupadísimo por saber quién se está robando la mente de su notable discípulo, Ludwig Wittgenstein, cuyos descubrimientos en la filosofía del lenguaje eran el mayor assett del prestigioso Trinity College. La trama de esta ficción lleva a Collins a explorar la trama de ideas e interacciones de filósofos analíticos, intelectuales y complots ocultistas.

Resulta sorprendente constatar que un año después de la aparición de este trabajo de ficción, Collins publicó una monografía, *The Credential Society*, cuyas páginas parecen dejar atrás la trama literaria para dar paso a la explicación científica de las instituciones de educación superior. ¿Ficción versus Facticidad? A juzgar por la propia trayectoria de Collins, esto resulta un falso dilema. El relato filosófico, así como la ficción sociológica, descansan en el reconocimiento de que muchas veces nuestro recurso más precioso, y tal vez más preciso, son las historias —ajenas y propias— que atesoramos, relatamos y compartimos acerca de nuestro

ser en el mundo. Contar historias es un acicate para avivar la imaginación sociológica y ubicarse en los escenarios donde una pluralidad de narradores dramatiza las formas de vida social.

Literatura y sociología

¿Cómo es posible el orden social? ¿A quién corresponde formular esta pregunta? ¿Quién puede o debe responderla: la literatura o la sociología? ¿Importa acaso cuando lo que cautiva la atención pública es el espectáculo del desorden o el deseo de imponer el orden? En enero de 1973, Julieta Kirkwood, la socióloga feminista, y Enzo Falleto, el sociólogo de la dependencia, enfrentados con la urgencia de su tiempo, se hacen la pregunta y buscan responderla en un texto escrito a cuatro manos donde resuena un tono weberiano.

Ambos leen “Orden, mito y literatura” durante un seminario en Santiago, destinado a discutir el Estado, el derecho y las funciones de la legalidad en un periodo de transformación social. La pregunta por el orden —el que prevalece y se pone en duda, el que se desea y se imagina— se constituye en la trama misma del relato, instancia en la que la “leyenda” aparece como conciencia histórica, fuerza legitimadora y ficción anticipatoria de la sociedad. Para desentrañar el sentido de esta operación en la realidad latinoamericana, la intuición sociológica de Kirkwood y Falleto se abre paso a través de la literatura: los relatos sobre el orden y las historias de su enfrentamiento. Frente a una audiencia de connotados juristas, economistas e intelectuales empeñados en construir la vía chilena al socialismo, en las palabras de Kirkwood y Falleto se insinúa una advertencia que aún resuena: el orden social no se explica, se cuenta.

“¿Será porque aún no existe de él el recuerdo?”

Desvíos

Norbert Lechner, el gran cuentista social chileno-alemán, tenía la costumbre de recordar a sus colegas que el desafío de las ciencias sociales

consistía en desarrollar la sensibilidad práctica y teórica para “escuchar, nombrar e interpretar los fenómenos sociales emergentes”. Para alcanzar tal competencia, Lechner no concebía ninguna fórmula más eficaz que plantear una y otra vez la misma pregunta: ¿qué conceptos y esquemas podemos utilizar para hacer inteligibles fenómenos que, a simple vista, parecen “vapores que flotan sin forma”?

Esta orientación los acompañó, a él y a sus colegas, especialmente en los años de la dictadura militar chilena, en la ardua labor de comprender la naturaleza y las consecuencias del autoritarismo sobre la vida social, así como las contradicciones y posibilidades de la nueva democracia. Es allí donde se inscribe la expectativa de Lechner acerca del quehacer sustantivo de las ciencias sociales: tomar desvíos para pensar y actuar “al margen de las grandes avenidas” que canalizan los flujos del tiempo presente.

Un desvío, en ningún caso, constituye una evasión o un escape; tampoco el desplazamiento obligado ante obstáculos en una ruta predefinida. Como sugiere Hans Blumenberg, lo que usualmente llamamos cultura consiste, ni más ni menos, en un sinfín de desvíos. Nuestra tarea consiste precisamente en encontrarlos y cultivarlos, describirlos y recomendarlos. Son los desvíos los que otorgan a la cultura la función de “humanizar la vida”, pues, en realidad, “sólo tomando desvíos podemos existir”. Ante una cultura de la inmediatez, que nos insta a buscar el camino más “corto”, “recto” o “eficiente” y a evitar los retrasos para llegar al destino definido sin distracciones, el ejemplo de Lechner persiste como el destello de una lámpara a gas oculto tras el brillo del silicio de un mar de pantallas. Señala el difícil cultivo del modo de atención de un caminante que, en vez de dejarse cegar por las luces de las grandes avenidas, prefiere transitar por calles laterales, buscando pasajes entre mundos diferentes como un modo de elucidar nuevas posibilidades de comprensión y narración.

Inteligencia pública

La sociología desafía las definiciones de diccionario. Existen bibliotecas repletas de “manuales” que buscan sistematizar las formas y los funda-

mentos del conocimiento sociológico, pero cada vez que alguien pregunta qué es la sociología y para qué sirve, la coherencia narrativa de los manuales tropieza con titubeos al intentar alcanzar una respuesta convincente. A menudo, la crítica a esta dificultad se trenza con el aparente encierro de las ciencias sociales en su “torre de marfil”: la tranquilidad que brindan los pasillos de la academia, los textos especializados que pocos leen y la fascinación y atracción que producen las abstracciones conceptuales divorciadas del sentido común.

En la actualidad, las dudas sobre el relato sociológico se despliegan en una forma de reacción antiintelectual cuya hostilidad se dirige precisamente a los esfuerzos de las ciencias sociales por restituir su valor y presencia pública. Las fuerzas conservadoras viralizan la impugnación de las ciencias sociales por contaminar la política con diagnósticos errados, alimentar la burocracia estatal con lenguajes identitarios, imaginar futuros prescindiendo de los datos y celebrar irreflexivamente la violencia que estaría carcomiendo las bases del orden social.

Ante esta encrucijada, resulta oportuno recordar nuevamente la invocación que Charles Wright Mills hacía en 1959 para confrontar los efectos corrosivos de las fantasías privadas, de los “mitos, embustes y nociones descabelladas”. La responsabilidad de las ciencias sociales residiría, ni más ni menos, en convertirse en un aparato de inteligencia pública, traduciendo las inquietudes personales en problemas públicos. Así, frente a las “definiciones oficiales” en las que suele descansar nuestra vida pública, el sociólogo tejano instaba a resituar “el papel educativo y político de la ciencia social en la democracia”, el cual consiste en “contribuir a cultivar y sostener públicos e individuos capaces de formular definiciones adecuadas de las realidades personales y sociales, y de actuar de acuerdo con ellas”.

El valor de este aparato de inteligencia pública no cuenta para las métricas de impacto, es invisible en la sumatoria de publicaciones indexadas anualmente y se torna intrazable para la tecnosfera de opinión de las plataformas digitales. Traducir las inquietudes personales en problemas públicos, tal como sugiere Mills, es un ejercicio mucho más modesto: experimentar con y multiplicar las formas de narrar lo social.

CUERPOS EXTRAÑOS EN LA UNIVERSIDAD. ASIMILACIÓN Y RESISTENCIA EN LA CASA DEL AMO¹.

Nicole Darat
profesora asociada de la Universidad
Adolfo Ibáñez

I) Sociedad de las Extrañas

Este texto está motivado por una inquietud y por varias lecturas. La inquietud surge de ser mujer, procedente de la clase trabajadora, y feminista en la academia. Este punto de partida es la definición de un posicionamiento precario y contingente, y no la reivindicación de una identidad rígida de una posición absoluta de opresión (ser minoría en la academia) o de privilegio (ser académica). La inquietud tiene la forma de una pregunta: ¿qué lugar deberían ocupar aquellas que no se supone que debieran estar aquí?

No digo nada nuevo si vuelvo sobre la invención de la universidad como institución del saber que se erige sobre la exclusión de otras formas de producir y difundir conocimiento. Probablemente esta exclusión tiene muchos nombres propios, y uno de ellos es el de Christine de Pizan y su posición en la llamada querella de las damas. La querella versaba sobre las supuestas pruebas de la inferioridad de las mujeres, contestadas, por otro lado, por los defensores de las damas. Pero no solo hubo varones defensores; la propia de Pizan asumió la defensa de su género. Su libro *La ciudad de las damas* (1403) es una respuesta a la misoginia con la que la poesía solía describir a las mujeres. En el libro, de Pizan busca re-

1 Este texto ha sido realizado con el apoyo de ANID Fondecyt Regular n° 1230985

construir una genealogía de la virtud femenina, defendiendo la capacidad de las mujeres, con ella misma como ejemplo de dicha capacidad intelectual. El conocimiento generado por mujeres como ella quedará fuera de las florecientes universidades europeas que reclamarán la exclusividad de la producción del saber susceptible de ser reconocido como tal.

La universidad no ha sido una institución pensada para incluir a las mujeres, sino todo lo contrario, por lo que nuestra entrada en ella no puede sino ser una anomalía.

Frente a esta anomalía, podemos asumir al menos dos posiciones: o permanecer ajenas a ella o entrar en ella. Si elegimos entrar en ella, podemos asimilarnos a ella o habitar la inadecuación, buscando transformar la institución. La primera estrategia lleva otro nombre de mujer: Virginia Woolf. La segunda, probablemente, lleva el nombre de muchas.

En *Tres Guineas* (1999/1938), Virginia Woolf se dirige a las “hijas de los hombres letrados”, con este gesto, similar al de Wollstonecraft, para quien el sujeto de su Vindicación eran las mujeres de clase media, Woolf delimita quiénes están convocadas a responder a su exhortación. La principal razón por la que Woolf remite a las “hijas de...” es que la solicitud de la carta a la que el texto responde se refiere a la protección de la cultura como forma de detener la guerra. A partir de ahí, Woolf ironiza sobre el acceso de segunda clase que habrían tenido las hijas, a diferencia de sus hermanos, los “hijos de los hombres letrados”. La universidad es, para Woolf, una institución masculina que defiende una cultura violenta de la competencia, por lo que no habría que desvivirse por salvarla si se quiere evitar la guerra. Es por esta razón que Woolf conmina a las “hijas de los hombres letrados” a pensar fuera de la universidad, fuera de las publicaciones y seminarios que se conciben a su alero, en suma, llama a evitar la profanación de sus cerebros.

Esta primera segmentación se muestra insuficiente al surgir la pregunta: “¿de qué vamos a vivir?” si rechazan la universidad, las publicaciones y las conferencias. Woolf añade entonces una segunda restricción: “hijas de hombres letrados que cuentan con los medios para vivir”. ¿Cuántas son? Woolf piensa en las herencias, en ese cuarto propio producto de la fortuna en ambos sentidos: como suerte (recibir una herencia)

o como riqueza familiar (determinada por las reglas de propiedad que permiten la acumulación por desposesión, pensando con Harvey). Esta delimitación deja sin pensar qué les tocaría a aquellas hijas de hombres letrados sin lo suficiente para vivir (¿no eran Christine de Pizan, que envidó joven, y Mary Wollstonecraft, hija de un apostador, ejemplos de ello?) o a aquellas que ni son hijas de hombres letrados ni tienen para vivir sin trabajar. Repitiendo el gesto de Woolf, me pregunto: ¿cuántas son? ¿cuántas somos?

El llamado de Woolf para las “hijas de hombres letrados que cuentan con los medios para vivir” es salir de las instituciones patriarcales del prestigio, en las cuales, de todos modos, siempre ocuparán un lugar secundario. Las convoca a constituir la sociedad de “Las extrañas” (outsiders), la que introduce con estas palabras:

(...) Esta nueva sociedad no tendrá tesorera honoraria, ya que no necesitará fondos. No tendrá sede, comité ni secretaria; no convocará juntas ni celebrará conferencias. Si es preciso que tenga un nombre, se llamará «Sociedad de las Extrañas». No es un nombre grandilocuente, pero tiene la ventaja de adecuarse a la realidad, a la realidad de la historia, de las leyes, de la biografía y quizás incluso a la realidad todavía oculta de nuestra todavía desconocida psicología. Estará integrada por hijas de hombres con educación, dedicadas a trabajar dentro de su propia clase — ¿es que pueden trabajar en otra? —Y de acuerdo con sus propios méritos, en pro de la libertad, la igualdad y la paz (Woolf, 1938/1999 pp. 186-187).

La cita no tiene desperdicio. Woolf denomina a esta sociedad “Sociedad de las extrañas” (Outsiders), nombre que refleja la realidad de las mujeres: estar fuera de aquello que ha producido la gran cultura. Afirma que estará integrada por hijas de hombres con educación “dedicadas a servir dentro de su propia clase” y añade con ironía “¿es que pueden servir a otra?”. Esta pregunta va seguida de una nota al pie en la que, mediante ejemplos históricos y literarios, se muestra la futilidad de que las hijas

de hombres letrados busquen servir a la clase obrera. Para Woolf, es mejor que se dediquen a su clase, pues esta requiere mucha mejora; además, ponerse al servicio de la clase trabajadora implicaría renunciar a las cualidades que su educación les ha inculcado—razonamiento, tolerancia, conocimiento—para “jugar” a pertenecer a la clase obrera, lo que redundaría en la burla de la burguesía.

Esta idea de la dificultad de la clase media para involucrarse en las luchas de la clase obrera es también retratada en el contexto chileno, por Joaquín Montalva en su libro sobre las escrituras obreras de principios del siglo XX en Chile (Montalva, 2025). De acuerdo con el autor, la relación entre los intelectuales de clase media y el movimiento de trabajadoras y trabajadores fue escasa al principio. No sería sino hasta 1920, con la fundación de la FECH (Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile), y, posteriormente, en 1922, con la fundación del Partido Comunista, que se produjeran relaciones más prolíficas entre los intelectuales de clase media y la clase trabajadora.

Woolf, en cambio, descree que la universidad pueda ser el gatillante de cualquier solidaridad interclases.

Pero la invitación de Woolf era hecha solo a las mujeres hijas de hombres letrados que tuvieran los medios para sobrevivir, a aquellas que no los tenían, no les era reproachable el seguir en la universidad. ¿Acaso su propia condición de trabajadoras les permitiría mantener una conexión genuina, prolífica y no irrisoria, con la clase trabajadora? ¿Qué rol les cabe frente a la propia institución universitaria? ¿Solo están exentas de la obligación de abandonarla, o tienen alguna chance de transformarla? Es preciso pensar más allá de Woolf; pensar en aquellas que, a pesar de permanecer en la universidad, han permanecido extrañas por diversos motivos, el género, para comenzar, pero sobre todo cuando el género se intersecta con la clase y la raza.

Woolf, atendiendo a sus propias reservas, no se hace cargo de estas variables, será preciso mirar más allá: hacia las mujeres que han permanecido en la universidad como trabajadoras, y, con especial énfasis, hacia aquellas que son, tal como lo indica el título de este capítulo, “cuerpos extraños” en la universidad.

2) **¿Habitar la casa del amo?**

En su libro *Las que hacen historias*, Vincianne Despret e Isabelle Stengers (2011/2023 se autodenominan “las hijas infieles de Virginia Woolf”, pues reconocen que han fallado en mantenerse al margen de la academia y han participado de ella, sin realmente tomar conciencia de que lo hacían “como mujeres”. El libro busca ahondar en ese dar/darse cuenta de la diferencia. Según las autoras, a diferencia del “nosotras” identificado por Woolf en las hijas de los hombres letrados, el “nosotras” que corresponde a su generación (Stengers nació en 1949 y Despret en 1959), entraron en la universidad de un modo amnésico, es decir, olvidando su condición de mujeres, sin hacerse la pregunta de si entrar en la institución universitaria era una profanación de sus cerebros. Las autoras se preguntan:

Nosotras que estamos en la universidad. ¿Pero quién es ese nosotras? ¿Y si la posibilidad de no abandonarse al cinismo o la nostalgia pasara por ahí, por la creación de un “nosotras” que enseñe a pensar juntas bajo la prueba y dar a esta el poder de situarlo? ¿Un “nosotras” que enseñe a “hacer historias” susceptibles de transformar en fuerza lo que en primer lugar es un desasosiego personal o nostalgia quejumbrosa? (Despret & Stengers, 2011/2023, p. 24)

¿Cómo convertir el desasosiego y la queja en historias? La expresión escogida por Stengers y Despret es “hacer historias”, en francés, faire histoire que remite a la idea de hacer un escándalo o de exagerar un asunto. Esta ambigüedad en los términos recorre los objetivos que las filósofas proponen en su libro. “Hacer historias” es, en principio, una expresión utilizada para desacreditar la incomodidad de las mujeres y de personas que se desvían de la hegemonía blanca heterosexual. Podemos decir que la universidad ha aceptado a estos “aparecidos” a condición de que no “hagan historias”, incluirlos, pero no permitir que busquen transformar la institución que los ha recibido.

Stengers y Despret retoman la filosofía feminista de la ciencia, que cuestiona la supuesta neutralidad científica. Las recién llegadas deberían trabajar rigurosamente como iguales, sin que importe la marca de su diferencia, pero la filosofía feminista de la ciencia señaló claramente la imposibilidad de esta neutralidad. Evelyn Fox Keller (1982) ya ordenaba las críticas feministas desde las liberales—que apuntan a incluir más mujeres—hasta las más radicales, que cuestionan cómo se construye la verdad científica y la ideología patriarcal que la subyace.

La estrategia de las cuotas y de la inclusión que hemos visto crecer a lo largo de las últimas décadas en la universidad, se corresponde con la respuesta a lo que Fox Keller denominaba la crítica feminista liberal. Si miramos las cifras, podemos ver que nos enfrentamos a una estrategia incompleta. Aunque hemos avanzado en la presencia en las universidades, los nombres femeninos aparecen más en los cargos docentes que en los de investigación. Más mujeres en las etapas tempranas de la investigación, que en los niveles avanzados. Las trayectorias de las mujeres en la academia pueden contarnos historias sobre lo que ha pasado en medio. La dificultad para conciliar la vida personal (a menudo esto implica “maternidad”) con la competencia inherente a la carrera académica. Hemos agregado mujeres, pero a condición de que no cambien nada. Sara Ahmed, señala con agudeza

Si tu camino no se abre, puede que termines siendo parte del sistema que despeja los caminos para otros, haciendo el trabajo del que ellos están liberados. El sexismo y el racismo les permiten a algunos viajar más rápido. El sexismo y el racismo hacen que otras personas vayan más lento, arrastrándolas hacia atrás, impidiendo que se muevan a la misma velocidad. (Ahmed, 2017/2021, p.283)

El argumento que quiero presentar aquí es que los cuerpos extraños generan inflamaciones e infecciones, pero también reacciones defensivas por parte de la institución y sus inercias.

He elegido a las mujeres como ejemplo de los cuerpos extraños en la universidad, pero la metáfora de “la casa del amo” contenida en el título

de este capítulo, acuñada por la feminista negra y lesbiana Audre Lorde, no puede ser entendida completamente si no incorporamos seriamente las variables de raza, clase, orientación sexual e identidad de género, que apenas mencionamos al principio de este texto. Estos cuerpos, sexuados, racializados, generizados, aun cuando participen de la institución universitaria, permanecen extraños a ella por su mero aparecer incómodo y por provocar incomodidad.

Sara Ahmed es quien mejor ha abordado este cruce. En *Vivir una vida feminista* (2017/2021) así como en textos posteriores como *Denuncia* (2021/2022), escribe desde la experiencia en lo que ella denomina “trabajo de diversidad”, que corresponde al trabajo en los departamentos universitarios de diversidad e inclusión. La reflexión sobre su propia experiencia en contraste con la que ha podido mapear de otras trabajadoras y trabajadores de la diversidad, es que la universidad está diseñada para dar cabida a ciertos cuerpos. Una de las metáforas que utiliza para ilustrar su punto es la de un libro, alguien podría decir que se la neutralidad de la universidad es como elegir una página al azar, sin embargo, los libros tienden a abrirse en aquellas páginas que han sido más leídas o en las que el libro ha permanecido abierto por más tiempo. Algo semejante ocurre con el acceso a la universidad: se abre naturalmente a aquellos cuerpos que han circulado más tiempo por sus pasillos.

Quienes realizan el trabajo de diversidad han sido convocadas a transformar una institución en la que incómodamente habitan. Pero dicha tarea está permanentemente obstaculizada por las jerarquías anquilosadas y las inercias institucionales. Ahmed recoge testimonios que retratan estas prácticas como muros contra los que chocan los esfuerzos por eliminar las formas de dominación que la universidad alberga. “Si queremos derribar los muros, tenemos que seguir apareciendo, sin importar lo que nos preceda o lo que nos siga” (Ahmed, 2017/2021, p.284). Pero esos muros no son percibidos por quienes habitan cómodamente en la universidad; reconocerlos implicaría reconocer que su posición se ha configurado a partir de las barreras que han impuesto a otras personas y no por el mérito personal.

Audre Lorde pronuncia su célebre alocución “Las herramientas del amo nunca desmontan la casa del amo” en 1979, en una conferencia en la que solo dos feministas negras lesbianas fueron invitadas tardíamente y cuyas perspectivas no fueron transversales al congreso. Lorde pregunta: “¿Qué significa que las herramientas del patriarcado racista se empleen para examinar los frutos de dicho patriarcado? Significa que la amplitud del cambio posible y permitido es escasísima” (Lorde, 1984/2003, p. 116). Si parte de las conclusiones de las feministas blancas apunta a que el costo de la incorporación en la academia ha sido altísimo, es porque permanecen atrapadas en la trayectoria definida por “el amo”, por la institución patriarcal y racista, nos recuerda Lorde. Existen otras formas de relacionarse, otras formas de cooperación que ahí no se habían explorado. Si bien es cierto que las herramientas del amo (la crítica tradicional) no pueden desmontar la casa del amo, Lorde añade que “esto solo resulta amenazador para aquellas mujeres que siguen considerando que la casa del amo es su única fuente de apoyo” (Lorde, 1984/2003, p. 118).

Carla Fardella se ha dedicado a investigar la producción de identidades académicas (et. al. 2015; 2020)² en estas investigaciones describe los afectos académicos como partes de un relato individualista donde el amor a la disciplina y el interés, contribuyen a la intensificación del trabajo, a la vez que se sostienen sobre relatos puramente individualistas, lo que borra la forma en que las trayectorias se producen siempre en relación. El temor a la interdependencia del que nos habla Lorde. Temor acaso basado en el miedo a perder la etiqueta del mérito. En una línea similar, Rodríguez Freire (2018) señala que el llamado trabajo intelectual ha quedado sometido a las métricas de la producción, lo que se expresa de manera irrefutable en la consigna “publicar o morir” y, posteriormen-

- 2 Desafortunadamente el ajustarme a las normas APA me obliga a poner en el cuerpo del texto solamente “et.al” ya que se trata de un texto escrito por tres autorías, invisibilizando sus apellidos. De igual modo, en la bibliografía final, el formato APA nos obliga a usar únicamente la inicial del nombre de la autoría, borrando esta vez el género. Siguiendo a Ahmed, las referencias bibliográficas son una forma de reproducción de las hegemonías académicas, atravesadas por el género, la raza y la clase.

te, “autopromocionarse o morir”. Sin embargo, el trabajo intelectual, entendido como producción, puede contener una chance emancipatoria que nos ayude a construir alianzas como trabajadoras con otras y otros, desde el reconocimiento de la precariedad común, así como de la colectividad presente en la producción intelectual. Esta posibilidad, apenas insinuada aquí, contiene las tensiones de la entrada de la lógica capitalista neoliberal al trabajo intelectual, a la vez que de la entrada de las hijas de los hombres no letrados a la universidad.

¿Cómo permanecer extranjeras a estos afectos individualistas que predominan en la academia? Fardella (2020) insistirá en la importancia de las prácticas de reciprocidad que rompen con el ensimismamiento individualista, como la revisión de pares hecha con generosidad. Alejandra Castillo (2021), por otra parte, habla de las contraescrituras y el rol de las editoriales independientes para contrarrestar la monotonía de la escritura académica, para desafiar, aunque sea temporalmente, la tiranía del paper (Santos Herceg, 2012).

El llamado de Lorde es a buscar “otras fuentes de apoyo” y a dejar de temerle a la interdependencia, pues esta, más que una amenaza, es lo que constituye el poder de los “cuerpos extraños”. Esta “Sociedad de las Extrañas” es distinta a la de Woolf, ya que más que la estrategia negativa del rechazo, pone en el centro la interdependencia, un afecto extraño en las formas usuales de la academia.

Si bien las que no somos “hijas de hombres letrados que cuentan con los medios para vivir” nos hemos incorporado a la universidad, seguimos siendo extranjeras en ella. Habitándola desde una cierta incomodidad, como un traje a veces un poco ajustado, a veces un poco grande. La pregunta de Stengers y Despret vuelve a modo de desafío: hacer historias ahí donde lo que no deja (ni debería dejar) de aparecer son la incomodidad y la nostalgia quejumbrosa. Producir historias de colectividad y cooperación.

BIBLIOGRAFÍA

Ahmed, S. (2021) *Vivir una vida feminista*. (Trad. T. Tenenbaum). Caja Negra. (Pub. Original 2017).

Ahmed, S. (2022) *¡Denuncia! El activismo de la queja frente a la violencia institucional*. (Trad. T. Tenenbaum). Caja Negra. (Pub. Original 2021).

Despret V. y Stengers, I (2023). *Las que hacen historias. ¿Qué le hacen las mujeres al pensamiento?* (Trad. V. Goldstein). hekht. (Pub. original 2011).

Castillo, A. (2021). Democracia elitista, universidad y contraescrituras. *Re-Presentaciones: Periodismo, comunicación Y Sociedad*, 5(15), 73-82. <https://doi.org/10.35588/rp.v1i15.5093>

Fardella, C., Sisto Campos, V., & Jiménez Vargas, F. (2016). Nosotros los académicos. Narrativas identitarias y autodefinición en la universidad actual. *Universitas Psychologica*, 14(5), 1625-1636. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-5.nani>

Fardella, C. (2020). Abrir la jaula de oro. La universidad managerial y sus sujetos. *Izquierdas*, 49, 2299-2320. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-50492021000100211>

Keller, E. F. (1982). Feminism and Science. *Signs*, 7(3), 589–602. <http://www.jstor.org/stable/3173856>

Lorde, A. (2003) Las herramientas del amo nunca desmontan la casa del amo. En *La hermana la extranjera* (pp. 115-120). (Trad. María Corniero) Horas y horas. (Pub. original 1984).

Montalva, J. (2025) *The Chilean body politic*. Palgrave MacMillan.

rodríguez freire, r. (2018). El valor de la teoría. El intelectual como productor. *Acta poética*, 39(1), 17-43. <https://doi.org/10.19130/iifl.ap.2018.1.813>

Santos Herceg, J. (2012). Tiranía del papel: Imposición institucional de un tipo discursivo. *Revista Chilena De Literatura*, (82), 197-217.

Woolf, V. (1999) *Tres guineas* (Trad. A. Bosch). Lumen. (Pub. original 1938)

LOS DESAFÍOS DE LA UNIVERSIDAD: MERCADO, BUROCRACIA Y GOBERNANZA

*Dr. Carlos del Valle
Profesor Titular, Universidad de La Frontera*

Resumen

No cabe duda de que una de las principales características de la educación superior universitaria en Chile es su incorporación prematura a un modelo económico de libre mercado. Esto derivó, entre otras características, en un régimen de financiamiento cada vez más autónomo y competitivo. Además, el acceso comenzó a centrarse paulatinamente en la demanda.

En este contexto, en el presente trabajo se abordarán algunos tópicos y problemáticas asociados a estas características de la universidad. En cada caso, como se verá, se analizan situaciones más específicas.

Este trabajo se organiza en cinco temas, en los que se abordan algunas problemáticas.

El primero de ellos es el rol del mercado en la universidad, considerando dos problemáticas: la mercantilización de la institución universitaria y el desarrollo de un capitalismo académico y de un capitalismo cognitivo.

El segundo corresponde al rol de la burocracia y a los desafíos de la gobernanza, considerando el incremento de la burocratización y la presencia de un modelo gerencialista.

El tercero se refiere a las actividades formativas e investigativas, con una dependencia cada vez mayor de la demanda en el pregrado y el posgrado, así como con la creciente desfinanciación de la investigación.

El cuarto corresponde al rol de la política, considerando la despolitización paulatina de la universidad y la emergencia de políticas coyunturales ingenuas.

Finalmente, el quinto se refiere al rol de las ciencias sociales en la universidad, que abarca desde su carácter estadocéntrico hasta su contribución a los procesos de auditoría de la cultura.

Crisis y desafíos de la Universidad

En un libro recientemente publicado, Vladimer Luarsabishvili (2025), académico de la Universidad del Cáucaso en Georgia y profesor visitante del doctorado en comunicación de la Universidad de La Frontera, analiza la trayectoria de lo que denomina el fin de una universidad: desde su formación, pasando por las crisis, hasta llegar a lo que él denomina el sentido actual. Indudablemente, la suya es una mirada bastante escéptica y pesimista, sin perjuicio de que estamos ante una crisis ampliamente extendida: “Higher education is in trouble in many parts of the world” (Universities are in the eye of a storm: they must innovate to survive, 2025: 821). De hecho, las universidades enfrentan desafíos cruciales y existenciales, entre ellos el financiamiento. En este sentido, una de las principales medidas ha sido transferir gradualmente los costos a los estudiantes y sus familias, habitualmente mediante préstamos que han significado la incorporación creciente de capital privado: “This means that some universities have started to become less like institutions of public service and more like businesses” (Universities are in the eye of a storm: they must innovate to survive, 2025: 821).

Con todo, es importante considerar los argumentos que el autor plantea, como marco para reflexionar sobre los desafíos de la universidad actual.

Según Luarsabishvili (2025), hay cinco argumentos principales para explicar la actual crisis de la universidad:

- Mercantilización de la universidad (Marketization). La educación deja de ser una empresa académica y ética para convertirse en

un negocio que ofrece vías fáciles para obtener títulos a cambio de una tarifa asequible, especialmente en los países de ingresos bajos y medios.

- Gerencialismo universitario (Managerialism). El personal administrativo pasa a dominar la institución, excluyendo al personal académico y a los estudiantes de los procesos de toma de decisiones relevantes para el desarrollo universitario.
- Dependencia de los programas de pregrado y posgrado de las condiciones de la oferta y, especialmente, de la demanda. La apertura y el cierre de programas de formación tienden a obedecer principalmente a las condiciones de la demanda y sus variaciones.
- Desfinanciación de la investigación. La investigación recibe cada vez menos apoyo económico, mientras que se prioriza la enseñanza masiva para reducir costos salariales. Los profesores, contratados por horas, se ven obligados a atender grupos sobrecargados que imposibilitan el debate académico.
- Precarización laboral. Los contratos académicos son de corta duración —en su mayoría anuales— y carecen de garantías de renovación.
- A estos, me gustaría agregar otros cinco argumentos:
- Despolitización histórica de la Universidad (lo político es ajeno) y una politicidad coyuntural ingenua. Buscar el apoyo de los políticos solamente cuando hay crisis es un error, porque el vaciamiento sistemático de lo político en las universidades genera una cultura política frágil, que solamente da lugar a la emergencia de líderes mesiánicos con vocación caudillista.
- Exceso de burocratización de las unidades administrativas debido a los constantes procesos de acreditación y la necesidad de instancias de seguimiento y control de la calidad.
- Fuerte presencia de un capitalismo académico y del desarrollo de un capitalismo cognitivo, que sitúa a la universidad en un mercado, con lógicas de oferta y demanda, basadas en un trabajo individualizado, orientado por incentivos económicos y respuestas al mercado (demanda sobre oferta).

- Complejas relaciones entre el campo académico y el quehacer profesional, que tensionan la actividad universitaria, entre unidades académicas y unidades formativas, donde unas se ven dependientes de las otras sin tener una claridad precisa de la dependencia.
- Políticas de incentivo y de contratación, en tanto acciones políticas de una gestión managerial, que apuntan a regular aspectos distintos del trabajo universitario y, por ende, de la vida universitaria en sentido general.

I. El rol del mercado en la Universidad

Las relaciones entre la universidad y el mercado no son novedosas y, en algunos casos, como el chileno, son muy tempranas. En este sentido, encontramos experiencias que van desde la incorporación de las universidades a un régimen de libre mercado, con énfasis en la competitividad y el autofinanciamiento, hasta la transformación de la universidad en una organización que produce bienes de consumo y no bienes públicos. En este caso, estamos ante una mercantilización de la universidad (Marketization).

Por otra parte, observamos un capitalismo académico, es decir, un régimen caracterizado por relaciones de producción, en las cuales los académicos devienen “empresarios de sí mismos”, cada vez más especializados en la gestión de recursos. Esto, además, posibilita el desarrollo de un capitalismo cognitivo, en cuyo caso la producción de conocimiento, su difusión y las actividades formativas derivadas se sitúan en el mercado, vinculadas a lógicas de oferta y demanda. En este contexto, el trabajo académico-intelectual queda supeditado a interacciones de oferta y demanda, a racionalidades de acumulación y niveles de concentración determinados por métricas de indización y patentamiento.

A diferencia de las expectativas iniciales, todo lo anterior ha resultado en la elitización de un grupo minoritario con acceso a los beneficios económicos del mercado y la precarización laboral de otros grupos sin acceso.

2. El rol de la burocracia y el desafío de la gobernanza en la Universidad

Hormio y Reijula (2025) analizan las condiciones del trabajo académico desde la perspectiva del gerencialismo universitario (Managerialism) y otras prácticas responsables del funcionamiento de las instituciones universitarias, dejando de lado esa mirada heroica de la actividad científica y sus protagonistas.

En este escenario, se combinan dos imágenes (e imaginarios) de la universidad: como una organización que consume ineficazmente una gran cantidad de recursos y como un conjunto de grupos —“a cackle of hyenas or perhaps a pack of wolves” (Rider, 2024: 7)— que compiten por recursos cada vez más escasos.

Finalmente, Hormio y Reijula (2025) plantean que, en este contexto, la mejor estrategia es diversificar los recursos y repertorios disponibles, con la necesaria flexibilidad para ello; evitando la dependencia de sólo un tipo de recursos.

Por su parte, la creencia en el valor del gerencialismo como única vía para asegurar los indicadores trajo consigo a las universidades un exceso de burocratización en las diferentes unidades, especialmente en las administrativas. Esta burocratización se manifiesta al menos en tres aspectos. El primero, el refuerzo de las unidades administrativas para soportar el creciente número de funciones asociadas a la recolección y análisis de datos. El segundo, la creación de nuevas unidades derivadas de las anteriores, con tareas cada vez más especializadas. El tercero: la duplicación irracional de unidades en la administración central y en las facultades.

Por otra parte, las políticas de incentivo operan como políticas de reconocimiento, orientadas tanto a la atracción como a la retención de capital humano avanzado. La experiencia indica que los incentivos se concentrarán básicamente donde las agencias estatales sitúen los recursos. En el caso de los fondos estructurales (matrículas), las limitaciones normativas, como las restricciones de la demanda, tienden más bien a desincentivar; por lo cual la docencia suele tener prácticamente nulo reconocimiento económico directo y escaso reconocimiento económico

indirecto (mediante los procesos de promoción). En cambio, los fondos variables (productividad) capturan la mayor parte de los incentivos económicos directos, como el pago por publicaciones en índices como WoS o Scopus. De esta manera, las políticas tienden a generar cambios significativos, puesto que donde esté el incentivo estarán las mayores energías del recurso humano.

Por otro lado, las políticas de contratación operan como políticas de distribución, orientadas a la consolidación de cierto capital humano, considerado más calificado. Lo anterior habitualmente se expresa en diversos regímenes de contratación (plantas o figuras diferentes); por ejemplo, aquellos concentrados exclusivamente en la actividad investigadora, así como aquellos caracterizados por una flexibilización laboral y la multifuncionalidad operacional. Estas políticas de contratación generan una hipersegmentación del trabajo académico, que, al focalizarse en la actividad productiva de publicaciones indizadas, tiende a una desubjetivización, en el sentido de ubicar todo el valor en un reconocimiento externo que mide la cantidad de publicaciones producidas por año. Finalmente, se produce una ruptura de la relación social (por ejemplo, una participación cada vez más escasa en otras actividades) e instala una relación exclusivamente económica.

3. El rol de la formación y la investigación en la Universidad

La participación de la Universidad en un sistema económico neoliberal, caracterizado por la competencia, el autofinanciamiento y las variaciones de la oferta y la demanda, han generado una dependencia, especialmente de los programas de pregrado, al juego de las variaciones que imponen la demanda como eje articulador; de tal manera que, en muchos casos, la lentitud y los trámites administrativos, no dan respuesta a la aceleración de los cambios de la demanda.

Aunque las crisis económicas amenazan constantemente el financiamiento de la investigación, hasta ahora se ha logrado cierta protección de los presupuestos de investigación, con el argumento de que una in-

versión en investigación es una inversión en crecimiento. Sin embargo, esta suerte de pacto entre las universidades y el estado, según el cual las universidades reciben recursos para crear y difundir el conocimiento como un bien público, además de formar capital humano avanzado y realizar investigación en diferentes niveles, sin apropiarse del valor social que resulta de todo ello; ha sido nuevamente tensionado y no han sido pocas las medidas de reducción presupuestaria en diferentes gobiernos. Según Yasheng Huang (2025), la desfinanciación de la investigación requiere explorar cómo captar una mayor parte de los beneficios financieros del conocimiento que ayudan a crear, no solamente a través de las patentes, sino también negociar una mayor participación en el capital social de las empresas creadas a partir de investigaciones financiadas institucionalmente, así como gravando las consultorías, conferencias y peritajes especializados de sus académicos, sin desincentivar (Huang, 2025). Esto requiere capacidad de gestión, tanto académica como económica.

Por otra parte, la universidad se ve tensionada constantemente por las relaciones entre el campo académico y el quehacer profesional, en cuyo caso debemos entender cualquier forma de organización y clasificación como instancias de regulación que junto con ser entidades de apoyo y gestión, constituyen unidades de regulación cognitiva (porque delimitan los territorios mentales), económica (porque distribuyen la escasez de recursos, bajo una racionalidad competitiva y contractualizada o conveniada) y política (porque suponen decisiones unilaterales, expresadas en la constitución de agendas, tiempos y la configuración de grupos de gestión, desde instancias supra disciplinarias e incluso supra universitarias) (Del Valle, 2015).

4. El rol de la política en la Universidad

La Universidad en Chile, junto con ingresar prematuramente al régimen económico neoliberal, instaló al mismo tiempo una práctica de despolitización, donde la racionalidad ha sido que lo político es ajeno a estas instituciones, muy probablemente como un mecanismo de autodefensa

aprendido. Por lo tanto, en general, la discusión política tendía a quedar fuera de los debates formales, aunque tenía expresión en los diferentes grupos políticos que componen la universidad y que, obviamente, en distintos momentos asumían su administración. Esta despolitización se refiere más bien a no asumir un lugar político en la sociedad, a no participar activamente en los análisis y el devenir político del país.

Sin embargo, se ha ido incorporando paulatinamente a la política, especialmente debido a las crisis que la han venido afectando. Esta inserción ha sido incauta, errática y, en general, ha resultado en un despropósito. Esto se debe a que, más allá de las pertenencias políticas de distintos grupos, no ha sido capaz de constituirse en un actor político relevante. De este modo, sus incursiones suelen ser coyunturales e ingenuas, como al desconocer los códigos y lenguajes políticos. Esto implica un aprendizaje que requiere tiempo y madurez.

5. El rol de las ciencias sociales en la Universidad

Las ciencias sociales, especialmente las denominadas nomotéticas tradicionales (economía, ciencia política y sociología) y su instalación en las instituciones universitarias estarían vinculadas a tres expectativas frustradas, a saber: la capacidad de predicción (qué fenómenos, como el estallido social en Chile, dejarían al descubierto), la capacidad administrativa y la capacidad de exactitud cuantificable. Lo anterior, ciertamente, generaría altas expectativas en el ecosistema universitario.

Sin perjuicio de lo expuesto, una de las mayores pretensiones de las ciencias sociales ha sido su normativismo universalista —la economía como el estudio del mercado, la ciencia política del Estado y la sociología de la sociedad civil—, lo cual no hará sino ampliar ad infinitum las expectativas, en un contexto marcadamente estadocéntrico (Wallerstein, 2006).

Todo ello, entre otros motivos, ha generado una precarización actual de las ciencias sociales, tanto en la demanda formativa como en las expectativas universitarias y estatales.

Resulta de interés revisar las medidas prácticas que actualmente se utilizan en la cultura de la auditoría (Audit Culture). Estas medidas incluyen aprovechar los recursos disponibles, garantizar el apoyo de los líderes y formar a los auditores. En este sentido, también se consideran diferentes enfoques de auditoría (integrada, específica y descendente) y la importancia de una comunicación y de una presentación eficaces de los informes sobre los resultados de la auditoría.

La cultura de las auditorías de la cultura se ha instalado como parte importante de la gobernanza universitaria actual, especialmente mediante la aplicación de los principios y técnicas de la contabilidad financiera a los sistemas de medición y clasificación del rendimiento. Estas prácticas no solo redefinen la rendición de cuentas, la transparencia y la gobernanza, sino que también tienen implicancias en la autonomía profesional, con efectos disfuncionales. Evidentemente, también hay consecuencias éticas que es preciso evaluar para “recuperar los valores profesionales y los espacios democráticos que están siendo erosionados por estos nuevos sistemas de gobierno por números” (Shore y Wright, 2015: 421).

Conclusiones

No es posible eludir una discusión ética de la actividad universitaria; esto, por cierto, sin caer en posturas doctrinarias.

En este sentido, es necesario abrir algunas problemáticas para la discusión:

Por un lado, las diferentes transformaciones en las condiciones de la cultura académica actual que hemos visto (mercantilización, gerencialismo, burocratización, políticas de incentivo y de contratación) inciden en el conocimiento, su producción y su difusión. Asimismo, es pertinente establecer una distinción entre el volumen y la capacidad de producción de conocimiento —según la escala de la propia organización—, frente a los desafíos de la seguridad y la confiabilidad.

Por otro lado, es importante comprender los nuevos escenarios del trabajo académico actual, considerando aspectos como las exigencias de

la propiedad intelectual, la necesidad de crear conciencia sobre las nuevas formas de producción intelectual y, especialmente, la comprensión del rol y del lugar del intelectual, y si seguimos pensando en el académico universitario como intelectual.

Desde otra perspectiva, el ethos académico o la cultura académica se transforma en una tecnoética. Lo anterior, especialmente cuando la tecnología es un medio de producción de conocimiento y no sólo de difusión, como en el caso del uso extensivo de la inteligencia artificial. No sólo nos referimos a bases de datos de revistas e índices, sino también a programas que posibilitan la producción científica, en tanto producción tecnocientífica.

Asimismo, la producción de conocimiento hoy tiene alcances éticos que exigen lógicas de autorregulación. De hecho, lo que observamos son tránsitos en los que la normativa (desde la cual acostumbrábamos a regular) deviene tecnicismo que es posible eludir. Así como el trabajo intelectual requiere cada vez más pericias.

Finalmente, analizar la Universidad (una institución al menos del siglo IX) nos permite reencontrarnos con tres ideas fuerza que la han guiado en su etapa moderna, la razón con Kant, la cultura con Humboldt, hasta llegar a la noción tecno-burocrática de excelencia, donde "The University of Excellence is the simulacrum of the idea of University" (Readings, 1999: 54).

REFERENCIAS

Del Valle, C. (2015). Economía política, producción y gestión del conocimiento. El caso de las universidades en Chile. *Revista Eptic*, 17(3), pp. 5-15.

Hormio, S. and Reijula, S. (2024). Universities as Anarchic Knowledge Institutions. *Social Epistemology*, 38 (2), pp. 119-134.

Huang, Y. (2025). Universities must harness their financial value. A personal take on science and society, *World View, Nature*, 645(823). <https://www.nature.com/articles/d41586-025-03027-2>

Luarsavishvili, V. and Kiladze, M. (2025). The End of a University. From Bildung and ruins to nonsense. Peter Lang Group AG.

Readings, B. (1999). *The University in Ruins*. Harvard University Press.

Rider, S. (2024). The Contemporary Research University: Freedom and Force. *Social Epistemology Review and Reply Collective*, 13(3). pp. 6–12. <https://wp.me/p1Bfg0-8Du>.

Shore, C. and Wright, S. (2015). Audit Culture Revisited: Rankings, Ratings, and the Reassembling of Society. *Current Anthropology*, 56(3), pp. 421-444.

Universities are in the eye of a storm: they must innovate to survive (2025). *Nature. The international journal of science*, 645(25). <https://www.nature.com/articles/d41586-02503065-w.pdf>

Wallerstein, I. (2006). *Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. Siglo XXI Editores.

LA UNIVERSIDAD, LAS HUMANIDADES Y EL DESTINO DEL SABER

*Jacqueline Dussailant Christie
Faro UDD, Núcleo de Humanidades y
Ciencias Sociales de la Universidad del Desarrollo*

Desde su surgimiento en la Europa medieval, la universidad ha experimentado transformaciones profundas en sus fines, en su relación con la sociedad y en sus modos de producir y transmitir el conocimiento. Nacidas como instituciones estrechamente vinculadas a comunidades religiosas y, por ello, a una concepción cristiana del mundo (Jewell, 1998), las primeras universidades buscaban preservar, enseñar y comentar textos autorizados. Con el tiempo, se fueron ampliando hacia otras áreas del saber, sin abandonar nunca aquello que, desde el inicio, constituyó el corazón de su quehacer: el libro y la lectura.

El historiador Jacques Le Goff (1996) ilustra con nitidez la transición entre la universidad medieval y la premoderna al contrastar dos figuras: el maestro medieval, “profesor enfrascado en su enseñanza, rodeado de alumnos”, y el humanista del Renacimiento, “sabio solitario en su gabinete”, donde sus pensamientos circulan libremente (p. 148). Aunque provienen de contextos distintos, ambos permanecen ligados a un mismo artefacto central: el texto. Desde los códices manuscritos hasta los impresos que proliferan tras la invención de Gutenberg, la historia universitaria es también la historia de sus formas textuales. A los clásicos se sumaron los manuales de caligrafía, tratados epistolares y, más tarde, diccionarios, enciclopedias, atlas y herbarios —los llamados “libros de consulta”— que, desde el siglo XVIII, acompañaron el crecimiento del saber (Burke, 2024).

A esta historia de vinculación entre la universidad y el texto se superpone una distinción que marcó profundamente la autocomprensión del conocimiento: la que separaba las artes liberales —consideradas propias

del hombre libre y organizadas en el trivium (gramática, retórica y dialéctica) y el quadrivium (aritmética, geometría, astronomía y música)— de las artes mechanicae, asociadas a los oficios prácticos o “útiles”. Esta antigua división entre un conocimiento “útil” y otro “formativo” reaparece constantemente en los debates contemporáneos sobre la naturaleza y el valor de la universidad.

El presente ensayo examina la vigencia de estas tensiones originarias a la luz de dos ejes actuales: por una parte, el giro que representa la llamada misión universitaria y su impacto en la concepción del saber; y por otra, la posición contemporánea de las Humanidades frente a criterios de utilidad, productividad y nuevas prácticas de lectura.

I. La tercera misión y el giro contemporáneo de la universidad

Durante siglos, la función primordial de la universidad fue la enseñanza. Solo a comienzos del siglo XIX se produjo lo que Etzkowitz et al. (2000) denominan la “primera revolución académica”: la incorporación de la investigación como parte relevante del quehacer universitario. Fue precisamente el modelo humboldtiano, surgido en el contexto de la reconstrucción cultural y nacional tras la derrota prusiana ante Napoleón, el que estableció la unión entre docencia e investigación como núcleo de la vida académica. Esto porque la fundación de la Universidad de Berlín respondía no solo a una necesidad educativa, sino a un proyecto intelectual y político que buscaba renovar la cultura alemana desde el idealismo filosófico (Parchemal, 2014)

En la visión de la universidad de Wilhelm von Humboldt, junto con Friedrich Schleiermacher y Johann Gottlieb Fichte, el saber se concebía como un todo: la ciencia no se definía por oposición a las artes ni a la filosofía, sino como una búsqueda común de la verdad. Matemáticas, estudios de la naturaleza, ética, historia o filología participaban de este ideal unitario. Incluso el distanciamiento respecto de lo utilitario revelaba una comprensión de la universidad como un espacio autónomo orientado

a fines formativos y no productivos. Para Fichte, los estudiantes debían mantenerse apartados de sus necesidades materiales para dedicarse plenamente al trabajo académico (Fichte, 1979). Evidentemente esta concepción idealista resulta difícil de sostener en sociedades industrializadas, donde —como advierte Habermas (1975)— el saber se entrelaza con la técnica, la investigación con la aplicación y la ciencia con la gestión económica.

Durante el siglo XX, y especialmente en sus últimas décadas, se produjo un segundo giro: la incorporación de una tercera misión orientada a la vinculación con el entorno económico, social y productivo, sintetizada en la noción de “universidades emprendedoras” (Clark, 1998). Si bien durante siglos fueron consideradas torres de marfil —aunque nunca totalmente aisladas del mundo circundante (Jencks y Riesman, 1968)—, esta nueva misión profundizó su integración con el entorno. Lejos del ideal fichteano, la universidad pasó a concebirse como agente de innovación, competitividad y crecimiento económico (Clark, 1998; Etzkowitz et al., 2000), de manera que universidades como MIT o Stanford, que tempranamente habían establecido lazos con la industria, dejaron de ser excepcionales para convertirse en modelos (Etzkowitz et al., 2000; Vorley y Nelles, 2008).

Este cambio no ha estado exento de tensiones. Desde el momento en que el financiamiento público y privado prioriza la investigación “explotable”, ello repercute en los sistemas de evaluación y en la jerarquización disciplinar. En otras palabras, este modelo exige que las instituciones firmen contratos de investigación con la industria, protejan la propiedad intelectual y traduzcan los resultados científicos en productos comercializables, más que dedicarse a la investigación sin fines inmediatos u a otras formas no productivas de intercambio de conocimiento (Vorley y Nelles, 2008, p. 150). De este modo, la universidad compromete parte de su autonomía al depender de recursos externos, enfrenta una creciente burocratización y ve erosionarse áreas del saber cuyo valor no es medible en términos de productividad o de transferencia tecnológica. Las humanidades se sitúan en el centro de este riesgo, pues las disciplinas que dieron origen a la universidad son, paradójicamente, las más amenazadas por modelos que privilegian la utilidad económica.

Es cierto que bajo este modelo la transferencia de conocimientos hacia la industria puede generar progreso en beneficio de la sociedad al abrir nuevas oportunidades en diversas áreas —como la creación de empleos, la inversión en tecnología para la salud o la producción, e incluso el financiamiento de las propias universidades—, pero también puede derivar en amenazas para la institución universitaria en sí misma. Es que la comercialización de la investigación universitaria podría conducir al abandono de la ciencia por la ciencia, del conocimiento por el conocimiento o, al menos, a limitar la curiosidad humana al obligarla a orientarse prioritariamente hacia lo “útil”.

Este fenómeno no se limita a Occidente. En 1994, Yasuo Kobayashi y Takeo Funabiki publicaron una trilogía sobre el saber desde la técnica, la lógica y la moral, en la que sostenían que las universidades japonesas enfrentaban desafíos similares a los de sus pares europeas y estadounidenses. Planteaban la necesidad de abrir el conocimiento universitario a la sociedad y advertían que estas instituciones no podían continuar bajo el modelo humboldtiano que las concebía como entidades “libres y solitarias”. Por el contrario, la universidad debe transmitir no solo conocimientos, sino también el espíritu universitario: la fuerza del pensamiento, la reflexión crítica y el cultivo del juicio (Nishiyama, 2009). Si acceder al “espíritu universitario” y a una profesión constituye no solo una necesidad nacional, sino también un derecho individual, en sociedades democráticas esta institución se sitúa en la intersección entre el derecho a la educación y el acceso al empleo.

En este escenario, Bill Readings (1996) apunta al predominio de la “excelencia” como criterio rector de la universidad globalizada: una medida que se estima vacía de contenido —aunque eficaz por su vaguedad— y que desvincula a la universidad de cualquier ideal cultural sustantivo. Esto se debe a que la excelencia opera como indicador cuantitativo, no como compromiso con la calidad del pensamiento, por lo cual las humanidades, difíciles de medir y traducir en rentabilidad, quedan relegadas o amenazadas. Para este autor, la excelencia se asocia menos con la calidad de la docencia y la investigación que con la contribución social “aplicable” de la universidad. Esta obsesión amenaza con vaciar la institución de su esen-

cia, es decir, de su misión como espacio autónomo orientado a la verdad (Readings, 1996, p. 39). Dado que la excelencia “no implica contenido cultural”, este patrón conduce a la marginación de las artes y las humanidades (p. 38) y a la pérdida de su aporte a la formación académica y a los modos de interpretar la realidad.

2. Las Humanidades, el conocimiento “inútil” y la lectura

En *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, la filósofa estadounidense Martha Nussbaum argumenta que en las últimas décadas, las artes y las humanidades han experimentado un proceso sostenido de debilitamiento institucional en las universidades, especialmente en Estados Unidos. Este desplazamiento se manifiesta en la fusión de facultades tradicionalmente autónomas, en el cierre o reducción de programas especializados y en la progresiva conversión de las Humanidades en un componente accesorio o decorativo dentro de los planes de estudio. Según Nussbaum, este fenómeno responde a la creciente hegemonía de un paradigma educativo orientado casi exclusivamente a la rentabilidad económica y a la formación de capital humano, paradigma que promueve la eliminación de todo aquello que no pueda demostrar una utilidad inmediata en el mercado global. Desde esta perspectiva, las Humanidades son percibidas como un gasto prescindible – u “ornamento inútil” – y no como un pilar del pensamiento crítico, de la deliberación democrática y de la imaginación ética, lo que conduce, en última instancia, a un empobrecimiento de la cultura cívica y de la calidad misma de la democracia liberal (Nussbaum, 2012, p. 176).

Lo que realmente preocupa a Nussbaum es la amenaza de una “crisis silenciosa” que compromete la salud de la democracia y se relaciona directamente con el tipo de educación que prevalece, a saber, la de la “educación para la renta” por sobre la “educación para la democracia”. Con ello, se diluye una visión que reconozca una comprensión más integral y humanista de la experiencia humana. Esta percepción de crisis coincide con el análisis de Readings, quien afirma que la noción de la

cultura como fuente de legitimidad de la universidad ha desaparecido o, al menos, se encuentra en franco declive. En su lugar, se ha instalado —como ya se ha señalado— “el discurso de la excelencia” (Readings, 1996, p. 27).

Ante este giro en la esencia de la universidad, que explicaría la escasa relevancia que se otorga hoy a la filosofía, la historia, las letras y las artes, para Nussbaum se formarán generaciones de “máquinas utilitarias” en lugar de “ciudadanos cabales” capaces de pensar por sí mismos. Pero ¿es posible forzar las cosas? ¿es solo una cuestión de defensa del ciudadano, capaz de decidir por sí mismo? En este sentido, Clark Kerr (2001) se pregunta si la transición desde los estudios liberales hacia los estudios profesionales obedece a una política educativa deliberada o si responde simplemente a dinámicas de mercado. Sus investigaciones muestran que los estudiantes actuales ingresan a la universidad buscando una formación profesional que les asegure empleo en el futuro y no para encontrar una filosofía de vida.

Si la universidad, como muchas otras instituciones, no es sino reflejo de su propio tiempo y responde a las necesidades y aires que se respiran en cada época histórica, las Humanidades corren el riesgo de quedar relegadas a la condición de meros “ornamentos” porque su naturaleza no se ajusta a la lógica de la “tercera misión” al apuntar mayoritariamente al ideal del conocimiento por el conocimiento. Entonces, ¿qué podría perderse con la desvalorización de las artes y las humanidades? ¿qué es lo que realmente está en juego? La respuesta a estas preguntas tendría que incluir sin duda el pensamiento crítico, la creatividad, la ciudadanía activa y el reconocimiento de la diversidad. La autora enfatiza puntualmente dos rasgos propios de la educación socrática que aportan las humanidades (Nussbaum, 2012). El primero es la capacidad argumentativa, característica de los saberes humanísticos, que agudiza la lectura crítica de la realidad al proporcionar criterios y parámetros mediante los cuales se forma el juicio propio. Además, permite el acceso a la cultura elaborada que constituye parte del acervo del saber occidental (Bicocca, 2016). Podríamos agregar que esta capacidad se desarrolla no solo dentro de la especialización disciplinar, sino también gracias a la vocación natural de las

Humanidades de mantener una mirada amplia, interrogativa y contextual de la realidad (Oyarzún, 2016, p. 184).

El segundo rasgo se relaciona con la capacidad de “autoexamen”, es decir, con la dimensión reflexivo-ética del actuar humano, sin la cual no son posibles la empatía, el diálogo verdadero ni la formación de convicciones propias. En esta dimensión, Habermas (1975) sostiene que las ciencias enseñan un “saber hacer” particular, pero no el “saber actuar”, propio de las humanidades. Esto se traduce, por ejemplo, en la capacidad de tomar decisiones éticas en profesiones como la medicina o el derecho y, de manera más amplia, en la comprensión del sentido de nuestras acciones.

En relación con el “reconocimiento de la diversidad”, el filósofo chileno Pablo Oyarzún (2016) pone énfasis en la capacidad de “leer la complejidad” que ofrecen disciplinas como la filosofía, la ética, la historia y la literatura. Este enfoque resulta particularmente valioso en contextos de cambio:

“[...] la lectura lúcida y no reductora de la complejidad y diversidad de las formas de vida y de sus expresiones, favorece también la confrontación creativa con la aceleración de las transformaciones sociales, culturales, políticas y económicas; estimula la experimentación de nuevas formas de apropiación y configuración de la realidad, y adiestra en el manejo de la incertidumbre como proceso de construcción de subjetividades” (p. 185).

No debe perderse de vista que la capacidad de las Humanidades para “leer” e interpretar la complejidad del mundo descansa, en última instancia, en una competencia más elemental y decisiva: la lectura del texto. Como observó Ronald Crane, aun cuando las humanidades no comparten una teoría del conocimiento unificada, sí convergen en un objeto fundamental de análisis: el texto (Crane, 1967). Esta constatación sitúa a la lectura —y, por extensión, al libro— en el centro neurálgico de su práctica intelectual, no solo como soporte material de la transmisión

cultural, sino también como el espacio privilegiado donde se ejercitan la comprensión crítica, la interpretación rigurosa y la producción misma de sentido.

Tanto la elaboración de los libros como las formas de lectura han cambiado con el tiempo. Si en un inicio un solo ejemplar podía requerir años de trabajo, convirtiéndose en un objeto escaso, costoso y de circulación restringida, la invención de la imprenta multiplicó su disponibilidad, los hizo accesibles a un público más amplio y contribuyó al desarrollo de habilidades lectoras. Paralelamente, el incremento del número de libros exigió nuevas estrategias de almacenamiento, clasificación y uso. El historiador británico Peter Burke (2024) explica, por ejemplo, que la necesidad de comparar simultáneamente diferentes relatos sobre un mismo fenómeno incentivó, en el siglo XVI, la creación de un torno especializado que permitía mantener varios volúmenes abiertos. Asimismo, el uso del orden cronológico como método para identificar temas específicos, iniciado ya en el siglo XI, solo se consolidó seis siglos más tarde y, con ello, vino a solucionar una dificultad práctica que facilitaba la lectura y la búsqueda de información. Con respecto a los hábitos lectores, mientras la escasez de libros hacía común la lectura en voz alta ante pequeños grupos, la reducción de su costo permitió su ejercicio individual y silencioso.

Tanto el aumento del número de libros —e impresos en general— como las transformaciones en los modos de leer influyen directamente en el conocimiento adquirido. El impacto de la imprenta fue tal que, hacia 1550, el escritor italiano Anton Francesco Doni lamentaba que existieran “tantos libros que no tenemos ni tiempo de leer los títulos” (Burke, 2024, p. 137). De ahí surgieron las bibliografías sistemáticas y diversos métodos de catalogación. Si el “diluvinio” de libros abrumaba a los intelectuales de los siglos XVI y XVII, los humanistas del siglo XXI enfrentan desafíos adicionales que no solo responden a la sobreproducción textual y a la irrupción de la inteligencia artificial (IA), sino también a los cambios en los modos de leer y, más aún, a la desvalorización de la lectura.

Esta desvalorización de la lectura se manifiesta, al menos, en cuatro formas claramente identificables. En primer lugar, las generaciones más

jóvenes se desarrollan en un entorno predominantemente audiovisual, caracterizado por la presencia constante de múltiples pantallas y la lógica de la inmediatez. En segundo lugar, la lectura —tanto como práctica de ocio como vía de acceso privilegiado al conocimiento— ha perdido centralidad frente a otras formas de consumo cultural más rápidas y fragmentarias. En tercer lugar, los hábitos lectores han experimentado una transformación significativa: la lectura detenida y reflexiva ha sido desplazada progresivamente por modos de lectura “ansiosos”, diagonales y de baja concentración, que se aplican a un volumen cada vez menor de páginas. Finalmente, como advierte Peña (2025), se ha extendido la idea de que “leer no consiste en inteligir o desentrañar un sentido de un texto, sino que sería atribuirle uno” (p. 53), lo que revela un empobrecimiento de la comprensión del acto interpretativo y una desconfianza creciente hacia la noción misma de significado textual.

Últimas palabras: ¿Deshumanización o rehumanización?

En consecuencia, si el libro y la lectura han estado en el centro de las humanidades desde sus orígenes, el cambio en el estatus del texto y en los modos de leer afecta no solo a estas disciplinas y a la idea misma de la universidad, sino también a la formación misma del ser humano. Ello podría traducirse, tarde o temprano, en una “deshumanización” de la institución universitaria o bien en el inicio de una rehumanización o revaloración de las Humanidades y, con ellas, de la lectura profunda, la creatividad y el pensamiento crítico. Esto último porque la abundancia de profesionales altamente especializados que egresan anualmente ya no garantiza, como advertía Nussbaum (2010), la “educación para la renta”. En consecuencia, será necesario promover cruces disciplinares que integren el “saber hacer” con el “saber actuar”, la técnica y el juicio, la creatividad y el rigor. Además, frente a los riesgos cognitivos que plantea la IA, la neurociencia recuerda que la lectura profunda sigue siendo una actividad insustituible para desarrollar la atención, la memoria, la abstracción y la comprensión empática. No solo es un instrumento cognitivo: también es, como siempre lo fue, una fuente de goce y de libertad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bicocca, M. (2016). La idea de la universidad. Un análisis filosófico de sus principios vitales en la Edad Media y su cambio a partir del pensamiento de Martha Nussbaum. *Scripta Mediaevalia*, 9(1), 55–76.

Burke, P. (2024). *Historia social del conocimiento*. Paidós.

Clark, B. (1998). *Creating entrepreneurial universities: Organizational pathways of transformation*. IAU Press.

Crane, R. S. (1967). *The idea of the humanities and other essays, critical and historical* (Vol. I). The University of Chicago Press.

Etzkowitz, H., Webster, A., Gebhardt, C., & Terra, B. R. C. (2000). The future of the university and the university role in the future: Evolution from ivory tower to entrepreneurial paradigm. *Research Policy*, 29, 313–330.

Fichte, J.-G. (1799). Plan déductif d'un établissement d'enseignement supérieur à fonder à Berlin, qui serait en liaison intime avec une académie des sciences. En L. Ferry et al.

(Eds.), *Philosophies de l'université: L'idéalisme allemand et la question de l'université* (pp. 167–252). Payot.

Habermas, J. (1975). *Théorie et pratique*. Payot.

Jencks, C., & Riesman, D. (1968). *The academic revolution*. Doubleday.

Jewell, H. M. (1998). *Education in early modern England*. Macmillan.

Kerr, C. (2001). *The uses of the university* (5.ª ed.). Harvard University Press.

Le Goff, J. (1996). *Los intelectuales de la Edad Media*. Gedisa.

Nishiyama, Y. (2009). Le rôle et la responsabilité des humanités et de l'université à l'époque de la globalisation. En F. Naishtat et al. (Eds.), *Philosophie et éducation: Le droit à la philosophie* (pp. 65–78). UTCP.

Nussbaum, M. (2012). Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades. Katz.

Oyarzún, P. (2015). Las humanidades, lo público y la universidad. En J. J. Brunner & C. Peña (Eds.), *El conflicto de las universidades: Entre lo público y lo privado*. UDP.

Parchemal, B. (2014). La place des humanités au sein de l'institution universitaire contemporaine. *Itaque*, 15, 25–49.

Peña, C. (2025). *Humanidades: lo visible y lo invisible*. Taurus.

Readings, B. (1996). *The university in ruins*. Harvard University Press.

Vorley, T., & Nelles, J. (2008). (Re)conceptualiser l'université: Le développement institutionnel dans le cadre et au-delà de la "Troisième mission". *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 3(20), 145–165.

REVERSOS Y COSTOS DE LA EXCELENCIA EN LAS UNIVERSIDADES

Carla Fardella

*Profesora Titular Facultad de Educación y
Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Andrés Bello*

Excelencia y calidad se anudan hoy en el tejido más influyente —y también más exigente— de los discursos contemporáneos en torno a la educación superior. Ambas categorías se refuerzan y se sostienen mutuamente: la excelencia actúa como ideal institucional, mientras que la calidad opera mediante indicadores que la hacen visible y, al mismo tiempo, prometen el éxito como incentivo individual. Como advierten Aubert y de Gaulejac (2017), la excelencia encontró en la sociedad contemporánea un terreno fértil para convertirse en virtud.

La alianza calidad-excelencia define el horizonte deseable para las universidades. Esto con pocas objeciones; sin embargo, las hay. Tal como señalan Gill (2009) y Berg y Seeber (2016), la calidad y la excelencia contemporáneas de la universidad se desprenden de este mandato de prácticas visibles, pero normalizadas. Competir por fondos, publicar sin descanso, mantener indicadores de rendimiento, adaptar la docencia a métricas de impacto o demostrar entusiasmo constante. La vocación se confunde entonces con disponibilidad, la precariedad con flexibilidad y el cansancio con compromiso. La excelencia se vuelve una ética y la productividad, una condición de pertenencia. Confusiones que no son anomalías del sistema, sino efectos elocuentes.

En este escenario, valores como la excelencia y la calidad han impulsado el crecimiento de las universidades y, al mismo tiempo, configuran un régimen de excelencia, calidad, fatiga institucional y altos costos subjetivos. El punto de partida de este ensayo surge entonces bajo la premisa de que la educación superior no atraviesa una crisis de calidad, sino una saturación de su propio ideal de excelencia.

Desde esta premisa, propongo mirar el reverso de la excelencia y los efectos que deja tras de sí su búsqueda. En el apartado siguiente, examino cómo la saturación de este ideal —por exceso, repetición y rigidización— organiza la universidad contemporánea, para luego analizar los reversos institucionales y subjetivos en términos de desigualdad, desafección y malestar. Finalmente, exploro lo común y corriente como posibilidad y como vía para reorientar el proyecto universitario más allá del horizonte de la excelencia.

Las universidades como fábricas de calidad y excelencia

El origen de las universidades se remonta a la Europa medieval, cuando surgieron como espacios dedicados al estudio de la teología, el derecho y la medicina. Eran instituciones reservadas a una minoría, orientadas por ideales religiosos que subordinaban el conocimiento a la autoridad de la Iglesia y reproducían la estructura estamental del saber (Le Goff, 1993). Los ideales jerárquicos de las universidades medievales respondían al orden teológico de la época: la autoridad divina como fuente del saber, la organización del aprendizaje en torno al maestro y la convicción de que el conocimiento debía preservar el orden existente más que transformarlo.

Siglos después, la universidad moderna puso al centro ideales humanistas que concebían el conocimiento como un fin en sí mismo. El modelo humboldtiano integró docencia e investigación en una misión universitaria basada en la libertad académica y la autonomía del pensamiento. En un proyecto que buscaba cultivar individuos capaces de pensar con independencia y contribuir al progreso cultural de la nación. La universidad encarnaba así una misión pública y ética: formar ciudadanos y sostener la vida intelectual como un bien común.

Con la expansión de las sociedades industriales del siglo XIX, las universidades adquirieron una función más práctica y profesional. De esta forma, el conocimiento pasó a valorarse por su capacidad para resolver problemas técnicos y la educación superior se transformó en un engra-

naje fundamental del progreso económico, orientado a la formación de una fuerza laboral calificada. El ideal formativo se subordinó gradualmente a la demanda de utilidad, y la excelencia empezó a asociarse con la eficiencia y la productividad.

En el siglo XX, la universidad se consolidó como una institución clave en la organización social del conocimiento. Su expansión respondió a la promesa de movilidad y progreso, pero también reforzó las jerarquías bajo nuevas formas de legitimación. Pierre Bourdieu (1988) mostró cómo la universidad moderna reproducía las desigualdades sociales al presentar el mérito como neutralidad y el éxito como señal de pertenencia. La masificación y la burocratización de la educación superior transformaron la excelencia en un estándar de control, orientado a medir el valor institucional y el personal. Como señaló Bill Readings (1996), la “universidad de la excelencia” sustituyó la idea de cultura por la de rendimiento, instalando una lógica que confunde el valor con la visibilidad y la formación con la productividad.

En las últimas décadas, la universidad ha dejado de definirse por su vocación formativa para convertirse en una organización orientada al rendimiento. La expansión de los sistemas de evaluación, la competencia por fondos y la cultura de los indicadores han desplazado la pregunta por el sentido del conocimiento hacia la obsesión por medirlo (Ball, 2012; Gill, 2009). El ideal de servicio público que animó a la universidad moderna ha sido reemplazado por la lógica del mercado, donde la excelencia se gestiona como una marca y el éxito se mide en cifras.

La lógica del rendimiento no es nueva: la universidad moderna ya combinaba vocación, disciplina y mérito como fundamentos de su autoridad moral. En ese marco, la vida académica implicaba producir con rigor y constancia, respondiendo a una ética de la responsabilidad más que a los incentivos externos. Entonces, lo que el neoliberalismo introduce no es el principio, sino su intensificación: el deber como obligación cuantificable, medible y monitoreable. Lo que, a su vez, implica financiamiento, bonos y, en definitiva, la propia subsistencia dentro del sistema.

Esta trayectoria histórica revela la paradoja que atraviesan hoy las universidades. Si la excelencia[1] se entiende como —sobresalir, distinguir—

se—, aspirar a que esto sea universal resulta absurdo. No todos pueden destacar sin que el concepto pierda su sentido. Convertida en consigna colectiva, la excelencia se convierte en una promesa imposible. Y si bien su brillo funciona como un estímulo que moviliza, también agota, genera desconfianza y produce frustración.

Reversos de la excelencia y la calidad

Para Jong et al. (2022), la importancia que adquieren los discursos sobre excelencia y calidad es inversamente proporcional a la precisión con que se utilizan dichos términos. Ambos conceptos circulan de manera ambigua y, como muestran diversos autores, esta falta de definición se traduce, en la práctica, en su operacionalización mediante mediciones cuantitativas del desempeño institucional: número de publicaciones, proyectos adjudicados o colaboraciones internacionales (Arriagada-Poblete et al., 2023; Berg y Seeber, 2016; Troncoso, 2024). Esta deriva tecnocrática resulta especialmente problemática ante la circulación prescriptiva de los indicadores, vaciada de significados respecto del tipo de universidad que se busca construir.

En el contexto chileno, el concepto de calidad se entiende principalmente como el cumplimiento de estándares externos fijados por agencias de acreditación: una noción que prioriza indicadores y concibe la calidad como algo medible, comprobable y comparable. En esa lógica, la calidad se toma como sinónimo de productividad, pese a que el análisis estadístico de Troncoso (2024) muestra que no existe una correlación consistente entre el número de publicaciones y su calidad o impacto. En contraste, la excelencia se percibe como una aspiración superior que busca “ir más allá” del estándar mínimo. Mientras la calidad se asocia con la norma, la excelencia se vincula con la distinción, el reconocimiento y la competitividad institucional, convirtiéndose así en un marcador de prestigio.

Desde los años 90, los discursos sobre calidad y excelencia se han filtrado en casi todos los ámbitos de la educación superior: desde marcos

de aseguramiento de la calidad basados en estándares mínimos hasta iniciativas internacionales que impulsan agendas globales. Este proceso ha promovido prácticas valiosas, como estrategias institucionales más claras, un mayor compromiso con la experiencia estudiantil, mecanismos de probidad en la evaluación y ejercicios de autoobservación institucional (Marshall, 2024). Sin embargo, también ha consolidado un uso antojadizo de la evidencia, una confianza ingenua en las métricas y verdaderas fiebres institucionales por aparecer en los rankings, reforzando así una cultura orientada al rendimiento más que a la reflexión sobre el sentido del quehacer universitario.

Esta ambigüedad conceptual no solo empuja a las universidades hacia una tecnocracia del rendimiento —centrada en indicadores, métricas y comparaciones—, sino que también oscurece las capas más profundas del funcionamiento universitario. Es precisamente en esas capas, menos visibles pero estructurantes, donde emergen los reversos de la excelencia y la calidad.

¿Es la excelencia un asunto universal? Las instituciones universitarias están permeadas por estándares formales orientados a la excelencia. Así, las universidades y los investigadores tienden a uniformar sus prácticas para adaptarse a los criterios que aseguran el reconocimiento social y el financiamiento. Este proceso, lejos de fomentar la creatividad, la diversidad o la pluralidad, genera un paisaje homogéneo.

Es decir, no solo impone una definición única de excelencia, sino que privilegia ciertos modelos por encima de otros (Tomlinson, Enders y Naidoo, 2020). Para los autores, la visión preponderante en los contextos globales tiende a reforzar la lógica de mercado, la competencia institucional y la relación estudiante-cliente.

De este modo, la excelencia —presentada como un asunto universal y deslocalizado— opera, en realidad, como una tecnología de exclusión. Al omitir consideraciones estructurales, reproduce jerarquías de género, clase, idioma y territorialidad. Quienes poseen más recursos materiales, redes internacionales o libertad de tiempo pueden cumplir los indicadores; quienes cargan con responsabilidades de cuidado o trabajan desde instituciones periféricas son sistemáticamente evaluados como “menos

excelentes”. Así, la meritocracia se convierte en un dispositivo de legitimación de la desigualdad, en lugar de corregir las asimetrías históricas.

En este punto, y en un contexto atravesado por la desigual competencia por la distinción, se plantea una pregunta central: ¿Puede un ideal como la excelencia articular un proyecto común de la universidad?

El funcionamiento de la excelencia como horizonte del proyecto universitario depende, inevitablemente, de la comparación y de la competencia por sobresalir. En este marco, las universidades pasan a operar como medios estratégicos para acumular puntaje, visibilidad o prestigio, debilitando los lazos sociales que sostienen su misión pública. Este desplazamiento produce lo que Garcés (2017) denomina el desfondamiento del mundo común: instituciones que siguen funcionando, pero han perdido su conexión con la experiencia compartida y con el pensamiento crítico. El saber deja de orientarse por preguntas o fines públicos y pasa a organizarse según criterios administrativos: producir, medir y reportar. Con ello pierde su potencial de articulación colectiva.

La excelencia: ¿entusiasmo o desafección? El diseño de la vida universitaria como trayectorias individuales y paralelas —cada una compitiendo por su propio rendimiento— disuelve el mundo común que sostiene la experiencia académica. En esa disolución se incuban la pérdida de sentido y el distanciamiento respecto del propio trabajo. La universidad, en este marco, sobrevive administrativamente, pero deja de orientarse por un principio compartido que articule la vida académica como proyecto común y pasa a organizarse en torno a un significativo vacío —la excelencia— que legitima su funcionamiento sin otorgarle sentido (Readings, 1996). Esta pérdida de orientación convierte la vida académica en una práctica de cumplimiento, desvinculada del deseo de pensar, de enseñar o de transformar el mundo (Zafra, 2025; Readings, 1996). El debilitamiento de la identificación institucional se profundiza cuando las universidades ya no generan compromiso colectivo (Brown, 2015) y cuando el ritmo acelerado del rendimiento impide la experiencia significativa del trabajo intelectual.

De este modo, se alteran las comunidades profesionales, la vocación y la identidad laboral. ¿Cómo se viven, en el plano subjetivo, las exigencias

de un ideal que ya no genera sentido colectivo? La excelencia produce efectos no solo institucionales, sino también personales. En el plano individual, estos efectos se manifiestan como presiones emocionales y tensiones cotidianas que moldean la experiencia académica. La vida universitaria se organiza cada vez más en torno a indicadores de rendimiento y expectativas afectivas — entusiasmo, disponibilidad ilimitada, compromiso constante— que terminan por configurar al sujeto académico. El deseo de investigar o enseñar se convierte en ansiedad por demostrar valía, lo que genera autoexigencia, autoexplotación y una forma de tristeza burocrática (Zafra, 2025). En este escenario, el mandato de rendimiento también produce ansiedad, insomnio y fatiga, síntomas que hoy son estructurales más que individuales (Ahmed, 2010; Gill, 2009).

Las políticas de bienestar tienden a gestionar este malestar responsabilizando al sujeto y manteniendo intactas las condiciones que lo generan. Kinman y Wray (2014) muestran que el aumento del estrés docente responde precisamente a la intensificación del trabajo y a la pérdida de autonomía, lo que indica que estas tensiones no son fallas personales, sino efectos del régimen universitario contemporáneo.

En suma, la excelencia termina por saturar a la universidad y erosionar su sentido común. De aquí la necesidad de mirar su reverso: lo común y corriente como posibilidad.

Comunes y corrientes: el reverso de la excelencia como posibilidad

El origen de las universidades se remonta a la Europa medieval: instituciones reservadas a una élite, orientadas por nociones de conocimiento religioso que subordinaban el saber a la autoridad de la Iglesia (Le Goff, 1993). Esa orden fundacional aún se refleja en la organización universitaria contemporánea. La composición elitista constituye el fundamento histórico de la excelencia, que continúa presente en la universidad actual.

Cabe preguntarse si el discurso de la excelencia aún tiene vigencia. La universidad contemporánea vive en un escenario de confusión, desgaste y malestar, donde resulta legítimo cuestionar si el relato tradicional

universitario puede sostenerse cuando la cultura y el saber han sido reemplazados por el rendimiento. La universidad encarna, así, el drama de las democracias liberales: promover la competencia individual mientras se añora un sentido colectivo perdido. En este contexto, la excelencia y el éxito no pueden ser masivos, porque su universalización destruye su propia promesa. Las instituciones educativas quedan atrapadas entre el mercado y la nostalgia, sosteniendo una ficción meritocrática que ya no convence. La universidad, finalmente, ha perdido su orientación moral: duda entre formar ciudadanos, producir innovación o administrar rankings.

El reverso del éxito no es solo el malestar, sino también la posibilidad de un conocimiento más humano. Ahmed (2010) sugiere que las emociones pueden convertirse en fuentes de crítica si se reconocen colectivamente. En la universidad, esa conciencia compartida se expresa en formas de interpretación cotidiana que devuelven espesor al trabajo académico y permiten leer las tensiones que la lógica del rendimiento deja fuera de cuadro. hooks (1994) ya había defendido la potencia crítica del afecto y del deseo intelectual. En estos gestos ordinarios se esboza una forma distinta de entender la vida universitaria, una que no depende de la distinción sino de la posibilidad de orientar la institución hacia un sentido común.

Esto permite tensionar las nociones tradicionales de excelencia y calidad. La tensión central se sitúa entre una definición tecnocrática y normativa —centrada en la rendición de cuentas— y otra ética y contextual —centrada en la pertinencia y la responsabilidad pública—. Varios actores advierten, además, que este predominio de métricas ha desplazado las discusiones sobre el para qué y el a quién sirve la calidad. Desde este análisis emergen visiones alternativas, más contextualizadas y reflexivas, en las que la calidad se asocia al sentido social de la educación superior. En este registro, la calidad se vincula con la capacidad de responder a las necesidades del entorno, formar personas íntegras y aportar al bien común.

En los malestares derivados de la excelencia emergen controversias respecto de si constituye una forma de superación colectiva o un meca-

nismo de diferenciación y exclusión. Mientras algunos actores la entienden como un ideal que refuerza jerarquías, segmenta las universidades “de élite” y “de masa” y reproduce desigualdades estructurales, otros advierten que la excelencia se transforma en un significante de estatus más que en un compromiso ético con la educación. Troncoso et al. (2024) observan que esta idea de excelencia, asociada a la distinción institucional, se traduce en una estratificación del sistema universitario chileno. Las universidades de mayor tamaño o con más recursos concentran los indicadores de excelencia —publicaciones en revistas indexadas, colaboraciones internacionales, fondos de investigación—, mientras que las instituciones regionales o de menor escala quedan rezagadas. Este modelo refuerza la segmentación del sistema de educación superior e instala una “excelencia por defecto”, donde las instituciones con mayor infraestructura y redes globales son automáticamente consideradas excelentes sin evaluar la calidad sustantiva de su producción.

En este escenario, donde la excelencia ha dejado de orientar la vida universitaria y ha saturado su promesa de distinción, lo común y lo corriente adquieren un valor inesperado. Las prácticas ordinarias —las que organizan la experiencia institucional día a día— conservan una capacidad crítica que la lógica del rendimiento no logra captar. Tal como señala Ahmed (2010), las emociones pueden convertirse en una forma de lectura colectiva de las instituciones, lo que permite identificar los límites de un ideal que ya no ofrece sentido. En ese registro modesto y cotidiano se insinúa el reverso posible: una forma de vida universitaria menos gobernada por la distinción y más atenta a su orientación común.

REFERENCIAS

Ahmed, S. (2010). *The promise of happiness*. Duke University Press.

Arriagada-Poblete, F., Cisternas, P., & Valenzuela, C. (2023). Conceptual definition of quality and excellence in higher education in the Chilean university context. *Quality Assurance in Education*, 31(2), 178–197. <https://doi.org/10.1108/QAE-10-2022-0114>

Aubert, N., & de Gaulejac, V. (2017). *El coste de la excelencia: del control de las organizaciones al control de las personas*. Paidós

Ball, S. J. (2012). Performativity, commodification and commitment: An I-Spy guide to the neoliberal university. *British Journal of Educational Studies*, 60(1), 17–28.

Berg, M., & Seeber, B. K. (2016). *The slow professor: Challenging the culture of speed in the academy*. University of Toronto Press

Bourdieu, P. (1988). *Homo academicus* (P. Collier, Trad.). Polity Press

Brown, W. (2015). *Undoing the demos: Neoliberalism's stealth revolution*. Zone Books

De Jong, N. A., Boon, M., van Gorp, B., Büttner, S. A., Kamans, E., & Wolfensberger, M. V. C. (2022). Framework for analyzing conceptions of excellence in higher education: a reflective tool. *Higher Education Research & Development*, 41(5), 1468-1482.

Garcés, M. (2017). *Nueva ilustración radical*. Anagrama

Gill, R. (2009). Secrecy, silence, toxic shame, and the hidden injuries of the neo-liberal university: Secrecy and silence in the research process: Feminist reflections. London: Routledge, 228-244.

Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.

Le Goff, J. (1993). *Los intelectuales en la Edad Media* (A. L. Bixio, trad.). Gedisa

Marshall, S. (2024). The ongoing quest for teaching excellence. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 46(4), 365–381.

Kinman, G., & Wray, S. (2017). *Work-related Wellbeing in UK Higher Education-2014*.

Readings, B. (1996). *The university in ruins*. Harvard University Press

Tomlinson, M., Enders, J., & Naidoo, R. (2020). *The Teaching Excellence Framework*:

symbolic violence and the measured market in higher education. *Critical Studies in Education*, 61(5), 627-642. [tomlins](#)

Troncoso, E., López, D. A., Ruby-Figueroa, R., Koch, D., & Reich, R. (2024). Does Quality Matter? Quality Assurance in Research for the Chilean Higher Education System. *Publications*, 12(1), 4.

Zafra, R. (2025). El informe: Trabajo intelectual y tristeza burocrática. Anagrama

Notas

[1] La palabra excelencia proviene de la idea de “sobresalir”, entendida originalmente como estar físicamente por encima de los demás. En español deriva del participio presente del verbo latino excellere, que significa “ser superior” o “destacar”. Este verbo está formado por el prefijo ex- (“fuera”) y el elemento verbal cellere, asociado con la acción de “ascender” o “elevarse”. En el ámbito religioso cristiano, el término excelso se empleó con frecuencia para expresar ideas de elevación o grandeza espiritual. Este adjetivo procede de celsus y excelsus en latín y aparece en expresiones como Gloria in excelsis Deus (“Gloria a Dios en las alturas”).

CORAZÓN E INUTILIDAD

Joaquín Ferandois

profesor titular de la Universidad San

Sebastián; profesor emérito de la Pontificia Universidad Católica de Chile;

presidente de la Academia Chilena de la Historia.

Existe una vetusta y siempre actual consideración que las ciencias que hoy consideramos exactas o, según el caso prácticas, son aquellas “serviles” en el sentido que están ordenadas o sirven a un fin útil; las otras en cambio son aquellas “libres”, el origen último de “artes liberales” u ordenadas al saber, o a la significación o sentido de la vida humana y su circunstancia, que jamás podrá entregar una certeza absoluta, infalible, y que sin embargo sin ella los humanos son menos de lo que deberían ser.

La “arrogancia de los que saben más” hace que cultores de las humanidades se deslicen por la pendiente de buscar utilidad, aunque sea a largo plazo. También son un ingrediente del presente para cada ser humano; sus cultores representan una clase intelectual que coloca su peso en el debate público, como también tiene que ser. Estas contradicciones no pueden abandonar el ser mismo de intelectuales y artistas modernos, ya que se hallan en la encrucijada que creó la sociedad moderna discutidora. No se puede escapar de ella y de sus amenazas y bondades sin poner en peligro la base sobre la cual se sustenta su posibilidad, sin un retorno fatídico a lo primitivo, en el muy mal sentido de este término, ya que carecerá del encanto y del frescor de lo primigenio.

¿Y en qué consisten las humanidades? Su último origen está en la capacidad humana, y exclusivamente en ella, de reflejarse y buscar un significado, en un primer momento, en el rito y en el mito. Fue el acta de bautismo de ellas. El significado puede definirse de varias maneras. La más común es la del sentido, el porqué de las cosas, de la existencia. El balbuceo de los dibujos en las laderas de los cerros o en las cuevas, testimonios de las sociedades arcaicas y de lo más arcaico de ellas, constituye una primera prueba de su existencia originaria y originante. En prácticamente todas las altas culturas o civilizaciones (nombre que

prefiero) ha existido su cultivo aunque sea innominado. La conciencia de su importancia está muy marcada por la experiencia del mundo clásico.

Sin embargo, creo que no es una casualidad que el concepto de humanismo y humanidades haya surgido principalmente en el albor de la llamada historia moderna, cuyo foco está situado en el Renacimiento, enorme fenómeno cultural de contornos vagos, pero desde el cual proviene una luz potente y una búsqueda que todavía no finaliza ni lo hará jamás mientras haya humanos en el universo. Incluso con sus contradicciones, jamás van a estar afectas al llamado “progreso”, aunque sí a su olvido, mas no sin que, en este último caso, se pague un precio tenebroso.

El humanismo y las humanidades, como conceptos, son fruto de un momento clave en la historia del espíritu humano: la secularización. Sin desconocer que recurro a una generalización un tanto radical, en la sociedad arcaica, la cultura, o esa raíz de la pregunta por las humanidades se hallaba completamente fusionada con la experiencia religiosa. Hace ca. Medio milenio después se transitó a otra escala. Lo no religioso, quizás la mundanidad, ha existido en todas las civilizaciones. Lo nuevo en los siglos anteriores a la modernidad, ca. 1400-1800, es que adquiere una forma autoconsciente. Se trata de un proceso gradual de larga duración. Con la modernidad, desde la segunda mitad del XVIII, se revelaba el alcance de este proceso, casi confundido con la crítica, denominación posterior, pero me parece apropiada; a ello le saldría al encuentro una crítica de la crítica, o contracrítica, en principio escéptica de la racionalización como alma de la modernidad. En el fondo, ambas forman parte de un proceso autocrítico, en el sentido de pensar las posibilidades del orden social. Sin embargo, las humanidades no se agotan en este fenómeno.

Habrán surgido de la secularización, pero no brotaron de la nada, sino de una fuente mítica original, un soplo divino expresado en los mitos y en las religiones, así como de estas surgieron las religiones universales. Ese origen sagrado no abandonará jamás a las humanidades, aun en cada una de sus múltiples manifestaciones. Ellas heredan —y también conviven con— las religiones y experiencias religiosas; a veces dan un brinco y se funden con ellas. También conviven con la crítica esencial a la religión y a toda fe en lo trascendencia (en sentido religioso); y a la vez apuntan al enigma fundamental de la existencia humana, aquel que la ciencia en el

sentido moderno de la expresión jamás podrá iluminar. Se toma al Renacimiento como una marca, no sin razón. Sin necesariamente romper con la religión, en la gran mayoría de los casos los autores y artistas pensarán la condición humana.

Me parece que es como se puede interpretar a Aristóteles, cuya definición de esta paradoja podría ser asumida por ambas posibilidades: “En cuanto al hombre, en efecto, no vivirá de esta manera, sino en cuanto hay en él algo divino, y en la medida en que ese algo es superior al compuesto humano, en esa medida lo es también su actividad a la de las otras virtudes. Si, por tanto, la mente es divina respecto del hombre, también la vida, según ella, es divina respecto de la vida humana”.[1] En la modernidad, predomina una consideración no religiosa de esa modernidad, conservándose ese aguardar al todo. El humanismo recibe una nueva carta de navegación, provista hasta el día de hoy, y los medios necesarios para sumirla, ojalá para siempre. En efecto, entre el XVIII y el XIX se configura la idea de la formación o *Bildung*, tanto en el idealismo como el romanticismo alemán, cuya tesis podría resumirse como que la educación humanista eleva al ser humano de a un nivel al que está llamado a ser, colocándolo en una posición especial, privilegiada que como tal paga su tributo. Emergió un concepto positivo de enajenación: ser otro y mejor, que, a mi juicio, también implica que el pensamiento es un proceso de enajenación, de extrañamiento, de bendición y de peligro.[2] Se girará entre el ser y la nada, expresión filosófica feliz del pensamiento del siglo XX, que traduce muy bien el grito del arte, en especial del modernismo. Quizás así se entiende a Konrad Weiss: “La contemplación no descansa hasta que encuentra el objeto de su ceguera”.[3] En el plano intramundano, ni la búsqueda ni la ceguera nos abandonarán jamás, como una especie de combate con lo inevitable que nos abre y nos cierra incesantemente horizontes[4].

¿Parientes o rivales?: las humanidades y las ciencias sociales

Las artes y las letras, como las disciplinas conjeturales —entre las cuales coloco a la historia, aunque admite bastantes rostros—, pertenecen a

un tronco común y en sus obras hasta pueden llegar a fundirse. Mientras las humanidades, en la modernidad, devienen también sujetos de la discusión sobre la sociedad, las ciencias sociales nacieron en una difícil simbiosis con el reinado de las ciencias naturales en el siglo XIX y siguen su marcha inmutable en el XXI. ¿Cómo lo sigue el sueño de una ciencia de la sociedad que la penetre intelectualmente y/o pueda establecer un mapa convincente que permita predecir el efecto que vayan a tener sobre ella las decisiones racionales o que se pretendan como tales? Es un sueño que siempre va a encallar en las arenas fangosas e impredecibles de lo humano, por más que el intento por comprender

Sin esta búsqueda no podríamos movernos en la sociedad de este último siglo, en su debate público y en ese tema central de la vida cotidiana. Se trata de polémicas más propias de las democracias, pero de una u otra manera, en una gradación dependiendo del país del que hablemos, existe también en gran parte del mundo. Es probable que en la modernidad tengamos un grado de neurosis producida por el frenesí y la tensión de la sociedad industrial. Si por ello desmantelamos el entrearmazón intelectual —así como el mundo de artefactos y los elementos protésicos de nuestro cuerpo—, no retornaríamos a una felicidad pretérita. Solo tendríamos el desplome de todo el nivel civilizatorio y una enorme dificultad para rescatar lo que deberíamos salvar. La recuperación de valores y estilos admirables del pasado solo puede ocurrir en un presente que incluya elementos fundamentales de su cultura y civilización.

Señalo esto porque a las ciencias sociales les gusta mostrar ambición para que sus respuestas posean la fuerza y, a veces, la exactitud autoritativa de las ciencias exactas; manejan calladamente el supuesto de que son las verdaderas ciencias. Esto, que, llevado a sus extremos, me parece que se desliza por el terreno de las falacias, crea la sensación de que las humanidades constituyen esas “ciencias inútiles” o hasta fraudulentas, a las que, por piedad o indiferencia, se las tolera.

El sentido de las humanidades yace en otra parte: en la razón o en la búsqueda de la significación, tal como la define Hannah Arendt, intensificando la idea de Kant sobre el yo pensante, separado de otros ámbitos, como la búsqueda de verdades sólidas, que es el objetivo de la ciencia moderna. Uno puede emplear otra nomenclatura para este tema, como

la utilidad frente a la contemplación, el saber frente a lo útil y muchas otras. Interesa el fondo del problema. El pensar es así una creación que busca entender el significado de las cosas, del todo, como fenómeno. El pensamiento no es solo aquello a lo que se refiere el lenguaje filosófico. Una pintura de Mondrian, Kandinsky o Picasso, un texto de Kafka constituyen expresiones del pensar en este sentido. Las ciencias sociales deben afirmar un pie en esta esfera, o de lo contrario pierden su alma significante y se desnudan como pura constatación de hechos.

Las humanidades a veces son invadidas por la matematización y el prestigio del diagnóstico de las ciencias naturales, pero este magnetismo entró de lleno en las ciencias sociales, por más que jamás podrán, por sí mismas, curar una enfermedad o desintegrar el átomo, como la medicina y la física lo lograron en sus respectivos ámbitos. Entre las ciencias sociales, la economía es la más debatida en este sentido, y sus escuelas más destacadas parecen querer asignarla a las ciencias exactas, con un avance a veces imparable de la matematización; en su seno hay debates al respecto. En un Samuel Samuelson, un Gary Becker o hasta un Milton Friedman, el planteamiento de la hipótesis general depende de una actitud que no está muy lejos del “yo pensante”. Ciertamente, esto tiene que ver con el hecho de que toda ciencia, de las humanidades, de las ciencias sociales y de las exactas, posee un tipo de rigurosidad provista de una lógica mínima, así como que artes, letras, ciencias sociales y ciencias naturales, en cierto grado, pueden alimentarse mutuamente.[5] En fin, toda ciencia tiene un pensamiento.

Humanidades y universidad en Chile

Al encarar la relación de las humanidades con sus vecinas, y esto enmarcado en la consideración de la universidad actual, no puedo dejar de poner una carta sobre la mesa: soy representante de una disciplina, la historia, que en estos momentos presenta tres peculiaridades. Primero, que en tiempos en que se jactan de la memoria, en Chile nunca se habían publicado tantos libros y material especializado, resultado de la

mano de historiadores, pero escasamente alcanzan —salvo excepciones ocasionales— al público general. Segundo, que la idea de la historia como escritura y la idea de la historia como hecho han sufrido en la última década una feroz ofensiva de dos tenazas. Una fue eliminar, por acuerdo transversal, el aprendizaje de la historia en los dos últimos y vitales años de la enseñanza media, con la indiferencia general del público, del mismísimo Colegio de Profesores y de una parte de los historiadores, que mostraban un gesto de desdén (“resultado del neoliberalismo”), un poderoso mensaje cultural. La otra fue el Estallido del 2019, que, siguiendo a una especie de inconsciente colectivo, intentó arrasar con todo rastro de la historia de Chile, no solo del inmediato pasado, sino también de los años que siguieron al régimen militar, o de los rastros de este. Las masas enceguedas y borreguiles iban tras todo, incluyendo a la totalidad del Chile republicano, al colonial o al indiano. Fue un fenómeno asombroso.

Tercero, la historia como disciplina (o ciencia) se mueve entre las humanidades y las ciencias sociales, dependiendo del problema que se quiera comprender, de las preferencias de sus cultores, de la circunstancia en la que se encuentren; ha habido escuelas rivales en este sentido. Entre las disciplinas humanistas, es la que ofrece el abanico más abigarrado. En fin, habrá que reiterar que las humanidades y las ciencias sociales son más parientes entre sí que con las ciencias naturales o exactas, todas ellas reunidas por el rigor de una pregunta original, que también incluye al arte más vanguardista que se pueda imaginar.[6]

El futuro de las humanidades en Chile —y por doquier— está, en parte, en manos de sus mismos cultores, de su dinamismo, creatividad y seriedad. No pocas veces los mismos humanistas, al anteponer rivalidades personales y pequeñas ambiciones, convierten el debate cultural en estrategia para interminables querellas -antecedidas por las pugnas de escuelas y grupúsculos teológicos- en donde la sustancia de ese avance sobre la nada, la pregunta por la razón de lo inevitable o la convicción íntima que lo que nos ofrece una mejor respuesta, es traicionada por el triunfo de la *struggle for life*. O el servilismo ante las sucesivas olas de entusiasmo por tal o cual persuasión transfigurada como *dernier cri*, a las

cuales intelectuales, artistas o, más genéricamente, humanistas son muy sensibles, pastelito imposible de resistir.

En nuestro país, como aparentemente en América Latina, existe otro peligro para las humanidades: la creación del proletariado académico, este provisto de cierta formación y habilidades dialécticas —salvo pequeñas minorías con alta motivación y hasta notables logros— que no pasan la prueba de la calidad o de la capacidad para señalar un punto más allá del horizonte. Destacan dos situaciones correlativas y sucesivas. Una, la concentración de recursos de educación en la enseñanza superior —que, como académicos, siempre imploramos o exigimos— descuidando, sobre todo, la básica y la media, que es la que proporcionaría reclutamiento para la formación superior. El otro, el indudable atractivo para un joven que puede estar algo interesado en esta área de la vida. Todo ello hasta que se estrellan con la realidad de que no habrá trabajo en lo que estudió, sin existir la formación en la noción —norteamericana, por ejemplo— de que solo en muy pocas profesiones se trabaja exactamente en lo que se estudió. Y no habrá jamás suficientes puestos de trabajo en esta área. Se trata de una situación que también se observa en los países desarrollados. Obvio, si aumentan los fondos para esta área, en cupos universitarios o en los medios para acceder a ella, habrá mayor demanda de ellos, en el estado de ánimo de extender indefinidamente el estado juvenil. Por lo mismo, igual llegará la saturación.

En los países desarrollados, ganarse la vida en otra área es un problema menor; en términos relativos; en los nuestros, conduce a la multiplicación de un proletariado académico, pasto para frustraciones y resentimientos. Su presencia multiplica el juicio más tácito que expreso de los observadores del mundo de la banáusico, que se dedicaron a oficios que a nadie interesan, el juicio lapidario desde las ciencias duras o del mundo de “lo práctico”. No ayuda en nada a su posición que el humanista se refugie en un academicismo estrecho, que imita el estilo de las ciencias exactas y que, en su estrecho cubículo, se imagina redentor de su país o su mundo si solo se siguieran sus ideas, como un profeta de cátedra que tanto despreciaba Max Weber.

Existe una respuesta a este panorama más bien negro, un posible camino de salida, uno práctico. Desde luego, no porque haya más auto-denominados humanistas, habrá más cultivo y participación en las artes y las letras. Las universidades deberían ser más selectivas en la admisión a las carreras de estas disciplinas. Debería formarse solo un núcleo de sus cultores altamente motivados, con vocación sacerdotal, para que los académicos de sus entidades tengan discípulos y, en algunos casos, como los que tienen responsabilidad de formar pedagogos, se admita a más estudiantes. Que no se evalúe a los académicos por el número de alumnos; solo los que ostentan verdadera vocación y conciencia de los riesgos involucrados deberían ser admitidos. El académico establecido en una institución universitaria debe, por cierto, disponer del tiempo para llevar a cabo sus investigaciones o desarrollar una obra creativa. Ello se complementa con otra función esencial, y que lo justifica tanto como la investigación, transmitir el sentido de las humanidades al resto de los estudiantes, en cursos que no sean marginales ni de pura entretención, sino que sean fieles a la necesaria rigurosidad académica, aunque su rigor tiene un sentido distinto al de la formación en el área de ciencias o en las profesiones liberales. El estudiante universitario —como creo todo ser humano— requiere y hasta tiene el deber de recibir algún tipo de formación en las artes y las letras. Dedicarse a ellas, más que allá de una afición, oficio noble, solo es para unos pocos

Encaminarse a esta finalidad es provocar un sismo no pequeño en la afición chilena y latinoamericana al alumbrar un proletariado intelectual que termina por constituir un enorme fraude educacional. El camino es difícil, pero se debe dar un primer paso en un largo recorrido. Por último, debo decir que soy un firme creyente en la necesidad de que en nuestro país se cultive más STEM, dicho así de sopetón, sin sentir que traiciono ni un ápice la defensa de las humanidades.

Cierto, existe una tensión entre un ámbito, las ciencias naturales o “duras”, y las humanidades, e incluso las ciencias sociales. Lo que aquí se pasa por alto es que el último fundamento de la existencia humana concreta no es solo biológico-natural ni solo espíritu. Habría que rescatar una distinción que está en la base fundacional de nuestra civilización, que

creo válida para todos los humanos: la de “cuerpo y alma”. En la existencia humana somos ambos a la vez; en el mundo cristiano, además, se explicita como la resurrección “en cuerpo y alma”. Se trata de dos polos de la misma existencia o dos almas en un mismo cuerpo. Existen muchas metáforas al respecto. Reflexionando sobre la catástrofe y comparando la similitud entre la historia natural y la historia humana —entre otras, en ambas el azar y lo indeterminado juegan un papel considerable—, el físico Carl Friedrich von Weizsäcker afirmaba en 1948 que, a pesar de su origen natural, lo que define al hombre es que, surgiendo de la naturaleza, emerge por sobre ella. “Al hombre no lo distingue el hecho de tener historia, sino el de entender algo de su historia”.[7] Esto se extiende a las humanidades —e insisto, a las ciencias sociales—, ya que acompañan nuestra vida y la pregunta sobre el enigma, aquel imposible que no recibe una respuesta clara y distinta, lo que confiere alimento a un espíritu que, a veces, incierto, deambula en este mundo.

Notas

[1] Aristóteles, *Ética a Nicómaco* (Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1981; traducción de María Araujo y Julián Marías), I 177 b.

[2] Una maravillosa explicación está en Hans-Georg Gadamer, *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik* (Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck), 1990, pp. 15-24.

[3] Citado por Josef Pieper, *El ocio y la vida intelectual* (Madrid: RIALP, 1970), p. 229.

[4] Será el sentido algo hermético de una frase que acabo de hallar: “Where in Picasso’s later work Greenberg sees a failure to recognize the inevitable, I see a fascinating fight with inevitability, which yields new expressive possibilities.” En Jed Perl, “Impassioned Ferocity”, *The New York Review of Books*, 6 de noviembre de 2025. Esta relación con lo misterioso está tratada de manera muy completa por Carlos Peña en un libro reciente, *Humanidades. Lo visible y lo invisible* (Santiago: Taurus, 2025).

[5] A mis estudiantes de pregrado les comentaba la definición de ciencia de Jorge Wagensberg, pensada, imagino, para las ciencias exactas, pero que en su armazón lógica debe ser tenida en cuenta por esa parte de las humanidades y, por cierto, de las ciencias sociales, cuando dan el brinco de la intuición a la explicación. En Jorge Wagensberg, “On

the Existence and Uniqueness of the Scientific Method", en *Biological Theory*, 9, 4, abril de 2014.

[6] Un libro admirable sostiene, no sin buena argumentación, algo distinto: que la historia tiene más en común con las ciencias exactas que con las ciencias sociales. John Lewis Gaddis, *El paisaje de la historia. Cómo los historiadores representan el pasado* (Barcelona: Anagrama, 2002).

[7] Carl Friedrich von Weizsäcker, *Historia de la naturaleza* (Madrid: Rialp, 1962, original Stuttgart, 1948), p. 26.

LA PREGUNTA POR LAS HUMANIDADES

Arturo Fontaine

*Facultad de Artes Liberales de la
Universidad Adolfo Ibáñez y Departamento de
Filosofía de la Universidad de Chile*

“There are more things in heaven and earth, Horatio,
Than dreamt of in our philosophy”. Hamlet

¿Hay diferencia entre la manera en que conocen las humanidades y las ciencias de la naturaleza, o no? Una respuesta es que, a la larga, no debería haber tal diferencia. El progreso de las ciencias permitirá abordar, desde ellas, las cuestiones que hasta ahora ocupan a las humanidades. La realidad se capta desde la ciencia. La física, ciencia natural por excelencia, es la vía para acceder al conocimiento de la realidad. Combinando los datos de los sentidos con el lenguaje lógico-matemático, sería posible reconstruir todo el conocimiento humano científico. Lo que queda fuera, en esta visión, ya no es conocimiento. Este era, en el fondo, el proyecto de Rudolf Carnap (Carnap, 1928) y otros positivistas lógicos.

La economía, la ciencia política y la sociología: ¿no buscan parecerse a la física y se matematizan cada vez más? ¿No indica esto que las humanidades son un mero residuo, un área gris, un conjunto de imprecisiones e intuiciones que todavía no se han plasmado en un enfoque científico riguroso? Pero ya vendrá ese día. En el futuro, cuanto exista será representado mediante fórmulas físico-matemáticas. Y si no todavía desde la física, será desde ya a partir de la teoría evolucionista que arranca de Darwin.

Así, Edmund O. Wilson (1998) planteó que estamos cerca de lograr la “unidad del conocimiento”. Llama “consiliencia” a este proyecto integrador de las ciencias naturales y las ciencias sociales que busca un “sistema único de explicación”. Wilson apuesta a que todo encontrará

su lugar en el sistema darwiniano de su sociobiología. En medio de tanto constructivismo y voluntarismo ingenuo, de tanto relativismo flojo, resulta saludable encontrar pensadores que se apartan de la manada. Porque al nacer, efectivamente, el ser humano no es una hoja en blanco en la que pueda dibujarse cualquier cosa. En esta visión evolucionista, el animal humano busca sobrevivir y reproducirse. El individuo se concibe como una suerte de vehículo que les permite a los genes viajar de una generación a otra. Se aspira a una “explicación causal” que vaya “desde el fenómeno histórico a las ciencias del cerebro y la genética”. Es el fin de “la división entre ciencias sociales y naturales”(Wilson, 1998, p.210).

En el campo de la cultura también operarían procesos de transmisión por selección natural. Richard Dawkins (1976) habla de “memes”: ideas, frases, modas, prácticas, instituciones. Sugiere que, en el mundo de la cultura, el “meme” es un equivalente del gen y se reproduce por imitación.

Luego de estos autores pioneros, se han escrito muchísimos libros diferentes afines al paradigma darwiniano y que buscan aplicaciones en el comportamiento del animal humano que somos. Destaco las obras de Leda Cosmides y John Tooby (1995), de Peter Singer (1999) y de Steven Pinker (2003 y 2009), entre otras.

Pero ¿qué tenemos en mente al hablar de “ciencia”? Consideremos la ecuación $x = y \cdot z^2$

La física ofrece una interpretación de las variables que describen la relación entre ciertos fenómenos. Así, si x = energía, y = masa y z^2 es el cuadrado de la velocidad de la luz, tenemos la célebre ecuación de Einstein, que muestra que la energía y la masa son equivalentes. Lograr encajar las regularidades fenoménicas observadas en fórmulas matemáticas es el ideal de las ciencias. La representación matemática de la realidad permite niveles de certidumbre muy superiores a los de las disciplinas humanísticas. Y, asimismo, permite, muchas veces, hacer predicciones cuantificables y comprobables.

Con todo, las hipótesis científicas no se contrastan directamente con la experiencia. En la física no hay teorías por un lado y hechos puros por otro. Conjuntos de teorías y leyes experimentales se contrastan entre sí. Para Pierre Duhem (1906), esto hace imposible el “experimentum

crucis”, es decir, una evidencia capaz de comprobar o refutar de manera limpia y definitiva una hipótesis o teoría. Por ejemplo, las diapositivas de Vesto Slipher que tienden al rojo se consideran una prueba de que el universo se expande, de que las galaxias se distancian. Pero esa prueba supone una teoría sobre la luz y sobre cómo el movimiento afecta a la luz. Ese es el marco de referencia sin el cual la prueba no es tal. W.V.O. Quine amplió la tesis de Duhem afirmando que “las proposiciones que hacemos respecto del mundo externo no se enfrentan al tribunal de la experiencia sensible en forma individual, sino que sólo como un cuerpo colegiado.” (Quine, 1980, p.40) En contra de lo que planteaban los positivistas lógicos, la ciencia, según Quine, elabora productos semielaborados. Y sus verdades son siempre revisables y corregibles. Su visión pragmática ha tenido enorme influencia. Sostiene que los objetos físicos y las entidades abstractas de las matemáticas son equivalentes a los dioses griegos desde el punto de vista epistemológico y difieren “sólo en el grado en que facilitan nuestro trato con las experiencias sensoriales” (Quine, 1980, p.44).

Las ciencias, por otro lado, en verdad no tienen una metodología común. Para la física no hay causas finales. Para la comprensión biológica, la función de un órgano es esencial. La función del páncreas o del intestino delgado, por ejemplo. La diversidad de enfoques se debe, en parte, a sus distintos usos. Y la ciencia y la tecnología se dan la mano. Como sostiene Nancy Cartwright (2019), la distinción aristotélica entre episteme y techne, entre ciencia y tecnología, no resulta apropiada. Ella piensa que la técnica puede ofrecer un “conocimiento genuino”. En la práctica de las ciencias reales, la tecnología y la ciencia se confunden. A su juicio, el conocimiento científico no es un “saber que” (know that) sino “un saber hacer” (know-how) (Cartwright, 2017). Roberto Torreti (2007) creía en un “realismo pragmático”. Y Hasok Chang (2022) sostiene que la práctica de las ciencias revela un “realismo activo” que “calza bien con el espíritu empiricista-humanista” propio del “espíritu del pragmatismo”. En su visión, el realismo riguroso es empiricista y el empiricismo conduce al pragmatismo. La ciencia no es un espejo del mundo.

Se trate de la física o de la teoría de la evolución, la aproximación a la realidad pasa por las causas, no por las razones. Las causas se nos imponen. Sin un circuito cerebral, por ejemplo, no puedo hablar. En cambio, si miento o prometo hacer algo, me muevo en el campo de las razones e intenciones. Nos vamos acercando a lo propio de las humanidades. “La causa tendrá un efecto, lo quiera uno o no”. En cambio, “las razones sugieren”, un curso de acción, afirma Peter Gabriel. “Se supone que uno las sigue al entenderlas y no las fuerza.” (Gabriel, 2017, p.194-195).

Imaginemos que un antropólogo llega a una isla jamás visitada y observa el comportamiento de unos seres nativos de los que lo ignora todo y, en primer lugar, su lenguaje. No le será posible dar sentido a las prácticas que observa si no emplea conceptos de su propia cultura. Su ejercicio intelectual se parecerá al de un traductor. Deberá ponerse en el lugar del otro e imaginar su mundo. Los signos exteriores de un asesinato, una ejecución y un sacrificio humano pueden ser idénticos. Un robot o un marciano que registre sólo conductas externas probablemente no podrá comprender las diferencias. La única manera de darles sentido y distinguirlos es comprender que encarnan ciertas creencias y, por lo tanto, se someten a determinadas reglas. Esto implica que, desde el ángulo de quienes cumplen la regla, puede haber faltas o incumplimientos, es decir, conductas alternativas respecto de las cuales hay responsables. Se trata, por lo tanto, de un mundo de seres que toman decisiones. Los átomos de la física, las moléculas de la química, los órganos de la biología no toman decisiones. Descubrir una regla es un acto de interpretación. Y esto es característico de las humanidades. Es lo que les confiere un rigor distinto al de las ciencias naturales, que se mantienen en el mundo de las causas.

No me parece convincente, entonces, el proyecto de Wilson, si es que la unificación de ciencias y humanidades supone abandonar las razones y concentrarse sólo en las causas. Buena parte del mundo se vuelve ininteligible. “Es falso que sólo existan cosas naturales”, dice Gabriel, “pues los valores, las esperanzas, los números existen.” No es evidente que puedan considerarse cosas naturales (Gabriel, 2017, p.204). Con todo, hay que decir que Wilson, en su último libro (Wilson, 2014), fle-

xibiliza muchísimo su postura y dedica todo un capítulo a la importancia de las humanidades. Sin embargo, su enfoque está en las explicaciones causales.

La historia es una disciplina típicamente humanística. Sólo “con la imaginación más de un novelista que de un lógico”, escribe Isaiah Berlin, “se puede entender qué nociones de la naturaleza humana se incorporan a tal o cual cultura”. (Berlin, 2013) Así es como se comprenden los valores, usos, creencias de una cultura. En la historia se da, entonces, un tipo de conocimiento que no es científico. La idea de Berlin es que las ciencias ven la naturaleza ‘desde afuera’ y las humanidades ven la cultura ‘desde adentro’. Y en eso la imaginación juega un papel.

Y, por lo mismo, las novelas, poemas y obras de teatro o de cine son, a su manera, formas de explorar la naturaleza humana. Nos ponemos en el lugar de los personajes, tal como nos ponemos en el lugar de las personas reales mientras las imaginamos. Marcel Proust dice que “sólo el arte nos hace ver... esa vida que no se puede ‘observar’” (Proust, p.247).

Las obras de arte — música, pinturas, esculturas, etc.— se constituyen a partir de materiales sensibles: palabras, sonidos, colores, formas. Pero esa materialidad contiene un sentido, un significado. “La música se expresa a sí misma”, dijo Stravinsky. (Palmer, 1982, 1:48:50—1:49:45). Su significado está en los acordes mismos que oímos. La pintura se ve con los ojos. El significado debe estar encarnado en esa materialidad, de modo que ambos estén interpenetrados. Es la posición de Hegel retomada por Arthur Danto, quien habla de la pintura como “pensamiento visual” (2013, p. 165). Por eso las obras de arte suscitan comentarios e interpretaciones. Como decía Adorno: “Las obras de arte... esperan ser interpretadas. Que en ellas no hubiera nada que interpretar... borraría la línea de demarcación del arte” (Adorno, 2014, p. 174). Y el comentario o la interpretación de una obra de arte no es una demostración científica, sino el intento de transmitir una experiencia estética.

Por otra parte, las descripciones científicas, en cierto modo, configuran un mundo distinto al nuestro. Por ejemplo, desde la ciencia es posible describir ciertas sensaciones. Helmholtz fue una figura clave para comprender los sonidos. Una vibración sonora puede graficarse y me-

dirse. Así, la nota 'La' tiene una frecuencia de 440 Hz y la misma nota, una octava más aguda, tiene una frecuencia de 880 Hz. Sin embargo, esa descripción científica, aunque verdadera, no nos transmite el tono; no refleja nuestra experiencia musical. Una frase musical de Mozart puede concebirse y presentarse como una serie de vibraciones de las ondas sonoras. No obstante, esa explicación la sustituye. La sensación musical misma desaparece. Y aquí aparece lo propio de la verdad de las humanidades y su diferencia respecto de la verdad de las ciencias naturales.

Si el comportamiento de los seres humanos está bajo estudio, habrá que distinguir, como vimos, sus actos propiamente tales, es decir, aquellos guiados por razones, de sus causas. Una madre pierde a su hijo. Está desesperada. Toma una dosis de fluoxetina y se vuelve indiferente. La razón para estar triste no ha cambiado. Su indiferencia, en cambio, tiene una causa, no una razón: la concentración de 5-hidroxitriptamina en las sinapsis neuronales ha sido alterada. El motivo por el que tomó fluoxetina es la depresión por la pérdida de su hijo. Las sustancias psicotrópicas afectan a los neurotransmisores y, por ejemplo, pueden levantar el ánimo. Así se interviene en el funcionamiento del cerebro como se interviene en cualquier otro órgano natural. Es un objeto.

Si, como dije más arriba, las humanidades se ocupan de las razones y motivos del comportamiento humano y el estudio de sus causas corresponde a las ciencias naturales; ambas formas de conocimiento se complementan y mantienen, creo, su dignidad en su diferencia. En un caso, el ser humano es visto como objeto y en el otro como sujeto consciente, es decir, *sensu stricto* como persona humana. Eso exige ponerse en el lugar del otro. Un psiquiatra diagnostica una depresión y receta un fármaco psicotrópico. Su diagnóstico se basa en una comprensión humana y supone el uso de criterios para distinguir comportamientos normales de los anómalos, síntomas de una patología, así como factores exógenos de los endógenos. Comprender que el paciente hace una depresión supone una mirada de persona a persona que no es, en rigor, científica sino, más bien, humanística. El psiquiatra observa a su paciente 'desde adentro', como diría Berlin; no como un objeto visto 'desde afuera'. En cambio, los efectos del psicotrópico en el cerebro sí son objeto de la ciencia.

Entonces, como escribe Scruton, uno puede “ser entendido de dos maneras: como un organismo y como una persona. Al dirigirte a mí como un ‘tú’ te diriges a mí como persona y me estás pidiendo que responda como un ‘yo.’” (Scruton, 2017, p. 55) Toda celebración o crítica de alguien, toda responsabilidad moral y legal se basan en que estamos ante una persona, no ante una cosa. La sustancia psicotrópica provoca cambios en el organismo. Pero, insisto, el diagnóstico del psiquiatra considera al paciente como persona. La psiquiatría exige esta doble mirada.

Esta doble mirada también se da en las ciencias sociales. Las regularidades fenoménicas son modeladas y expresadas en el lenguaje de las matemáticas. A partir de correlaciones estadísticas se someten a prueba las hipótesis, se descubren cosas nuevas y se pueden hacer predicciones. Con la ayuda de la IA, se pueden realizar exploraciones antes impensadas.

Sin embargo, los seres humanos sienten y reflexionan; somos animales pensantes, como planteó Aristóteles hace tanto tiempo. Estamos sometidos a las leyes biológicas. Sí. Pero los seres humanos se enteran de las predicciones y forjan expectativas. Y las nuevas expectativas alteran las conductas previstas. Los átomos no se comportan así. La economía recurre a conceptos intencionales como el de ‘incentivo’, ‘riesgo’ y ‘expectativa’. Sólo se los puede entender ‘desde adentro’, es decir, imaginando conductas de seres humanos guiados por intenciones, valoraciones y normas. Los mercados están revisando constantemente sus estimaciones sobre la conducta futura de los inversionistas. Hasta cierto punto algo análogo sucede con el comportamiento de los animales. Pero no conocen las predicciones que recaen sobre ellos y, por tanto, no pueden alterar su conducta en función de ellas.

En la teoría política se usan conceptos como ‘libertad’, ‘igualdad’, ‘orden’, ‘violencia’, ‘legitimidad’, entre otros. Todo eso supone que en la sociedad hay seres que se mueven por sentimientos y razones, que toman decisiones por motivos.

Según Scruton, la autoconciencia permite distinguir “lo que las cosas son para ti de lo que son para mí.” (Scruton, 2017, p.29) El ‘yo’ no es una isla. Como afirmaba Hegel, el ‘yo’ depende del reconocimiento de

los demás. 'Yo' soy para mí, en gran parte, porque soy un 'tú' para otras personas. La perspectiva del sujeto, del 'yo', recae sobre las cosas, pero no es una de ellas. De allí el título del libro de Gabriel: "No soy un cerebro." (Gabriel, 2017) Kant habló del "sujeto trascendental": una presencia siempre presente cuando percibimos los objetos sin ser nunca uno de ellos. Una imagen de Ludwig Wittgenstein quizá ayude. Supongamos que te dicen: 'Mira esa cara; lo que importa es su expresión.' Bien. Pero si luego te dicen: 'Danos la expresión sin la cara', hay algo que no está bien. No se dan así las cosas. Porque la cara no es la expresión, pero la expresión se dibuja sólo en la cara. (Wittgenstein, 1967. P30)

Agrego ahora algo: las humanidades se cultivan fundamentalmente en el lenguaje natural. Las ciencias, idealmente, en el lenguaje matemático. Claro que las ciencias usan el lenguaje natural y, por ejemplo, emplean analogías. También las humanidades pueden usar el lenguaje matemático. Ocurre habitualmente en las ciencias sociales. Ni la pintura ni la música usan necesariamente el lenguaje natural. Con todo, ocupa un lugar importante en su interpretación. Gottlob Frege (1892, 1906, 1918) distingue tres elementos en el lenguaje.

Primero, lo denotado o referido. Segundo, el sentido o el modo en que se presenta un objeto. El "lucero del amanecer" y el "lucero del atardecer" denotan o se refieren al mismo planeta, Venus. Sólo difieren en sentido. '4+2' y '8-2' tienen la misma referencia: el número 6. Sólo su sentido es diferente.

Pero hay un tercer elemento: la coloración ("Färbung" y también "Beleuchtung"). Michael Dummett (1993) lo tradujo al inglés como "tone", "tono". En castellano, puede ser 'tonalidad'. Esta 'tonalidad' es propia del lenguaje natural, según Frege, y es lo que lo hace poco riguroso, impreciso, subjetivo. Los términos 'sudor' y 'transpiración' tienen la misma referencia y el mismo sentido. Sin embargo, no es lo mismo decir que alguien está transpirando que decir que está sudando. Para Frege, las dos expresiones sólo difieren en tonalidad. Son diferencias debidas a asociaciones subjetivas, sentimientos y estados de ánimo. "Estos matices o énfasis no son objetivos", afirma Frege peyorativamente (Frege, 1892). La tonalidad es propia de los lenguajes naturales y no existe en el lenguaje de la lógica formal ni en el de la matemática.

No obstante, Richard Kortum (2013) ha mostrado que la tonalidad de los lenguajes naturales puede tener valor cognitivo e incidir en el sentido. Pues hay contextos en los que la expresión 'transpiración' no puede sustituirse por 'sudor', salva veritati. El uso de un término u otro sugiere algo sobre la actitud del hablante, por ejemplo. El término 'transpiración' sólo se usa para personas. No así 'sudor'. Esa indiferenciación entre el 'sudor' animal y el humano le confiere otra connotación al uso del término. Se transmite información en ambos casos. Por lo tanto, la tonalidad que, para Frege, es propia del lenguaje natural y desaparece en los lenguajes formales tiene valor cognitivo.

Así, según Wittgenstein (1953, #5531, p.143-144), entender una oración es entender que puede ser reemplazada por otra que dice lo mismo. Sin embargo, entender una oración también puede significar entender que lo que se expresa sólo puede expresarse "con esas palabras en esas posiciones". Y agrega: "entender un poema". Pablo Neruda comienza así su poema "Entrada a la madera":

"Con mi razón, apenas, con mis dedos Con lentas aguas lentas, inundadas..."

Se trata de algo que sólo puede decirse con esas palabras y en ese orden que crea su ritmo, de todo lo cual depende el conocimiento emocional que proporciona el poema.

El lenguaje natural permite construir y contar historias. La trama de una novela es un modo de comprensión. MacIntyre (1981) planteó que el propio "yo" se va configurando como un relato. La imagen que tengo de mí es fruto de una narración continua que incluye, por cierto, lo que los demás proyectan sobre mí. Entender el sentido de un acto humano supone situarlo en una trama narrativa que se da en el lenguaje natural. Sin historias, la actividad humana es ciega. Comprender a otra persona, ponerse en su lugar, es imaginarla en una narración. Quien lee una novela lo hace todo el tiempo. La ficción novelesca crea un mundo paralelo al real y, sin embargo, ilumina el real. Cómo lo hace, no lo sabemos, pero es lo que ocurre.

El lenguaje natural es, entonces, nuestra manera de acceder a las personas como personas. Y no tiene sustituto.

REFERENCIAS

Adorno, Theodor W. ([1970] 2014), *Teoría Estética*. Madrid: Akal.

Berlin, Isaiah, ([1978] 2013) *Concepts and Categories*, Princeton: Princeton University Press.

Carnap, Rudolf, *The Logical Construction of the World* ([1928] 2003). Chicago: Open Court.

Cartwright, Nancy, (2019), *Nature the Artful Modeler*; Chicago: The Paul Carus Lecture Series, Open Court.

Chang, Hasok (2022), *Realism for Realistic People. A new pragmatist philosophy of science*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cosmides, Leda y Tooby, John, (1999), *The Adapted Mind* (editores), Oxford: Oxford University Press.

Danto, Arthur, (2013), "Reply to Gerald Vidal". En *The Philosophy of Arthur C. Danto. The Library of Living Philosophers*, edited by Randall E. Auxier and Lewis Edwin Hahn. Vol.XXXIII.Chicago y La Salle II: Open Court.

Dawkins, Richard, ([1976] 1989), *The Selfish Gene*, Oxford: Oxford University Press.
Duhem, Pierre ([1906] 2007), *La Théorie Physique: Son Object et sa Structure*. Paris: Vrin.

Dummett, Michael, ([1973] 1993), *Frege: The Philosophy of Language*. Harvard: Harvard University Press.

Frege, Gottlob, [1892] "On Sinn and Bedeutung"

——[1897], "Logic"

——[1906], "Letter to Husserl".

——[1918], "Thought". En *The Frege Reader*, editado por Michael Beaney, Oxford: Blackwell Publishers, 1997. Segunda edición, 2000.

Gabriel, Markus, ([2015] 2017), *I am not a brain*. Cambridge: Polity Press.

Kortum, Richard, (2013), *Varieties of Tone.Frege, Dummett, and Shades of Meaning*. Londres: Palgrave Macmillan.

MacIntyre, Alasdair, (1981), *After Virtue*. Notre Dame: University of Notre Dame, Press.

Palmer, Tony, (1982), *Stravinsky— Once at a Border*. Entrevista en TV incluida en el film señalado.

Pinker, Steven, (2009), *How the Mind Works*. Nueva York: Norton & Co.

——(2003) *The Blank Slate: The Modern Denial of Human Nature*. Londres: Penguin Books.

Quine, W.V.O., ([1953] 1980) *From a logical point of view*. Harvard: Harvard University Press.

Scruton, Roger, (2017), *On Human Nature*. Princeton y Oxford: Princeton University Press.

Singer, Peter, (1999), *A Darwinian Left*. Londres: Weidenfeld & Nicolson.

Torretti, Roberto, (2007), *Estudios Filosóficos 1986-2006*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.

Wilson, Edward O., ([1998] 2014), *Consilience: The Unity of Knowledge*. Nueva York: Vintage.

——(2014), *The Meaning of Existence*. Nueva York: Liveright Publishing Corporation.

Wittgenstein, Ludwig, ([1953] 1968) *Philosophical Investigations*. Third Edition. Nueva York: Macmillan Publishing Co.

UNIVERSIDADES Y PRODUCCIÓN CIENTÍFICA: EL APOORTE DE LOS DOCTORADOS EN CIENCIAS SOCIALES Y EN EDUCACIÓN DE CHILE

*Francisco Ganga-Contreras
profesor titular de la Facultad de Educación
y Humanidades, Universidad de Tarapacá (Chile)*

*Walter Sáez San Martín
investigador de la Facultad de Educación y
Humanidades, Universidad de Tarapacá (Chile)*

*Patricio Viancos González
académico de la Facultad de Ciencias
Sociales, Empresariales y Jurídicas, Universidad de La Serena (Chile)*

Introducción

Las universidades contemporáneas enfrentan crecientes exigencias de transparencia, una intensa competencia y procesos de acreditación complejos. Además, la burocratización, las rápidas transformaciones tecnológicas y las nuevas expectativas del mercado laboral se combinan con la presión por demostrar resultados medibles. En este contexto, el verdadero desafío es determinar cómo las universidades pueden responder eficazmente, a través de la formación doctoral en ciencias sociales y educación, a las demandas sociales y contribuir de manera tangible al desarrollo.

En este contexto, la investigación científica (definida aquí como la producción sistemática de conocimiento validado por la comunidad académica) se ha consolidado como un componente central del prestigio institucional y del posicionamiento global de los sistemas de educación superior. Chile no ha sido la excepción: en las últimas dos décadas ha impulsado la expansión del posgrado, incrementado la formación de doctores y adoptado con fuerza los estándares internacionales de evaluación basados en la indexación (es decir, el registro de publicaciones en bases de datos reconocidas) y en la productividad.

En este marco, nos proponemos reflexionar sobre el verdadero impacto de la universidad en la sociedad, centrándonos en el papel que desempeñan los doctorados en ciencias sociales y humanidades para enfrentar los desafíos actuales.

Consideramos que el principal aporte de los programas doctorales en ciencias sociales y educación radica en su capacidad para vincular la producción científica con la comprensión de fenómenos complejos, la reducción de desigualdades y la influencia en políticas públicas, más allá de la mera cantidad de publicaciones.

La expansión de estos programas ha suscitado expectativas fundadas en su potencial para enriquecer la toma de decisiones, reforzar el tejido democrático y proveer insumos relevantes que fortalezcan la respuesta a los desafíos sociales y educativos del país.

Sin embargo, aumentar programas y claustros no garantiza impacto social significativo. La producción científica ha crecido, pero su distribución es desigual, centralizada y motivada muchas veces por incentivos institucionales que priorizan la indexación sobre la pertinencia territorial o la incidencia pública. Esto evidencia la distancia entre investigación académica y problemas sociales.

A partir de esta tensión, este capítulo sostiene que el aporte de los doctorados en ciencias sociales y educación en Chile debe ser analizado no sólo en términos de productividad científica -cuestión que entendemos y compartimos que es muy trascendente-, sino que también, a la luz de su relevancia pública, de su capacidad de incidir en el diseño y evaluación de políticas y en la comprensión de las transformaciones sociales.

Para alcanzar los objetivos, primero se examina la producción científica (publicaciones y resultados reconocidos por la comunidad académica) de los claustros (grupos de académicos responsables del programa de doctorado) en humanidades y ciencias sociales, a partir de la base de datos Scopus, periodo 2020–2024. Luego, se discuten las implicancias de estos resultados para el futuro de la formación doctoral en el país y la región.

La pregunta que guía este análisis es, entonces, doble: ¿qué tipo de conocimiento están generando estos programas y hasta qué punto dicho conocimiento contribuye efectivamente al desarrollo social y educativo de Chile y América Latina?

Pretendemos armonizar la evidencia empírica y la reflexión crítica sobre el sentido y el alcance de la formación doctoral en ciencias sociales y educación, en un contexto latinoamericano en transformación.

Contexto de la producción científica en Chile

En un entorno de cambio económico global acelerado, los indicadores bibliométricos, como las publicaciones indexadas y los proyectos adjudicados, son herramientas clave para valorar el conocimiento producido y orientar la toma de decisiones.

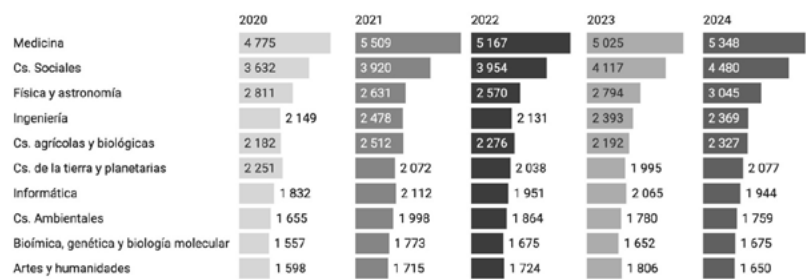
La producción científica chilena ha crecido sostenidamente en dos décadas, consolidándose como eje en la evaluación y la proyección universitarias. La internacionalización de la educación superior ha impulsado el uso de métricas globales como parte de los sistemas de calidad y decisiones institucionales (Barra, 2019).

Esto ha fortalecido la visibilidad internacional del conocimiento de Chile, pero también ha incrementado la presión por publicar en revistas indexadas, especialmente en Web of Science y Scopus, que tienen una amplia cobertura global (Singh et al., 2021).

Chile se ubica entre los países latinoamericanos con mayor volumen de publicaciones anuales, tras Brasil y México, y por delante de gran parte de la región. Según Scimago, en 2024 el país superó los 21.000 documen-

tos indexados, lo que evidencia su integración a los circuitos académicos globales. Sin embargo, este crecimiento es desigual: medicina y salud registran fuertes aumentos, mientras que las ciencias sociales mantienen una presencia estable y son el segundo mayor campo de publicaciones. La Figura N° 1 muestra la distribución por áreas según Scimago.

Figura N.º 1. Áreas de Scimago con mayor volumen de publicaciones en Chile (2020-2024).



Fuente: Elaboración propia, basada en información de Scimago Lab (2025).

Aunque entendemos que la difusión de nuevos saberes, producto de indagaciones, se realiza mediante artículos científicos, no ignoramos que las publicaciones indexadas (incluidas en bases de datos internacionales que miden el impacto de la investigación) han generado tensiones. En áreas como las ciencias sociales y la educación —donde la investigación debe comprender realidades complejas, dialogar con actores territoriales y aportar a políticas públicas— la presión por resultados cuantificables puede limitar la profundidad analítica y la pertinencia social (relevancia práctica y contextual para una comunidad o territorio). Como expone Ramos-Zincke (2021), los sistemas de evaluación pueden regular no solo la cantidad, sino también la forma en que se produce el conocimiento.

La capacidad investigativa está altamente centralizada, concentrada en instituciones de la Región Metropolitana. Esto reproduce desigualdades territoriales históricas y limita la diversidad de perspectivas necesarias para analizar la complejidad del país. Lo mismo ocurre en la distribución de doctorados.

La expansión doctoral en ciencias sociales y educación se concibe como estrategia para fortalecer la sociedad del conocimiento y promover el capital humano avanzado (GangaContreras et al., 2024); sin embargo, la evidencia muestra que contar con más programas no garantiza un impacto social directo. La oferta doctoral crece junto con un financiamiento insuficiente, presiones por la acreditación y estructuras que priorizan la publicación sobre la incidencia en políticas o la transferencia a comunidades.

Desde una perspectiva latinoamericana, Chile refleja dinámicas compartidas por sistemas universitarios que han logrado aumentar su productividad científica, pero que enfrentan dificultades persistentes en la distribución territorial, la estabilidad laboral del personal académico y la capacidad para insertarse en los debates públicos. La fragmentación regional del conocimiento, la carencia de un financiamiento sostenible para llevar adelante la labor investigativa, la fuga de talentos, las burocracias excesivas, la falta de infraestructura, sumadas a la dependencia de estándares internacionales, plantean interrogantes sobre la autonomía epistemológica y las prioridades de investigación, particularmente en las esferas de las ciencias sociales y la educación.

En este sentido, además de preguntarse cuánto se publica, resulta ineludible reflexionar sobre el tipo de conocimiento que se está produciendo, qué problemas aborda y a quién beneficia. La comprensión del contexto chileno exige avanzar hacia modelos de desarrollo científico que ponderen la relevancia pública, el impacto social y la conexión territorial, elementos fundamentales para una producción de conocimiento que contribuya efectivamente a enfrentar los retos contemporáneos del país.

Escenario de los Programas de Doctorados en Ciencias Sociales y en Educación

El desarrollo de los programas de doctorado en Chile constituye uno de los procesos más significativos y complejos de la educación superior en las últimas dos décadas. La consolidación de una sociedad del conocimiento, como señala Stehr (2012), ha impulsado a los países a fortalecer la formación avanzada, tanto para incrementar su capacidad científica como para responder a desafíos sociales crecientes. En esta plataforma, los doctorados en ciencias sociales y en educación adquieren una relevancia particular, pues abordan fenómenos estructurales que definen el modelo de desarrollo de un país: desigualdad, democracia, políticas públicas, calidad educativa y cohesión social.

Entre 2007 y 2024, la evolución de la matrícula en posgrados en Chile revela con claridad una tendencia sostenida de expansión, aunque marcada por fluctuaciones significativas que reflejan los ciclos propios del desarrollo institucional. Los datos disponibles en el Sistema de Información de la Educación Superior de Chile (SIES-Chile) muestran que el total de estudiantes matriculados en programas de posgrado creció de manera acelerada durante el primer decenio del periodo. A comienzos de la serie, en 2007, el sistema registraba poco más de 20 mil estudiantes, cifra que casi se duplicó hacia 2013 gracias a un intenso proceso de apertura de nuevos programas y al fortalecimiento de las capacidades de investigación universitaria. En la actualidad, el sistema cuenta con un poco más de 50 mil estudiantes de posgrado.

El comportamiento de los programas de magíster, en tanto que históricamente constituyen la mayor proporción de la matrícula de posgrado, siguió un patrón similar: aumentaron desde 17.664 estudiantes en 2007 hasta superar los 40 mil a mediados de la década de 2010 (en 2013). Desde entonces, las cifras se han estabilizado, con fluctuaciones que reflejan, por un lado, la mayor competencia entre instituciones y, por otro, una demanda estudiantil más selectiva en función de la calidad y pertinencia de la oferta. Hacia 2024, los magíster concentraban alrededor de 44.500 estudiantes, lo que confirma su centralidad en la formación avanzada del país.

Más llamativo aún es el comportamiento de los doctorados, cuya trayectoria evidencia un crecimiento lento pero sostenido. Mientras en 2007 apenas superaban los 3.000 estudiantes, hacia 2024 alcanzaron aproximadamente 7.500, es decir, más del doble en menos de dos décadas. No obstante, su participación en la matrícula de posgrado en total se ha mantenido estable, rondando el 14-15% durante este período. Este avance, aunque menos voluminoso en términos absolutos, reviste importancia estratégica, pues expresa el esfuerzo deliberado del sistema por fortalecer la formación de investigadores y consolidar la capacidad científica nacional. El aumento gradual, sin saltos abruptos, sugiere que la expansión ha estado condicionada por factores estructurales, como la disponibilidad de claustros académicos, la acreditación y la infraestructura de investigación, que impiden un crecimiento acelerado, pero favorecen una trayectoria de consolidación paulatina.

Esta evolución descrita permite identificar dos etapas nítidas en el desarrollo del posgrado en Chile:

- La primera, entre 2007 y 2015, caracterizada por un crecimiento rápido asociado a la expansión institucional y a políticas de fortalecimiento de la educación superior.
- La segunda, entre 2016 y 2024, marcada por un ritmo más moderado y por oscilaciones que evidencian la transición desde la mera disponibilidad de programas hacia la búsqueda de mayor calidad, especialización y sostenibilidad académica.

En este marco, los doctorados en ciencias sociales y educación se insertan en un ecosistema que, aunque ha crecido de manera sostenida, se enfrenta hoy a enormes desafíos: mejorar la productividad científica, consolidar claustros estables y asegurar una formación alineada con las necesidades de un país que enfrenta tensiones sociales crecientes.

Ahora bien, desde una perspectiva territorial, la distribución de los doctorados en ciencias sociales y educación revela una profunda concentración en la Región Metropolitana, donde se ubica la mayor parte de los programas. Esta centralización refleja, una vez más, la asimetría histórica del sistema universitario chileno; si bien existen doctorados en regiones como Arica y Parinacota, Tarapacá, Antofagasta, Coquimbo, Biobío, La Araucanía y Los Lagos, la densidad académica y la capacidad investigativa siguen concentradas

en pocas instituciones. Este patrón limita la diversidad epistémica, reduce la investigación situada y restringe la contribución de las universidades regionales al debate nacional.

A pesar de ello, la expansión no ha carecido de innovación. En educación, destacan los programas interuniversitarios o consorciados, como los de las universidades Católica del Maule, del Bío-Bío, Católica de Temuco y Católica de la Santísima Concepción, los cuales evidencian formas de cooperación institucional para fortalecer especializaciones, compartir cuerpos académicos y enfrentar conjuntamente las limitaciones de escala que afectan a muchas instituciones regionales. Esta estrategia resulta particularmente valiosa en áreas donde la investigación requiere equipos amplios, infraestructura compartida y líneas de trabajo interdisciplinarias.

En ciencias sociales, en cambio, la oferta se concentra más, con énfasis en sociología, ciencias sociales generales, estudios territoriales y trabajo social. La predominancia de instituciones metropolitanas y de universidades con una tradición investigativa más consolidada (como la Universidad de Chile, la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Universidad de La Frontera) continúa determinando la arquitectura del campo.

Esta información (que se reflejará con mayor claridad en la Tabla N° 1) muestra que Chile ha logrado diversificar su oferta doctoral en estas áreas, pero no necesariamente la ha equilibrado. La multiplicación de programas no se ha traducido automáticamente en comunidades académicas robustas ni en una distribución equitativa del conocimiento. En algunos casos, los doctorados emergen con claustros reducidos, cargas académicas intensivas y proyectos de investigación aún incipientes, lo que puede limitar su consolidación a largo plazo.

Por otro lado, la heterogeneidad también se observa en la orientación formativa. Mientras algunos doctorados adoptan un enfoque altamente investigativo, con líneas de investigación sólidas y claustros con trayectoria, otros poseen un carácter más profesionalizante o aplicado. Esta diversidad no constituye un problema en sí misma, pero sí plantea preguntas sobre la coherencia entre los objetivos declarados, las capacidades institucionales y las expectativas de impacto.

Por todo lo expuesto anteriormente, podría señalarse que el ámbito de los doctorados en ciencias sociales y educación en Chile combina expansión y desigualdad, innovación y fragilidad, centralización y esfuerzos de colaboración. Estos programas representan un avance importante en la construcción de capital humano avanzado, pero también reflejan los límites estructurales del sistema universitario chileno. Su consolidación dependerá de la capacidad para fortalecer los claustros, asegurar un financiamiento sostenible, promover la cooperación interinstitucional y articular la investigación con las necesidades reales del país.

Tabla N° 1. Programas de doctorado en las áreas de las ciencias sociales y de la educación en Chile.

Área del doctorado	Nombre del programa de doctorado	Universidad(es) que lo imparte(n)	Ubicación Geográfica (región)
Ciencias Sociales	de Ciencias Sociales en Estudios Territoriales	de Los Lagos	Los Lagos
	en Ciencias de la Complejidad Social	del Desarrollo	Metropolitana
	en Ciencias Sociales	de Tarapacá	Arica y Parinacota
	en Ciencias Sociales	de La Frontera	La Araucanía
	en Ciencias Sociales	Autónoma de Chile	Metropolitana
	en Ciencias Sociales	de Chile	Metropolitana
	en Ciencias Sociales	Diego Portales	Metropolitana
	en Ciencias Sociales	de Playa Ancha de Ciencias de la Educación	Valparaíso
	en Ciencias Sociales, con Mención en Estudios de Juventud	Católica Silva Henríquez	Metropolitana
	en Estudios Sociales y Políticos	Católica de Temuco	La Araucanía
	en Sociología	Alberto Hurtado	Metropolitana
	en Sociología	Católica de Chile	Metropolitana
	en Teoría Crítica y Sociedad Actual	Andrés Bello	Metropolitana
	en Trabajo Social	Alberto Hurtado	Metropolitana

Área del doctorado	Nombre del programa de doctorado	Universidad(es) que lo imparte(n)	Ubicación Geográfica (región)
Educación	en Didáctica de la Matemática	Católica del Maule	Maule
	en Didáctica de la Matemática	Católica de Valparaíso	Valparaíso
	en Didáctica de las Ciencias	Católica de Valparaíso	Valparaíso
	en Didáctica de las Ciencias Experimentales	Católica del Maule	Maule
	en Educación	de Antofagasta - de Playa Ancha - de Los Lagos	Antofagasta - Valparaíso - Los Lagos
	en Educación	de Tarapacá	Arica y Parinacota
	en Educación	de Concepción	Biobío
	en Educación	Católica de la Santísima Concepción - Católica de Temuco - Católica del Maule - del Bío-Bío	Biobío - La Araucanía - Maule - Ñuble
	en Educación	de La Serena	Coquimbo
	en Educación	Alberto Hurtado - Diego Portales	Metropolitana
	en Educación	Bernardo O'Higgins	Metropolitana
	en Educación	Católica de Chile	Metropolitana
	en Educación	de Chile	Metropolitana
	en Educación	Finis Terrae	Metropolitana
	en Educación	Metropolitana de Ciencias de la Educación	Metropolitana
	en Educación	Católica de Valparaíso	Valparaíso
	en Educación Matemática	de Los Lagos	Los Lagos
	en Educación Superior	Diego Portales	Metropolitana
	en Educación y Sociedad	Andrés Bello	Metropolitana

Fuente: Elaboración propia, basada en información del Servicio de Información de Educación Superior (2025b).

Producción científica de los claustros

Para conocer la producción científica de los doctorados en ciencias sociales y educación (expresada en artículos científicos y reviews), se realizó una revisión sistemática de los perfiles de los académicos de claustro en la base de datos Scopus. La elección de esta plataforma responde a su amplia cobertura internacional y a su creciente relevancia en los sistemas de evaluación universitaria, particularmente en contextos en los que la productividad científica se utiliza como indicador de calidad institucional (Singh et al., 2021). No obstante, el uso de Scopus como fuente exclusiva también implica limitaciones, ya que privilegia formatos de publicación específicos y tradiciones disciplinares más afines a los estándares anglosajones, lo que puede subrepresentar las prácticas investigativas propias de las ciencias sociales y la educación en América Latina.

Este enfoque permite obtener una visión clara y replicable del aporte investigativo de los claustros doctorales, aunque debe comprenderse como una aproximación parcial, centrada en indicadores cuantitativos. Quedan fuera del análisis otros formatos relevantes en ciencias sociales y educación, como libros, capítulos, informes técnicos o investigaciones de impacto local, que, si bien no incrementan la productividad indexada, pueden tener un valor social y académico significativo.

En ese sentido, los resultados que se comentarán a continuación deben interpretarse como una fotografía específica del desempeño científico de los programas, útil para comparar tendencias y capacidades, pero insuficiente para capturar el impacto total que estos doctorados tienen en la sociedad chilena y latinoamericana.

El examen detallado de la producción científica registrada en Scopus para el período 2020–2024 evidencia contrastes notables entre los distintos programas de doctorado en ciencias sociales y en educación. Aunque el volumen total de publicaciones es un indicador relevante, su interpretación aislada resulta insuficiente, ya que la productividad depende también de la composición y el tamaño del claustro, de las culturas institucionales de investigación y de la existencia de comunidades académicas consolidadas.

En todo caso, los datos revelan, en ambos campos disciplinarios, estructuras altamente diversas y trayectorias que responden más a las dinámicas internas de cada institución que a los patrones homogéneos del sistema doctoral en estas áreas.

En el caso de los programas de ciencias sociales, la variabilidad es particularmente evidente. El Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad de La Frontera constituye el caso más destacado, con más de 300 artículos indexados durante el período analizado y un claustro de alrededor de 44 académicos, lo que ilustra su posición consolidada en el sistema. Le sigue el Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, con más de 200 publicaciones en Scopus y un claustro similar en número, lo que expresa la fuerte tradición investigativa de ambas instituciones. Sin embargo, no solo las universidades tradicionales muestran desempeños elevados. Programas como el Doctorado en Ciencias de la Complejidad Social del Desarrollo y el Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Chile registran cifras en torno a 150 publicaciones, pese a contar con claustros más reducidos, de cerca de 14 académicos. Este grupo intermedio muestra estrategias institucionales que privilegian la productividad individual y el desarrollo de líneas de investigación competitivas.

Más abajo, en la distribución, se ubican programas con volúmenes más acotados, entre 70 y 140 artículos, como los doctorados en Sociología de la Pontificia Universidad Católica de Chile y de la Universidad Alberto Hurtado, así como los programas de la Universidad de Tarapacá y de Diego Portales. Estos casos, aunque menos voluminosos, no necesariamente evidencian debilidad, sino procesos de consolidación diferenciados vinculados a su tamaño institucional o a la especificidad de sus líneas de trabajo. Finalmente, programas más recientes o altamente especializados, como el Doctorado en Ciencias Sociales con Mención en Estudios de Juventud o el Doctorado en Estudios Territoriales de la Universidad de Los Lagos, registran cifras inferiores a 60 publicaciones, coherentes con claustros pequeños y en proceso de expansión.

Este panorama confirma la ausencia de un perfil único del doctorado en ciencias sociales en Chile; más bien, el campo combina universi-

dades con larga tradición en investigación, programas emergentes con estrategias intensivas de publicación y estructuras regionales que buscan construir masa crítica en áreas altamente demandantes. La dispersión observada en los datos evidencia que la productividad depende de múltiples factores, que van desde los incentivos internos hasta la estabilidad de los cuerpos académicos, y que no existe una correlación lineal entre el tamaño del claustro y el volumen de publicaciones.

El escenario es aún más heterogéneo cuando se examinan los programas de educación, donde se combinan esfuerzos interinstitucionales, propuestas académicas consolidadas y programas regionales que operan con matrices de colaboración. El caso más destacado es el consorcio integrado por la Universidad Católica de la Santísima Concepción, la Universidad Católica de Temuco, la Universidad Católica del Maule y la Universidad del Bío-Bío, que en conjunto supera los 530 artículos en Scopus y reúne un claustro de cerca de 42 académicos. Esta cifra no solo refleja un volumen excepcional de producción, sino también la capacidad del modelo colaborativo para articular recursos, compartir masa crítica y sostener líneas de investigación de largo aliento.

En la dimensión individual, también sobresalen programas metropolitanos como el Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad Andrés Bello, con más de 470 publicaciones y un claustro de aproximadamente 28 académicos, seguido por el Doctorado en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, que supera los 360 artículos y cuenta con alrededor de 46 integrantes. Un tercer referente lo constituye el Doctorado en Educación de la Universidad de Tarapacá, con más de 300 artículos y un claustro mediano (16 académicos), que en conjunto ilustran cómo instituciones con capacidades diferenciadas logran sostener ritmos altos de producción científica.

Un grupo intermedio está conformado por programas como los de la Universidad de Concepción, la Universidad Católica del Maule y la Universidad de Chile, con cifras que fluctúan entre 200 y 260 publicaciones, apoyados por claustros que oscilan entre 25 y 35 académicos. Estos programas representan estructuras equilibradas en las que la productividad se distribuye de manera relativamente homogénea entre sus integrantes.

En contraste, existen programas pequeños que, pese a su escala reducida, obtienen productividades dignas de destacar; tal es el caso de los doctorados en Didáctica de las Ciencias Experimentales y en Didáctica de la Matemática de la Universidad Católica del Maule y de la Universidad Católica de Valparaíso, cuyos volúmenes totales son más acotados —entre 50 y 100 artículos— pero cuyos claustros, normalmente integrados por entre 8 y 11 académicos, sostienen líneas altamente especializadas. A estos se suman los doctorados en Educación de la Universidad de La Serena y en Educación Matemática de la Universidad de Los Lagos, que alcanzan cifras similares gracias al trabajo intensivo de equipos pequeños pero cohesionados.

En conjunto, este panorama muestra que el campo de la educación es particularmente diverso, combinando iniciativas metropolitanas consolidadas, consorcios interuniversitarios que maximizan los recursos regionales y programas especializados con alta productividad relativa. Este último grupo, pese a su menor visibilidad, puede constituir un aporte estratégico al sistema doctoral, pues podría responder a necesidades formativas específicas y generar conocimiento situado de alta densidad conceptual.

Un aspecto transversal entre las ciencias sociales y la educación es la distancia entre el volumen total y la productividad relativa. Los datos muestran que contar con un claustro numeroso no garantiza desempeños elevados por académico, del mismo modo que la escala pequeña no impide niveles intensivos de producción. Esta tensión estructural sugiere que la productividad doctoral no depende exclusivamente del tamaño o del prestigio institucional, sino de condiciones más profundas: culturas organizacionales que valoran la investigación, estructuras laborales estables, políticas de incentivo adecuadas y la capacidad de sostener líneas de trabajo coherentes a lo largo del tiempo. En un sistema tan desigual como el chileno, estas diferencias revelan más que simples disparidades estadísticas: evidencian modos diferenciados de entender y practicar la formación doctoral.

Como punto central, y reafirmando lo ya señalado, es fundamental subrayar que los datos descritos, aunque relevantes, reflejan solo una

dimensión del aporte de los doctorados en ciencias sociales y educación. La producción indexada captura visibilidad internacional, pero no necesariamente el impacto social, la transferencia territorial, la participación en políticas públicas ni la producción de conocimiento en formatos no indexados —como libros, informes técnicos o investigaciones aplicadas— que tradicionalmente han sido fundamentales en estos campos. Por ello, si bien las cifras permiten observar tendencias y fortalezas, también invitan a comprender sus límites y a problematizar la relación entre la productividad y la relevancia pública.

Discusión crítica y conclusiones finales

El análisis realizado permite observar que la producción científica de los doctorados en ciencias sociales y en educación en Chile refleja, simultáneamente, avances importantes y tensiones estructurales difíciles de ignorar. Si bien algunas instituciones han logrado construir comunidades académicas capaces de sostener líneas de investigación consistentes, la mayoría de los programas sigue enfrentando condiciones desiguales que influyen directamente en su desempeño. La centralización del sistema continúa siendo uno de los rasgos más persistentes; tanto es así que la concentración de claustros, infraestructura y proyectos en la Región Metropolitana configura un mapa académico en el que las capacidades se distribuyen de manera asimétrica, lo que condiciona la agenda de investigación y la diversidad de perspectivas que ingresan al debate público.

La productividad observada en ciertos programas revela la existencia de un nítido liderazgo institucional y un compromiso genuino con la investigación, pero también podría entrever la presencia de incentivos institucionales que privilegian la publicación. Esta presión, propia de sistemas que han adoptado estándares internacionales de evaluación, introduce tensiones en disciplinas cuyo valor radica precisamente en su capacidad de interpretar fenómenos enmarañados, dialogar con actores territoriales y contribuir a la formulación de políticas públicas. En ciencias sociales y educación, producir conocimiento relevante implica tanto vi-

sibilidad como pertinencia; sin embargo, estas dimensiones no siempre avanzan al mismo ritmo ni reciben el mismo reconocimiento.

La situación chilena se entrelaza con las dinámicas que atraviesan a América Latina, región donde la expansión de la formación doctoral ha estado marcada por una tensión permanente entre el crecimiento cuantitativo y la consolidación cualitativa. Aun cuando se han incrementado las publicaciones y la visibilidad internacional, persisten dificultades para traducir el conocimiento producido en transformaciones estructurales, especialmente en ámbitos donde la investigación debiera contribuir a la equidad social, al fortalecimiento democrático y a la mejora de los sistemas educativos.

Por lo anterior, la tendencia que han asumido algunas revistas científicas de privilegiar artículos que emanen de investigaciones financiadas por los gobiernos de los respectivos países y/o por fondos interregionales permite alinear las indagaciones con los grandes retos que enfrentan nuestros pueblos.

Por otra parte, la heterogeneidad observada entre los programas confirma que la existencia formal de un doctorado no garantiza automáticamente su madurez académica. Existen experiencias consolidadas con trayectorias extensas y claustros amplios, junto a iniciativas emergentes que aún dependen más de esfuerzos individuales que de comunidades investigativas sostenidas. Esta diversidad, aunque esperable en un sistema en expansión, plantea preguntas sobre las condiciones efectivas que permiten que un doctorado contribuya de manera significativa al desarrollo social y educativo del país. No basta con ampliar la oferta; es necesario asegurar la estabilidad laboral, un financiamiento adecuado, líneas de investigación claras y oportunidades reales de inserción para los investigadores en formación.

Frente a este panorama, parece evidente señalar que los doctorados en ciencias sociales y en educación ocupan un lugar estratégico. Su aporte no debería medirse únicamente en números y citas, sino también en su capacidad para articular la investigación con los desafíos que enfrenta el país: desigualdad persistente, tensiones institucionales, brechas formativas y urgencias territoriales. El potencial de estas áreas

radica en su vocación pública y en la posibilidad de generar conocimiento que dialogue con actores diversos, ilumine zonas ciegas del debate nacional y aporte nuevas formas de comprender la realidad social.

Lo observado en este estudio sugiere que la consolidación futura de los programas dependerá de su capacidad para equilibrar la productividad académica con el impacto social, fortalecer alianzas interinstitucionales y ampliar la participación de las universidades regionales en la producción de conocimiento. Una formación doctoral orientada al bien público, que reconozca tanto la importancia de la indexación como la necesidad de producir investigación situada, podrá contribuir de manera más plena a los desafíos del país y de la región.

Agradecimientos

Los autores agradecen a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID, Chile) por el patrocinio recibido a través del proyecto FONDECYT Regular N° 1231766, de cuya elaboración surge el presente trabajo.

REFERENCIAS

Barra, A. M. (2019). La importancia de la productividad científica en la acreditación institucional de universidades chilenas. *Formación Universitaria*, 12(3), 101–110. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062019000300101>

Ganga-Contreras, F., Rodríguez-Ponce, E., Pedraja-Rejas, L., & Viancos-González, P. (2024). An analysis of Chilean universities based on their research outputs and funded projects (2008-2022). *Iberoamerican Journal of Science Measurement and Communication*, 4(2), 1–20. <https://doi.org/10.47909/ijsmc.127>

Ramos-Zincke, C. (2021). A Well-Behaved Population: The Chilean Scientific Researchers of the XXI Century and the International Regulation. *Sociologica*, 153-178 Pages. <https://doi.org/10.6092/ISSN.1971-8853/10824>

Singh, V. K., Singh, P., Karmakar, M., Leta, J., & Mayr, P. (2021). The journal coverage of Web of Science, Scopus and Dimensions: A comparative analysis. *Scientometrics*, 126(6). <https://doi.org/10.1007/s11192-021-03948-5>

Stehr, N. (2012). Knowledge Societies. In *The Wiley-Blackwell Encyclopedia of*

Globalization. John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9780470670590.wbeog342>

LA UNIVERSIDAD Y LAS HUMANIDADES EN EL FINAL DEL HUMANISMO

*Marcos García de la Huerta
Departamento de Filosofía, Facultad
de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile; Premio Nacional de
Humanidades y Ciencias Sociales 2019*

Recién concluida la Independencia, las universidades refundadas en América, desde México hasta el extremo sur, se llamaron “autónomas” o “nacionales” cuando no adoptaron el nombre de la República, como en nuestro caso. Andrés Bello pensó en un Código y en una Universidad como referentes de la nación cívica. El Código, como marco normativo de las relaciones entre los ciudadanos y la Universidad como entidad formadora de cuadros directivos y profesionales. Lo de “autónomo” o “nacional” expresa una sintonía con el momento emancipatorio y, al mismo tiempo, una proclamación de la propia independencia y libertad institucional. La Universidad pertenece al espacio público y pretende, al mismo tiempo, ser libre, en el sentido de que en ella se ejerce el pensamiento sin más restricción que las propias reglas. Esta paradoja es inherente a las humanidades, que no son neutras, pero sí requieren independencia del poder político.

Guardando las distancias, el propósito de Platón al fundar la Academia en Atenas fue, en cierto modo, semejante: crear un lugar de reflexión dedicado al cultivo del saber, un espacio libre del oprobio y de la injusticia que reinan en la polis. Hubo dos experiencias en la vida de Platón que debieron influir poderosamente en esa decisión; dos vivencias que le provocaron un distanciamiento y una animadversión frente a la política. No lograron, sin embargo, quebrantar su convicción de que la independencia de pensamiento no puede ser erradicada de la ciudad, sin provocar daños aún mayores. Una de esas experiencias fue la condena de Sócrates, decretada por los jueces atenienses, que él no aceptó y

prefirió beber la cicuta. La otra fue la pena de destierro que el propio Platón sufrió a manos de Dionisio II, el tirano de Siracusa, lo que le valió ser subastado como esclavo en el mercado de Egina. Pudo ser rescatado por su amigo Aníceres, pero estas dos experiencias fraguaron su temple y redoblaron su convicción de que la libertad y el juicio autónomo son esenciales en una polis. Las academias fundadas desde entonces en el mundo retuvieron de la primera Academia esos dos objetivos irrenunciables: se organizaron en torno al saber de las ideas y al pensamiento libre de coerción externa. Estos propósitos son la razón de ser de las universidades y no pueden renunciar a ellos sin abdicar de lo que son.

La voluntad de saber, el deseo de comprender o el querer la verdad se resumen en la palabra philo-sophía. Significa simplemente querer comprender o afición al saber. Escrita así, la palabra resalta el valor intrínseco del deseo de saber inherente a la filosofía. Ella no produce directamente resultados útiles, no investiga los orígenes de la vida, no revela los secretos del cosmos, no descifra los arcanos de la materia, no modifica el curso de los acontecimientos. ¿Por qué, entonces, la filosofía? Y, sobre todo, ¿Para qué? ¿Para qué literatura, antropología, historia o teología?

Comprender y teorizar

La pregunta ¿Por qué la filosofía? se la plantearon también, a su modo, los griegos.

En los comienzos, la episteme (ciencia) griega no establecía una diferencia sustantiva entre las distintas formas de saber. La teoría —se suponía— abarcaba el conjunto de los saberes contemplativos o no prácticos. A diferencia de las destrezas y saberes artesanales, que no requieren de una justificación especial y se validan por su utilidad, la práctica de la teoría necesita acreditarse mediante una teoría de la teoría, que establezca una distinción categorial y una primacía con respecto a todas las formas del saber hacer. Lo que procuró, inicialmente, a ese tipo de actividad, su principio explicativo y justificación, es la idea de que la razón es capaz de alcanzar verdades de validez absoluta que, de algún modo,

aproximan y semejan a los mortales a los dioses. Este es el origen de la idea de la razón pura, incondicionada e intemporal, que ha prevalecido en la tradición onto-teológica; también se le llama prejuicio logocéntrico. Nació el logocentrismo de la necesidad de sacralizar la ociosidad y la vida contemplativa.

La forma paradigmática de este logos, válida tanto para los hombres como para los dioses, es la geometría. Platón tenía en tan alta estima el saber de las puras idealidades que hizo inscribir en el frontis de la Academia el epígrafe: «Que no entren los que no son geómetras». Se refiere a la teoría demostrativa, que es monológica, se practica por el puro gusto y la detenta una categoría especial de sabios, que tiene la razón frente a las opiniones del común de la gente.

La sobrevaloración platónica de la verdad conlleva la desvaloración de la opinión y del papel que esta cumple en la vida de relación. Poder expresar las propias opiniones facilita la comunicación y el entendimiento mutuo. Comprender la opinión ajena requiere la capacidad de adoptar, imaginariamente, el punto de vista del otro y ampliar la propia capacidad de juicio. Solo en la disyuntiva verdad/error queda menoscabada la opinión, por equivocada o engañosa, porque, incluso cuando es parcial o deformada, es susceptible de ser procesada hasta obtener un juicio más ajustado o imparcial. La opinión verdadera resulta de la elaboración de otra falsa, insuficiente o deformada.

Comprender es distinto de teorizar; necesitamos saber a qué atenernos, anticiparnos a lo que sucede, desenvolvemos y orientarnos en el mundo: esa es la función del comprender; es inherente a la existencia humana. No se puede vivir sin comprender. Pero se puede muy bien vivir sin teorizar y, de hecho, la inmensa mayoría de la gente jamás realiza actividades teóricas.

La capacidad de comprensión se acrecienta con la experiencia. Kant pensaba que la capacidad de juicio es una facultad que no se desarrolla, sino que simplemente se posee o no se posee. Si alguien está por completo desprovisto de una facultad —la visión, por ejemplo—, carece de la condición básica para tener sentido del color. No ocurre lo mismo con la comprensión: uno puede comprender mal o estar en un error,

pero no quiere decir que esté “cerrado” o privado de toda forma de comprensión.

A diferencia de la teoría, que no es comprometida y ocurre, por así decirlo, fuera de uno mismo, comprender es vinculante y tiene un efecto catártico: produce acuerdo consigo mismo; es una especie de restauración. Uno necesita comprender por qué vivir en un mundo enteramente opaco sería insoportable, y una disposición de pura negación frente a lo que es o ha ocurrido resulta suicida. Necesitamos comprender; necesitamos aprender a vivir.

El mismo tipo de pensamiento comprensor se requiere para procesar acontecimientos traumáticos, evitar el abatimiento, el tedio, el odio y el hartazgo, y hallar alguna armonía con el mundo. Sin admitir lo que ha acontecido, no podríamos enmendar nada: el espacio de la convivencia quedaría privado no solo de su capacidad estabilizadora, sino también del punto de partida para cambiar e iniciar algo nuevo. “Intentar comprender es una actividad sin fin... a través de la cual aceptamos la realidad y nos reconciliamos con ella, es decir, tratamos de estar en casa en el mundo”.[1]

La comprensión suele gatillarse con una experiencia de pérdida o destrucción del mundo y responde a un imperativo de reparación. Al igual que la elaboración de un duelo, no tiene término y pertenece más al sentido común que a la razón discursiva, más a la moral y a la ética que a la política, salvo por el efecto de contagio que pueda provocar. La comprensión puede, sin duda, aspirar a la imparcialidad. Kant sugiere, como método para ello, ponerse imaginariamente en el punto de vista del otro, en una suerte de diálogo consigo mismo, para alcanzar una perspectiva de mirada “amplia”.[2]

Las humanidades son disciplinas eminentemente interpretativas, una característica que comparten con todas las formas de pensamiento comprensor y que las distingue de la teoría. Esta posee enorme potencial instrumental, pero no requiere comprender. El valor intrínseco de las humanidades, independientemente de su significado y de su alcance instrumental, radica en que son constitutivamente comunicativas, lingüísticas e interpretativas. Por sus propias características, las humanidades

constituyen el núcleo esencial de las academias y su razón de ser. La ciencia y la tecnología no siempre se enseñaron en las universidades. La investigación que requiere mayor equipamiento e inversión se desarrolla principalmente en institutos, empresas y fundaciones.

Sobre humanismo

Los años que siguieron a la Segunda Guerra Mundial trajeron buenos augurios. En 1945, se formó la Organización de las Naciones Unidas (ONU); el propósito era impedir el estallido de nuevas guerras y crear un foro para prevenir y dirimir conflictos. En 1949, se creó la OTAN (Organización del Tratado del Atlántico Norte) con un propósito similar. En 1948, se firmó en París la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que se inscribe en el mismo ciclo. La Corte Internacional de Justicia (CIJ) se creó en 1945 y comenzó a operar al año siguiente. Ese ciclo de paz y progreso culmina con la reunificación de Alemania, el fin de la Guerra Fría y el desplome de la Unión Soviética,

Dentro de unos veinte años, se cumplirá un siglo desde que se inició ese período y las cosas pintan para peor. Continúa la guerra en Europa y en el Medio Oriente; se anuncian otras, y las grandes potencias están comprometidas, más o menos directamente, en todas. Se ha restringido el espacio de la Tierra donde a los humanos les resulta posible sentirse a gusto y la estampida migratoria se detiene a duras penas y por la fuerza. Las transnacionales del crimen han invadido Europa y América; son verdaderos ejércitos bien armados y con grandes recursos. En México, las organizaciones narcocriminales han gangrenado o permeado todas las instituciones. En Río de Janeiro, el crimen controla los barrios populares y los enfrentamientos con la policía adquieren las características de una guerra abierta. En las relaciones internacionales, ha vuelto a aparecer la espada desenvainada de Leviatán y todo parece reducirse a relaciones de poder.

En la comprensión común, el humanismo es un ideal civilizatorio, una suerte de modelo ético-político de validez universal. Después de la Se-

gunda Guerra, el humanismo, como doctrina y concepción del mundo, quedó bajo el escrutinio de la crítica. La misma Declaración Universal de 1948 responde a un anhelo y una necesidad de reparación y expiación. Recordemos que esa Declaración no la firmaron en su momento ni Rusia ni China, que no eran miembros de las Naciones Unidas; la suscribieron con posterioridad, pero, al ingresar al Consejo de Seguridad, un grupo de países más reducido, entre los cuales hay cinco con poder de veto. Basta con uno que ejerza el veto para desbaratar cualquier iniciativa de la Asamblea. Es decir, que el interés nacional de cualquiera de esos cinco está por encima de cualquier propósito de interés global.

Las autocracias y dictaduras llevan la delantera en las violaciones a los derechos fundamentales; cuando quieren privar a los ciudadanos de todos sus derechos, los despojan de su nacionalidad, o sea, de sus derechos civiles; no necesitan quitarles ningún otro. Pues, no tener derechos civiles equivale a carecer del derecho a tener derechos.

Sartre, en una conferencia de 1945, recién concluida la guerra, afirmó que “el existencialismo es un humanismo”. En el libro del mismo nombre, publicado un año después, precisó la misma idea sobre la base de la primacía de la existencia y de una noción de la libertad consustancial a la condición humana: “el hombre está condenado a ser libre”, afirmó.

La Carta sobre el humanismo de Heidegger, publicada el mismo año (1946), provocó una inflexión en la discusión sobre el tema. La Carta es una réplica a la pregunta de Jean Beaufret: “¿Cómo volver a dar un sentido a la palabra humanismo?” La respuesta no podría encontrarse en un nuevo humanismo, según Heidegger, porque “todo humanismo es metafísico o se sostiene en una metafísica”. En otras palabras, desde Aristóteles se ha caracterizado y entendido la humanitas del humano a partir de la animalitas. El análisis de la existencia del ente “humano” mostraría otro modo de ser, que abre a una comprensión distinta: suspende la animalidad del humano, por así decir, en tanto lo comprende, no desde la animalitas sino a partir de su auto-comprensión como ser en el mundo.

El problema es que esta respuesta no solo implica la recusación de la metafísica sino que conlleva una negación de la modernidad misma.

Hasta cierto punto, Husserl había formulado un diagnóstico análogo a propósito de Galileo y la nueva física. Es, me parece, el más profundo que se haya realizado sobre la “crisis de las humanidades”, por el alcance que le asigna al sentido instrumental de la ciencia galileica. Husserl habla de crisis de las ciencias europeas, pero incluye en ella a la filosofía y la “fenomenología trascendental”. Esta orientación ha permeado todo el espacio de la teoría, es decir, que la crisis no abarca solo a las humanidades, sino también a la razón moderno-cartesiana científico-técnica.[3]

Desde el marxismo, Althusser rechazó la idea de que el humanismo constituyera el centro y eje de la obra de Marx. Esta constituiría propiamente una teoría de la historia, cuyo “núcleo racional” se hallaría en el período de madurez, especialmente en *El capital*. Quedaba así descartada, por inconducente, la temática de la alienación/extrañamiento (*Entfremdung*). El marxismo no es un humanismo si por ello se entiende una superación pacífica o gradual de la sociedad de clases.

El Mayo del 68 —el movimiento estudiantil que estuvo a punto de derrocar al general de Gaulle— representa una refutación de las tesis centrales de Althusser. Ni en la teoría ni, mucho menos, en la práctica, el marxismo es un humanismo.[4]

Foucault se suma a los críticos del humanismo, en particular el de Sartre. Este postula, como veíamos, una libertad incondicionada sin más fundamento que la propia pulsión libertaria, como si la existencia no estuviera enmarcada en reglas de conducta, cánones lingüísticos, formas de convivencia y prácticas sociales preestablecidas, además de un marco jurídico y político, que deja escasos márgenes de autonomía. El “compromiso” sartriano, entonces, es una idea carente de objeto que intenta dar contenido a esa libertad absoluta. Lo que Foucault echa de menos en esa libertad incondicionada es, justamente, el trabajo constituyente, el proceso de subjetivación que produce individuos comprometidos.

Foucault califica de “fofo” y “repugnante” a cierto humanismo, sin ofrecer mayores pistas; me parece que se refiere al de Sartre. Permítanme una breve aclaración al respecto.

Si la propia existencia es la realidad primaria o fundamental, las necesidades humanas adquieren un estatuto análogo, es decir, son fundamen-

to de derechos. Si no hay una naturaleza humana que limite la existencia y esta se caracteriza por la absoluta libertad, la promesa de una plenitud humana en una sociedad reconciliada sería posible y realizable. Se entiende, entonces, el flirteo de Sartre con el marxismo y con la llamada izquierda “progre”. Sartre, en rigor, es el pionero del wokismo. En una conversación con Fidel Castro, a propósito, justamente, del carácter fundante de la necesidad, este le hizo la pregunta obvia: “¿y si el pueblo pide la luna?” Sartre insiste: “Pues, merecen la luna”. En esta respuesta, me parece que se encuentra el meollo del “humanismo fofo”. Si se entiende la necesidad como condición suficiente del derecho, se establece una falsa ecuación entre necesidades infinitas y derechos finitos. “Donde nace una necesidad, nace un derecho”, decía Eva Perón. ¿Dónde lleva esa promesa embustera? Todos los humanos aspiran a la felicidad, y eso no les otorga ningún derecho a serlo. ¿A quién sirve ese derecho, que no se traduce en norma positiva alguna? La inmensa mayoría de la gente se empeña en hacer soportable la existencia y en luchar contra la tiranía de lo real. Eso tiene más sentido que hablar de derecho a la felicidad. “Nadie tiene más derecho que cumplir con su deber”, decía el fundador del positivismo, una máxima que desafía a ese populismo disfrazado de humanismo.

El objeto de las humanidades y las ciencias sociales no es propiamente el “hombre”, sino las lógicas que rigen las conductas y los fenómenos. Las relaciones sociales, por ejemplo, responden a lógicas del poder; las relaciones comerciales se rigen por la lógica del interés y la ganancia; los sujetos, además de ser constituyentes, son constituidos. El hombre no es propiamente sujeto, es más bien “objeto” producido por procesos de subjetivación.

Quisiera concluir este apartado con un texto que parece extraído de un guión de película de terror, pero pertenece a Geoffrey Hinton, considerado uno de los “padres de la inteligencia artificial” (IA), quien en 2024 ganó el Premio Nobel de Física junto con John Hopfield por sus trabajos en aprendizaje automático mediante redes neuronales artificiales. En la parte sustantiva, señala: “el dramático progreso que se está logrando en una nueva forma de inteligencia artificial que utiliza redes neuronales para aprender a resolver problemas computacionales difíciles”. Esta

nueva forma de IA sobresale al modelar la intuición humana en lugar del razonamiento humano y nos permitirá crear asistentes altamente creativos, que aumentarán la productividad en casi todas las industrias. Si los beneficios de la productividad aumentada pueden compartirse de manera equitativa, será un maravilloso avance para toda la humanidad. Desafortunadamente, estos rápidos avances en IA conllevan muchos riesgos a corto plazo... Ya están siendo usados por los gobiernos autoritarios para la vigilancia masiva y por delincuentes cibernéticos para realizar ataques de phishing. En un futuro cercano, la inteligencia artificial podría usarse para crear virus terribles y horrendas armas letales capaces de decidir por sí mismas a quién matar o herir. Todos estos riesgos a corto plazo requieren una acción urgente y contundente por parte de los gobiernos y las organizaciones internacionales. También existe una amenaza existencial a largo plazo que surgirá cuando creemos seres digitales. No tenemos idea de si podremos mantener el control, pero ahora tenemos evidencia de que, si son creados por empresas motivadas únicamente por ganancias a corto plazo, nuestra seguridad no será su máxima prioridad. Necesitamos urgentemente una investigación sobre cómo prevenir que estos nuevos seres intenten tomar el control. Estos seres ya no serán ciencia ficción”.

Las humanidades y las profesiones

La experiencia que realizamos en el Centro de Estudios Humanísticos de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de la Universidad de Chile, es pertinente a este tema, pues lo que está en lisa en la relación de las humanidades con las profesiones, es el sentido del saber universalista y de la figura misma del intelectual “generalista” en un espacio público dominado por las profesiones. Asistimos a una suerte de universalización de las especialidades, que permite hablar del surgimiento de una nueva figura: la del “intelectual específico”, como la llamó Foucault. No son ya solo escritores, filósofos, politólogos o sociólogos quienes abordan los asuntos de interés público en el marco de sus ocupaciones. Asistimos a

un fenómeno inverso, de conversión, que atraviesa las profesiones, invade la práctica experta y la resitúa “políticamente”.

El argumento que resta competencia al especialista, en virtud de que posee un saber parcial, es correcto, pero resulta ingenuo y riesgoso, porque no tiene suficientemente en cuenta las transversalidades existentes entre los saberes; tampoco considera el poder que el conocimiento ejerce sobre la naturaleza y la sociedad. Todo lo cual impone a los mismos especialistas problemas que exigen pensar de forma holística.

En la carrera de Ingeniería Comercial, los problemas eran distintos de los planteados en otras ingenierías. Por lo menos, quienes elegían seguir la especialidad de “Economía” en lugar de “Administración” tenían en mente la economía nacional. Se enseñaba mucho cálculo, trigonometría y estadística, pero la dimensión pública de la práctica profesional no estaba ausente en materias como desarrollo económico, política fiscal, derecho del trabajo, teoría monetaria, comercio internacional, etc. No era cuestión de agregar algo distinto al saber profesional, porque este mismo exigía pensar en términos sistémicos. Un ramo como Historia de las doctrinas económicas no podía dejar de plantear cuestiones epistemológicas, pues se trata de doctrinas, justamente, es decir, no hay un solo modo de entender la economía.

El propósito de crear centros como el de Estudios Humanísticos en facultades que no son de humanidades es la necesidad de apertura a modos de pensar distintos. El Centro antes mencionado —al igual que uno análogo creado en la Facultad de Derecho— se fundó en momentos de crisis institucional y se convirtió en una especie de refugio durante la Dictadura. Pero eso no debilita el argumento. La práctica profesional enfrenta a los especialistas a problemas que exceden su competencia experta: ese es el punto.

También se produce un efecto inverso: las humanidades se enfrentan a nuevas temáticas en contacto con las profesiones, en particular con las nuevas tecnologías; no solo evitan la tentación del ensimismamiento, sino que se redescubren ellas mismas en los nuevos temas. No sé si habría leído de la misma manera La pregunta por la técnica de Heidegger si no me hubiera planteado esa pregunta a propósito de las ingenierías y de

la múltiple y compleja relación entre tecnología y ciencia. La ciencia misma aparece como una modalidad de pensamiento “técnico”, a la luz de una lectura “externa”, que analiza sus lógicas, procedimientos y métodos, desde fuera, es decir, sin someterse a ellos. Es lo que hace Husserl cuando descubre el carácter incipientemente “técnico” de la ciencia galileica en la matematización de la naturaleza.

Escribí un libro sobre estos temas —dos, en realidad: Crítica de la razón tecnocrática y Ética en la profesión de ingeniero—; en el primero, me inclino por la razón argumentativa frente a la razón tecnocrática. La argumentación supone que no existe una sola y mejor manera de proceder. Pero es necesario precisar: “crítica” significa análisis, no impugnación ni refutación. Hay materias que son de orden “técnico” en el sentido de que deslindan un espacio de competencias exclusivo, que es preciso resguardar. En la construcción de un puente, se trata de calcular la resistencia de los materiales, la dilatación ante cambios de temperatura, la variación de las mareas, etcétera. Hay una norma superior que exige la construcción de puentes y establece que no se caigan. La norma se confunde con la eficiencia.

Algunos aspectos de la administración, de la política fiscal y del manejo financiero sugieren una forma de racionalidad unívoca como la que rige en la construcción. La independencia de la autoridad monetaria, por ejemplo, es necesaria para la estabilidad de precios; la regla del equilibrio fiscal es indispensable para impedir incontenencias en el gasto público, y así. Llevar a la práctica esas reglas financieras simples o ignorarlas puede traer efectos ventajosos o catastróficos. Es preciso admitir la paradoja: no hay política científica, pero hay “ciencias” de la administración.

Un paréntesis crítico

En la coyuntura actual, las humanidades se encuentran ante una situación distinta. La universidad misma se enmarca en coordenadas y circunstancias derivadas, en gran medida, de una serie de políticas de educación

superior fallidas o francamente catastróficas. Sus efectos son particularmente devastadores en las humanidades.

Durante largo tiempo, se difundió y consolidó en Chile la convicción de que la educación no solo es un poderoso medio de promoción social de las personas, sino, al mismo tiempo, la verdadera viga maestra del desarrollo del país. La educación universitaria, en particular, que formaba parte de la trayectoria vital de los miembros de los sectores acomodados, se convirtió en una meta axiomática y en el instrumento infalible de ascenso social para amplísimos sectores.

Sobre esa base, se formó un banco de expectativas que no tardó en ser detectado y utilizado, primero como nicho de negocios y luego como fuente de poder político. La masificación del crédito bancario permitió convertir las expectativas en deuda, a la vez que facilitó el acceso a la educación superior y aumentó sostenidamente las matrículas, los grados y los títulos. La explosión de títulos universitarios de dudoso respaldo y calidad no tardó en traducirse en “carreras” fantasmales, no redituables, en un contingente de profesionales cesantes y en una generación de estudiantes frustrados, de fácil conversión en sujetos políticos.

¿Cuáles son las condiciones de posibilidad de “una educación pública gratuita y de calidad”? Esta es la pregunta que nunca se formuló. La consecuencia: la noción de excelencia desapareció de las aulas. Las facultades más castigadas fueron, naturalmente, las de humanidades, ciencias, arte y ciencias sociales. Es decir, las que no son profesionales se las cultiva por su valor intrínseco más que por su valor instrumental y se ejercen mayormente en la docencia, salvo el caso de las ciencias “duras”, que constituyen un capítulo aparte. Las profesiones quedan más a salvo debido a su funcionalidad en la racionalidad del mercado.

A lo anterior se agregan los efectos devastadores de la pandemia sobre la educación a todos los niveles, especialmente en los niveles medios y superiores. Es un bajón fácilmente perceptible, que se suele publicitar a través de comparaciones con indicadores de los países de la OCDE o con universidades extranjeras. La brecha formativa que se ha creado con las universidades del Primer Mundo es la garantía más segura de que la brecha cultural, científica y tecnológica continuará creciendo

exponencialmente. No hay una política para frenarla, ni para detener la “fuga de cerebros”, que no es otra cosa que la pérdida de “capital humano”: hemorragia sistemática de los investigadores y especialistas más aventajados, especialmente jóvenes, que encuentran tentadoras ofertas de trabajo afuera y se van. Es una migración sin retorno, pues no existen ni las condiciones ni los medios para la recuperación de estos talentos.

Es posible que un país como Chile pueda alcanzar un nivel digno y competitivo en ingeniería o medicina en muchas de sus ramas, pero en las ciencias y tecnologías más avanzadas es preciso admitir que es indispensable identificar áreas de especialización. Son evidentes, por ejemplo, las ventajas en materia de energías limpias —solar, eólica, hidrógeno verde—, un potencial que puede facilitar la instalación de centrales de datos de IA, que requieren enormes cantidades de energía.

A propósito de la necesidad de jerarquizar la inversión científica, un presidente de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT) señalaba, provocadoramente, pero no sin ironía, que la única investigación que podía ser rentable en Chile era la relativa a usos y tecnologías del cobre. La rentabilidad de corto plazo no tiene por qué ser un criterio definitorio, pero si es necesario elegir —y vaya que lo es—, es indispensable priorizar.

La Economía ¿Política?

I. La cuestión de la “politicidad”

Junto con advertir, en la nueva física, el carácter “técnico” de la reducción de la naturaleza a fórmulas, Husserl señala una tendencia histórica en “las ciencias europeas” y en su propia filosofía trascendental, consistente en la progresiva idealización y predominio de las formas ideales – geométricas y algebraicas-, con el consiguiente alejamiento del mundo común o de la vida (Lebenswelt)

La expresión más cabal de la aplicación del modelo de la ciencia galileica a las disciplinas sociales es la “ciencia” económica. Si la condición del

surgimiento de la física matemática es la homogeneización del espacio, la atomización del colectivo es la condición del desarrollo de una Económica: una teoría que extiende la matematización a la totalidad de los entes. La economía posclásica y neoclásica constituyen un esfuerzo por conjurar el carácter “político” de la economía política clásica. A través de esta idealización, se trata de constituir una suerte de ontología del intercambio, equivalente a la física de la naturaleza, expresada en la teoría de la “competencia perfecta”.

La Económica es la analítica de un subsistema amputado del sistema de la naturaleza, que lo sustenta; un subsistema, pues, autonomizado, al que la Economía le otorga vida propia, una existencia hipotética, idealizada, que permite su gestión a través de comandos – monetarios, financieros y demás –, al margen de los acuerdos: la acción queda reducida a la manipulación de variables, a una técnica de imposición de la verdad, susceptible de ser monopolizada por una capa de expertos, que saben la verdad.

En esta operación, no solo está en juego la verdad de un saber o de una ciencia particular. En palabras de Foucault: “No se trata ya de saber cuál es el camino más seguro de la verdad, sino cuál ha sido el camino temerario de la verdad. Esta era la cuestión que se planteaba Nietzsche y que también aborda Husserl en *La crisis de las ciencias europeas*. La ciencia, la imposición de lo verdadero, la obligación de verdad, los procedimientos para producirla, atraviesan por completo toda la sociedad occidental desde hace milenios y se han universalizado en la actualidad”. [5] Este planteamiento, que se esbozaba en la afirmación: “la Ilustración, que ha descubierto las libertades, inventó también las disciplinas”, [6] se profundiza en *Nacimiento de la biopolítica*, donde el liberalismo aparece como una teoría económica y política, inicialmente, pero se convierte en una somatocracia [gobierno de los cuerpos], y en una tecnología de gobierno de la vida de las poblaciones, que no se sostiene en el mercado sino en la necesidad de intervenir el mercado para que el mercado sea posible, o sea, para producir una situación de mercado.

Lo que Polanyi, por su parte, llama “economía incrustada” sería la que se dio antes del siglo XIX, una economía entretejida con la institu-

cionalidad de la sociedad; y la “desincrustada” sería la que se separa del entramado social. Pero la economía “desincrustada” también es “incrustada”, solo que de otra manera, y se trata de averiguar cómo se (des) incrusta, es decir, cómo y por qué los mercados se constituyen de este modo o de este otro. La economía se constituye como disciplina autónoma cuando el mercado puede adquirir relativa autonomía. Y una vez que adquieren autonomía relativa, comienzan a funcionar como si fueran autónomos y como si la economía tuviera una racionalidad propia independiente del poder político.[7]

2. La economía: su horizonte de comprensión

La pregunta: ¿Qué es la economía? no es fácil de responder y está en el corazón mismo de esta disciplina, doctrina, ciencia o comoquiera se le llame. Se puede simplificar y contestar escuetamente, así: “la economía es la ciencia que estudia el comportamiento humano como una relación entre medios escasos y fines múltiples con usos alternativos” (Robbins, 1951). Es la “ciencia” de la escasez. Bien, pero eso no permite avanzar mucho. Además de lo que escribieron los fundadores —Smith y Ricardo—, importa preguntar por lo que hicieron. Lo que dijeron quedó registrado y es de fácil acceso, pero ¿Qué provocaron con lo que dijeron? Esta cuestión es más compleja y muchísimo más significativa; incluye la forma en que los contemporáneos leyeron las obras fundamentales, en particular *La riqueza de las naciones* de Smith, pero, sobre todo, cómo las entendemos ahora y si es posible entenderlas de otra manera.

Marx había advertido que el nacimiento de esta disciplina debía tener alguna relación con el desarrollo industrial de Inglaterra: su terruño, y pensó que podría encontrar en el estudio de los economistas, especialmente en Smith y Ricardo, “el secreto del desarrollo de la sociedad moderna”, es decir, la lógica —presuntamente contradictoria—, que preside su desenvolvimiento, y cuya lógica se hallaría en estado seminal, en la teoría del ciclo económico de Ricardo. Una teoría que anticipaba nada

menos que la extensión e intensidad crecientes del ciclo productivo y sus efectos catastróficos.

A Hegel también le llamó la atención la obra de Smith; la lectura que hizo de *La riqueza de las naciones* es ilustrativa, porque entiende el libro como una novedad “filosófica”. “Los ingleses, escribe, llaman filosofía, principalmente, a teorías como la moral y las ciencias morales, derivadas de los sentimientos del corazón humano o de la experiencia; y también... a las teorías y los principios relacionados con la economía política. Así es entendido y venerado el nombre de filosofía, al menos en Inglaterra. [El ministro Canning]

felicita a Inglaterra por practicar los principios filosóficos del gobierno y de la administración del Estado. Por lo menos, en esta acepción, la filosofía no es un simple apodo”.[8]

La alusión a Smith es evidente, pero tácita: la nueva disciplina surgió en el marco de cuestiones morales de bien común y de justicia distributiva. Frente a la moral y las “ciencias morales”, Hegel desliza una crítica socarrona: son cuestiones que pasan por filosofía entre los ingleses (Smith dictaba la cátedra de Moral en Glasgow) En cambio: “felicita a Inglaterra”, por boca del ministro Canning, porque reconoció la novedad de la disciplina y por llevar a la práctica “nuevos principios de gobierno y de administración del Estado”. (En Inglaterra) “La filosofía no es un simple apodo” porque han trascendido el enfoque moral y han propuesto una nueva idea de gobierno. En otras palabras, los ingleses han dado una respuesta racional a la disyuntiva entre la justicia distributiva y la gobernabilidad.

La Economía Política se diferencia de la doméstica, precisamente porque aporta nuevas reglas de administración y establece límites al absolutismo del Estado. En este aspecto, es una especie de kantismo a la inglesa. Si la Crítica de la razón pura establece límites a la razón especulativa, la economía es una crítica de la razón política, que establece límites a la razón de Estado; instaura una nueva politicidad, que los gobiernos harían bien en tener en cuenta. El absolutismo tiene, pues, un límite expresamente político —la institucionalidad republicana—y otro virtualmente

político, plural y múltiple —la razón económica—, que es un antídoto frente a la hibris del poder estatal.

La comprensión y el autocuidado

A propósito de la nueva física galileica, Husserl señala la matematización de la naturaleza y el creciente predominio de las puras idealidades en “las ciencias europeas”, como signos de la crisis de la episteme moderna y de su propia filosofía trascendental. Advierte en ello un olvido de las fuentes de sentido originarias y el consiguiente alejamiento del mundo común o de la vida (*Lebenswelt*). La progresiva formalización y el predominio de las idealidades contienen, al mismo tiempo, una apelación a la recuperación del mundo común.

En este marco de retorno y restauración del mundo de la vida, se inscriben los llamados al cuidado, en particular al autocuidado y a la ética de la autenticidad. En la analítica de Ser y Tiempo, Heidegger desarrolla dos ideas centrales al respecto: la *Sorge*, o cuidado, y la idea de autenticidad (*Eigentlichkeit*). En Sartre, reaparece una idea de autenticidad ligada a la libertad y a la autodeterminación. Foucault concibe el autocuidado y la introspección o autoanálisis a través de la idea griega de *epimeleia heautou*. Charles Taylor estima que la autenticidad es un ideal ético constitutivo del sujeto moderno.

Los filósofos francforteses, en cambio, permanecen del todo ajenos a la cuestión de la autenticidad, salvo Habermas, en relación con la veracidad o el decir verdadero.

Theodor Adorno califica la “autenticidad” heideggeriana como “jerga”, porque en Ser y tiempo la realidad humana —el *Dasein*— se define como una existencia solitaria, desarraigada, cuyo ser genuino o auténtico consiste en la “resolución” (*Entschlossenheit*) de asumir cada cual su ser más peculiar o propio, liberándose del estado de “caído” (*gefallen*) en el que habitualmente se encuentra sumido.[9] La forma de ser asimilable a la de cualquier otro se le llama allí: *das Man*. “Primero el *Dasein* es *Man* y la mayoría de las veces se queda así”:[10] “En cuanto a *Man* vivo ya siem-

pre bajo el dominio inaparente del otro". "Cada cual es el otro y ninguno es él mismo. El Man es la cualquieridad". "Ser Man...es ser nadie".[11]

¿Se define así una realidad humana, apolítica y virtualmente impolítica?

La realidad humana es, primariamente, uno cualquiera (das Man), que cree en lo que creen otros, se conduce como se conducen los demás, habla como hablan todos, etc. En la analítica, lo público y común (Öffentlichkeit) —lo compartido con otros— se caracteriza, invariablemente, por rasgos deficitarios: "caído", "anulado", "impropio", "indistinto", "pueril", "impersonal", "sumido en lo habitual y cotidiano", "vulgar", en fin, como Man se deja uno conducir y guiar por lo obvio, lo dado y consabido. Dificilmente puede esta modalidad de ser, compartir y concordar con otros sobre algo determinado o actuar concertadamente con ellos en un espacio público.

"Ser en el mundo", sin embargo, es una suerte de a priori del existir político: no hay politicidad sin "ser con otros" en un mundo compartido. En tanto pertenecemos solo a este mundo, el ser con otros es la verdadera esencia de los humanos: no es posible imaginar una forma más directa y eficaz de privar a los hombres de su humanidad, que desmundanizarlos, despojarlos de todo cuanto hace del mundo una morada, un lugar habitable para ellos: hogar, residencia, trabajo, familia, lugar social, ciudadanía.

La ética de la autenticidad representa, sin embargo, la reposición y actualización de una ética muy antigua: la del autocuidado y del "ser propio" o "ser sí mismo". "Autenticidad" es la traducción de *Eigentlichkeit*, que contiene la raíz *Eigen*: lo propio, lo referido a la pertenencia y lo característico o singular de algo o de alguien. De allí toda una familia de palabras: *eigentlich*: lo verdadero o propio; *Eigensinn*: el criterio o inteligencia propia; *eigenart*, el carácter o modo propio; *Eigenbau*, autoconstrucción o construcción por uno mismo; y, desde luego, *Eigentum*: propiedad. En las palabras "auténtico" y "autenticidad" desaparece lo propio, aunque permanece implícito. El "ser auténtico" es un modo activo de conducta que, junto con distanciarse del poder de lo consuetudinario, afirma lo singular de uno mismo frente a lo que se impone como lo usual, lo cotidiano y lo

consabido. Ser “auténtico” implica, pues, tomar posesión de sí mismo o afirmar lo peculiar de uno mismo.

La “autenticidad” la adopta Sartre, asociada a su concepto de existencia: como una modalidad de ser no determinada por una naturaleza o esencia, es decir, un ser conminado a asumir la propia fugacidad y establecer el guión de su proyecto de ser. El otro aspecto de la autenticidad sartreana es el momento del rescate de uno mismo respecto de los otros —o del “nosotros”—, magnificado en algunos de sus personajes y en la metáfora-caricatura del otro como personificación del infierno: “el infierno son los otros”.

Charles Taylor estima que la autenticidad es un ideal ético constitutivo de la identidad moderna, es decir, del sujeto libre y autoconsciente, capaz de decidir sobre su propia vida; esta idea está presidida por el imperativo de ser fiel a uno mismo o de coincidir con lo que uno desea ser. Es una respuesta a la demanda: sé el que eres, que equivale al “conócete a ti mismo” socrático.[12]

Sócrates pensaba que el acuerdo o la conformidad con uno mismo se consigue a través del diálogo y la confrontación de ideas. Pero la máxima “conócete a ti mismo” estaba inscrita en el Templo de Apolo en Delfos, lo que permite pensar que la autoconciencia, la capacidad de gobernarse a uno mismo y de conducir la vida en conformidad con los propios anhelos, era un ideal ético socrático a la vez que un principio ético político cabalmente griego.

Foucault acude a los clásicos —Séneca, Marco Aurelio y Epicteto—, guiado por su interés en hallar, en otras prácticas de autocuidado, patrones de vida alternativos.

Séneca, por ejemplo, desarrolla una serie de consejos de autocuidado; los formula respecto de sus propios actos. En *Cartas morales* a Lucilio, recomienda a este cultivar virtudes como la fortaleza, la templanza, la fidelidad, la afabilidad, el servicio, la sencillez, la modestia, la moderación, la sobriedad, el ahorro, la clemencia. Séneca insiste en que estas virtudes no se cultivan a través de las profesiones liberales..., sino a partir de la sabiduría, y esta —sophia— solo es posible desde la filosofía (en un sentido lato)

Siguiendo a Séneca, Foucault menciona algunas prácticas que ayudan al autocultivo, pero la *epimeleia heautou* griega, según él, es una manera de estar en el mundo, de realizar acciones y relacionarse con el prójimo. Define una disposición o actitud fundamental respecto de uno mismo y de los demás. También es una forma de relación con el entorno; abarca la naturaleza misma: es una forma de vida, un modo ético de vivir.

En *Hermenéutica del sujeto*, Foucault concibe el cuidado de sí mismo asociado con el cuidado de los otros, a través del poder: “Ocuparse de sí mismo, dice, está implicado y se deduce de la voluntad de ejercer el poder sobre los otros. No se puede gobernar a los otros; no se puede gobernar bien... si uno no se ha preocupado por sí mismo”.

Según eso, no habría conflicto entre el cuidado de sí y el de los otros. Sin embargo, la implicancia mutua de los cuidados no guarda necesariamente relación con la voluntad de poder. Se puede ilustrar esta interdependencia con lo que ocurre durante una pandemia. alCuidarse a uno mismo es una contribución a la salud pública: disminuye el riesgo de contagio, lo igual que el descuido de uno pone en riesgo a los demás.

La *epimeleia* es, por otra parte, la capacidad de cambiar la contemplación del afuera por la del adentro, la introspección. Esta posibilidad de mirar-se, implica una acción sobre uno mismo. Lo que Foucault llama “tecnologías del yo” son las vías de acceso a sí mismo, tales como la meditación, el examen de conciencia, la escritura, el diálogo, la ascética, el silencio, entre otras. Todas estas técnicas posibilitan el encuentro con el alma. “La filosofía se asimila al cuidado del alma... y ese cuidado es una tarea que debe realizarse a lo largo de toda la vida”.

Existe, sin embargo, una tensión entre el cuidado de sí y el de los otros. La pandemia, para seguir con el ejemplo, representa un peligro colectivo y provoca una respuesta también colectiva, pero el contagio es individual, así que la preocupación de uno por el colectivo no es equivalente a la del colectivo por sí mismo. El autocuidado es indispensable, pero si no se imponen restricciones a la vida en común, a las reuniones, a los espectáculos y demás medidas de salud pública, el autocuidado no es suficiente. A la inversa: si la gente, por fatiga, hartazgo o lo que sea, no sigue las reglas, no hay política de salud que resista. Me parece que

el ejemplo también puede valer para la educación. En escenarios de emergencia, lo que cada uno haga no puede disociarse de la crisis de la democracia, del debilitamiento de las instituciones, de la irrupción de la violencia en la política y de la declinación de la vida ética.

Síntesis

Las humanidades son el alma de la universidad. Si la universidad resolviera erradicar de sus aulas la reflexión crítica, la argumentación razonada, el pluralismo y la autonomía de pensamiento, renunciaría a lo que constituye su razón de ser.

Desde los inicios del pensamiento racional, se esbozó una distinción en los saberes: entre comprender y teorizar. Comprender es una necesidad o disposición inherente a la condición humana. No se puede vivir sin comprender. Teorizar se ha convertido en algo indispensable en las sociedades del conocimiento: así llamadas, porque no pueden subsistir sin conocer, innovar y teorizar. Pero uno mismo puede vivir sin teorizar.

En Las humanidades y las profesiones se trata de la cuestión de los cruces o competencias compartidas entre distintos saberes y el surgimiento de nuevas temáticas. La práctica profesional enfrenta a los especialistas a problemas que exceden su competencia; requiere compartir puntos de vista y modos de pensar con otros. También se produce el efecto inverso: las humanidades, en relación con las profesiones y las tecnologías, enfrentan nuevos desafíos y temáticas.

¿La ciencia galileica representó una derrota histórica para las humanidades? Abordamos esta cuestión a propósito del cambio de matriz conceptual que representa la nueva ciencia galileica: un cambio en la episteme moderna, cuyos efectos en la Economía Política abordamos. La economía que se “desincrusta” y se constituye como disciplina es la que permite la “administración racional”.

El apartado final sobre Auto-comprensión y autocuidado trata sobre la idea de autenticidad como ideal ético; se inscribe en el ethos de la recuperación de las fuentes de sentido originarias y del retorno al mundo común o de la vida (Lebenswelt)

REFERENCIAS

Adorno, Theodor, La jerga de la autenticidad. En *Dialéctica negativa*, Akal, Barcelona, 2005.

Althusser, Louis (y Étienne Balibar), Para leer El capital, Siglo XXI, México, Buenos Aires, 2008.

Althusser, Louis, Polémica sobre marxismo y humanismo, Siglo XXI, México, Buenos Aires, 1968.

Arendt, Hannah, Ensayos de comprensión 1930-1954, Caparrós Editores, Madrid, 2005.

Arendt, Hannah, Lo que quiero es comprender, Trotta, Madrid, 2010.

Arendt, Hannah, La condición humana, Paidós, Barcelona, 1993.

Foucault, Michel, Estrategias de poder, Paidós, Barcelona, 1999.

Foucault, Michel, Nacimiento de la biopolítica, Fondo de Cultura Económica, MéxicoBuenos Aires, 2007.

Foucault, Michel, Hermenéutica del sujeto, Fondo de Cultura Económica, México-Buenos Aires, 2002.

Foucault, Michel, Vigilar y castigar, Siglo XXI, México, Buenos Aires, 1999.

Foucault, Michel, Neoliberalismo y biopolítica, Vanessa Lemm Editora, Universidad Diego Portales, Santiago, 2010.

Hegel, Georg W.F., Lecciones sobre historia de la filosofía. Introducción. Fondo de Cultura, México, 1996.

Heidegger, Martin, Carta sobre el humanismo, Taurus, Madrid, 1966.

Heidegger, Martin, "La pregunta por la técnica", en *Artículos y conferencias*, Serbal, Barcelona, 1994. (Editorial Universitaria, Santiago, 1954)

Heidegger, Martin, Ser y tiempo, Fondo de Cultura, México, Buenos Aires, 1951.

Husserl, Edmund, La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental, Editorial Crítica, Barcelona, 1992.

Polanyi, Karl, La gran transformación, Fondo de Cultura, México, Buenos Aires, 2017.

Robbins, Lionel, Ensayo sobre la naturaleza y significación de la ciencia económica. Fondo de Cultura, México, Buenos Aires, 1951.

Sartre, Jean-Paul, Huracán sobre el azúcar: Ediciones Uruguay, Montevideo, 1961.

Sartre, Jean-Paul, El existencialismo es un humanismo, Edhasa, Barcelona, 2001.

Smith, Adam, La riqueza de las naciones, Fondo de Cultura Económica, México, Buenos Aires, 1958.

Taylor, Charles La ética de la autenticidad, Paidós, Barcelona, 1994.

Taylor, Charles, Las fuentes del yo, Paidós, Barcelona, 1996.

Notas

[1] Arendt Comprensión y política en Ensayos de comprensión cap. XXXI, p. 371

[2] «[Se] puede percibir el objeto desde otro ángulo y ampliar así su horizonte de una perspectiva microscópica a una panorámica, adoptando todos los puntos de vista concebibles y verificando las observaciones de cada uno de ellos mediante los otros” (Carta a Marcus Herz, 21 de febrero de 1772)

[3] Husserl La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental, Crítica, Barcelona, 1992, sección 9, letra h

[4] Althusser Para leer El capital Siglo XXI Editores, México Buenos Aires, 2008; Polémica sobre el humanismo, Siglo XXI, México Buenos Aires, 1968.

[5] Estrategias de poder, Paidós, Barcelona 1999, p. 316

[6] Vigilar y castigar, Siglo XXI, México 1999, p.225

[7] Karl Polanyi sostiene que la economía se encuentra siempre arraigada o “incrustada” en una sociedad y en una historia. El mercado desregulado es un intento fallido de desincrustamiento que conduce a un colapso civilizatorio. En su obra principal, La gran transformación, muestra que el mercado en Inglaterra se formó al amparo de la acción del Estado, con vista a la formación de un mercado autónomo y autorregulado, que provocó la progresiva mercantilización de la sociedad.

[8]Hegel, Lecciones sobre historia de la filosofía. Fondo de Cultura, México, Buenos Aires, 1996, Introducción, p. 59.

[9]Adorno, Theodor La jerga de la autenticidad. En Dialéctica negativa, Akal, Barcelona, 2005

[10]Sein und Zeit Ap. 27, p. 129

[11]Sein und Zeit Ap.27, p. 128 (Das Man ist das Irgendjemand; Das Man...ist das Niemand)

[12]Charles Taylor La ética de la autenticidad,Paidós, Barcelona, 1994

PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN HUMANIDADES Y EL ROL DE LAS UNIVERSIDADES

Juan Manuel Garrido

Centro de Estudios Mediales (CEM) /

Departamento de Filosofía de la Universidad Alberto Hurtado (Santiago)

Es habitual que las humanidades se vean presionadas a justificar su quehacer. A menudo, las justificaciones apelan a una supuesta singularidad de los objetos y de los métodos de las disciplinas humanísticas frente a la investigación científica. Se trazan fronteras que, aunque útiles para la gestión académica, resultan problemáticas desde una perspectiva epistemológica. Al mismo tiempo, perder de vista las condiciones epistemológicas dificulta la toma de decisiones en política científica y educativa. El presente ensayo propone lineamientos generales para renovar el marco en el que se discute el estatuto epistemológico de las humanidades y su gestión. A través del análisis de algunos criterios habituales de demarcación, planteo que el conocimiento que producen las humanidades y el que producen las ciencias comparten estructuras de construcción, circulación y validación. El propósito es precisar el lugar del saber humanístico en el sistema general de investigación y el papel de la universidad en su desarrollo.

El tipo de conocimiento que producen las humanidades, así como las formas en que lo producen, no difieren significativamente del que producen las ciencias exactas y naturales y de las formas en que ellas lo producen. A veces se pretende distinguir las humanidades de las ciencias por el tipo de objeto de que se ocupan. Por ejemplo, el manual Frascati considera que las humanidades producen conocimiento sobre “la humanidad, la cultura y la sociedad” (OECD, 2015, 2.104-2.107). Pero un vistazo superficial a las investigaciones que se llevan a cabo en neurociencias o en ciencias biológicas en general, así como en ciencias de la com-

putación, en matemática de la información, teoría de juegos y un largo etcétera, atenuaría cualquier juicio que se quisiera categórico o taxativo. La “humanidad”, la “cultura” y la “sociedad” se difractan en la lectura e interpretación de los clásicos con no menor fuerza a como lo hacen en la medición de la actividad cerebral, en la matemática de

las decisiones, en el registro geológico de la actividad industrial y militar, en la reconstrucción genética del linaje humano, en el modelamiento de flujos migratorios usando mecánica de fluidos.

El objeto de investigación no parece un criterio adecuado para distinguir las humanidades de las ciencias. Si esa diferenciación no recae en propiedades del objeto del conocimiento, ¿recaerá, quizás, en propiedades del conocimiento del objeto? Una propiedad intrínseca al conocimiento de un objeto es lo que podemos llamar su “constructibilidad”. El conocimiento consiste en las reglas de construcción de objetos (corresponda esta construcción a una predicción teórica, a un experimento, a la derivación de un teorema, a una inferencia estadística, etc.). La circulación de objetos de conocimiento corresponde a la circulación de las reglas de su construcción, sin las cuales su uso, aplicación, transmisión o reproducción se vuelve muy problemática o directamente imposible. Así ocurre, en efecto, con un teorema, una vacuna o una ecuación. Pero así también ocurre con una tragedia, un poema, una melodía o una idea de mundo o de propósito histórico. Los objetos de este tipo, que emergen tanto en la historia humana como en la del conocimiento científico, entrañan una suerte de vida propia que se basa en las reglas de construcción que permiten identificarlos, replicarlos, transmitirlos, enseñarlos, aplicarlos, etc.

Las propiedades económicas del conocimiento científico tampoco parecen lo suficientemente específicas como para distinguir el conocimiento en humanidades y en ciencias. Joseph Stiglitz (1999) identifica tres rasgos relevantes de los conocimientos: 1) son bienes sin rivalidad —su uso por una persona no impide el de otras—; 2) no son excluyentes —salvo por mecanismos externos como patentes o derechos de autor—; y 3) son globales, pues sus beneficios pueden difundirse por todas partes, como ocurre hoy con el aprendizaje automático. Sin embargo, esas mismas propiedades —no rivalidad, no exclusión y alcance global—

caracterizan tanto a un teorema, una ley física o una infraestructura digital como a una melodía, una idea política o un método de investigación filosófica, filológica o histórica.

Otra propiedad del conocimiento es su utilidad. Podría argumentarse que, a diferencia de las ciencias, que admiten fines prácticos, el conocimiento en humanidades es básicamente inútil o inusable y que, por eso, no es comparable con el conocimiento científico. Sin embargo, el conocimiento que las humanidades generan también es conocimiento útil o utilizable. Cualquier investigación en humanidades, por conceptual o abstracta que sea, puede orientarse según fines o propósitos. Basta con pensar en la utilidad de investigaciones en lingüística, semiología o historia para la toma de decisiones en el ámbito de la defensa o de los conflictos geopolíticos. El análisis de un discurso filosófico puede convertirse fácilmente en una herramienta de persuasión política, de control social o de estrategia de negocios. Lo mismo la retórica, la crítica cultural, la teoría del arte, la poética o la música, entre otros (Derrida, 1990 [1983], pp. 281–283). Las humanidades constituyen un cuerpo de instrumentos conceptuales, simbólicos y formales eficaces para la intervención directa en la conducta individual o colectiva, el aprendizaje automático, la formación ética o cívica y el diseño de entornos comunicativos o institucionales complejos.

A menudo se atribuyen a las humanidades ciertos rasgos que consideramos ajenos a la ciencia y con los que justificamos su singularidad o incluso su exclusión del ámbito del conocimiento. Un examen somero de algunos de ellos conduce, sin embargo, a la misma conclusión que el análisis precedente sobre el carácter de objeto, la constructibilidad, las propiedades económicas o la utilidad del conocimiento como criterios de demarcación respecto de las humanidades.

Por ejemplo, suele plantearse que las humanidades generan un conocimiento mediado por el horizonte cultural del momento y lugar en que se las cultiva. Es el caso del pasado que reconstruye el historiador (a menudo, el “vencedor”) o de las expectativas que determinan la recepción de una obra de arte. La cultura humana, al pensarse a sí misma, se confía a un flujo de autointerpretación permanente. Pero las ciencias, incluidas

las matemáticas, son realidades no menos históricas, no menos reflexivas y no menos situadas. Las verdades eternas de la matemática (o la idea de un mundo de idealidades puras omnitemporales) también entran en la historia (Husserl, 1976, pp. 365–386), y el trabajo de investigación matemática no está menos mediado por una situación única o singular definida por horizontes teóricos, conceptuales y notacionales específicos (Cavaillès, 1938; Desanti, 1968; Pradelle, 2023). No hay forma de que la ciencia produzca conocimientos si no se está de antemano instalada en sistemas de investigación marcados por un presente y un lugar, aun cuando ese lugar y ese presente tengan la fluidez ilocalizable de laboratorios dispersos y conectados en red, de bases de datos globalmente compartidas o de plataformas digitales para la computación y la simulación. Producir conocimiento pasa por entender qué preguntas pueden plantearse con las herramientas disponibles en una determinada fase de desarrollo de las disciplinas.

Por otra parte, es evidente que en las humanidades no existe nada comparable a un “método científico” para la producción de nuevos conocimientos. Las técnicas empleadas en la hermenéutica de textos o en el análisis de conceptos, así como en la crítica literaria o artística, no se ajustan a un procedimiento estandarizado semejante al proceso que va de la observación a la formulación de hipótesis, de estas al planteamiento de predicciones testeables y, finalmente, al testeo experimental, del cual emergen nuevas observaciones —y así sucesivamente—. Pero tendríamos una idea pobre de la ciencia si creyéramos que ese esquema es algo más que una abstracción didáctica y lo consideraríamos un instructivo que los investigadores deben seguir para generar conocimiento nuevo. La práctica real de la ciencia no solo superpone y desordena las distintas fases del llamado método científico, sino que, con frecuencia, ni siquiera las contempla, como ocurre en la investigación meramente exploratoria o en el desarrollo de tecnologías para la recolección, el procesamiento y el análisis de datos (Garrido, 2018). Además, en una misma investigación suelen converger —por no decir hibridarse o contaminarse— múltiples perspectivas, formas de hacer, disciplinas y conceptos (Kellert et al., 2006).

De modo similar, en el plano de los modos de presentación de la verdad —tema de reputación filosófica (Nancy, 1976) aunque en realidad se trata de una inquietud generalizada que atraviesa todos los ámbitos de reflexión donde la relación entre forma y contenido resulta decisiva—, las humanidades suelen sentirse violentadas por la imposición de formatos supuestamente científicos para la comunicación de resultados o para la formulación de proyectos de investigación. Así, el paper o el formulario de proyecto suele describirse como una prisión exógena que asfixia y pervierte la investigación de lo humano. Sin embargo, estas formas estandarizadas son un fardo para todas las disciplinas, no solo para las humanísticas: todas deben adaptar sus modos heteróclitos de hacer y de decir. Por otra parte, es dudoso que la estandarización de formatos —cuyo propósito es facilitar la transferencia y gestión de la investigación, no producirla— inhiba el desarrollo de nuevas formas expresivas. Bastaría con observar la creatividad que despliegan los investigadores en ciencias exactas y naturales al inventar modos de visualización de datos —creatividad que ya quisieran la filosofía, la historia o los estudios culturales—.

No es fácil o quizás no es posible e incluso no es deseable trazar una frontera que marque una verdadera discontinuidad entre la investigación en humanidades y la investigación en ciencias. Con todo, el conocimiento no se reduce al quehacer de los investigadores ni a los procesos formales de investigación: concierne a todas las dimensiones de la vida humana, hoy más que nunca. De ahí que el interés por su desarrollo exceda el ámbito de los propios investigadores. La epistemología de las humanidades y de las ciencias debe integrarse en una visión más amplia que conciba la investigación como una práctica institucionalizada que requiere ser organizada adecuadamente para garantizar su calidad, definir su financiamiento y facilitar su transferencia, entre otros propósitos. En ese sentido, distinguir entre disciplinas —y, más ampliamente, entre humanidades y ciencias— resulta de gran importancia, aunque tales diferencias no se establezcan según criterios epistémicos intrínsecos, sino atendiendo a factores como el financiamiento, la formación de investigadores, las necesidades de infraestructura, las habilidades y competencias requeridas, los actores relevantes, las culturas y prácticas institucionales.

Por ejemplo, desde el punto de vista de la formación de capital humano, debe considerarse el desarrollo temprano de habilidades de orden superior y de conocimientos altamente específicos. Este desarrollo plantea desafíos no solo en las áreas científicas o en aquellas con un alto componente matemático: las humanidades enfrentan dificultades comparables, si no mayores, dada la complejidad que implica el dominio del propio idioma —y eventualmente de otros idiomas, vivos o muertos—, así como la formación y el ejercicio del discernimiento autónomo del valor y del sentido de los fenómenos culturales. La adquisición de habilidades de orden superior y de conocimientos altamente especializados solo puede lograrse mediante una adecuada distribución de horas y recursos destinados al cultivo de las distintas disciplinas, a cargo de especialistas formados en tradiciones y modos de hacer específicos. Determinar la proporción de horas y recursos que corresponde destinar al desarrollo de cada disciplina en las distintas etapas de la educación de niños, jóvenes y adultos, según propósitos variables, es una tarea compleja que requiere, como punto de partida, una diferenciación actualizada entre los requerimientos para el cultivo de disciplinas humanísticas y científicas. La adopción de estándares internacionales que permitan el seguimiento y la evaluación comparada de los programas en distintas disciplinas resulta, en ese sentido, muy deseable.

De ningún sistema académico cabe esperar que desarrolle todas las áreas en el mismo grado, especialmente considerando la fisonomía global, interuniversitaria y transnacional de la investigación contemporánea. Conviene destacar dos rasgos de esta nueva fisonomía que, aunque puedan parecer contradictorios, son, en realidad, profundamente complementarios. Por una parte, la circulación global del conocimiento a través de múltiples plataformas facilita la colaboración a gran escala y la alta estandarización de las prácticas. Por otra parte, dicha circulación solo tiene sentido porque el conocimiento conserva rasgos irreductiblemente locales: no solo en lo que respecta a los temas y objetos de investigación —faunas, geografías, obras, tradiciones, etc.—, sino también en su dependencia de procesos materiales situados. Ni el trabajo experimental ni el trabajo matemático ni tampoco el trabajo hermenéutico o filosófico se realizan en un cielo abstracto: se llevan a cabo en el contexto de ex-

perencias y culturas singulares, con sus propios idiomas, infraestructuras y medios. Toda evidencia puede ser utilizada como evidencia solo en la medida en que permita el seguimiento de las circunstancias específicas que la produjeron (ver Garrido, 2023, 2025; Garrido et al., 2021).

Es razonable, e incluso deseable, que un sistema de educación superior y de investigación tienda a priorizar ciertas áreas y objetos de estudio y evite la duplicación de esfuerzos e infraestructuras. Sin embargo, esa priorización no puede hacerse a expensas de la accesibilidad al conocimiento. Dicha accesibilidad no se reduce a establecer convenios internacionales, fomentar la open science, instalar infraestructura avanzada en laboratorios naturales o almacenar datos; depende, ante todo, de desarrollar las competencias necesarias para asimilar el conocimiento que se produce local y globalmente y para utilizar de manera oportuna y efectiva las infraestructuras disponibles. Esas competencias solo pueden consolidarse cuando existen, a la vez, capacidades muy altas en la propia producción de conocimiento. De ahí que, junto con la inevitable especialización y priorización, sea indispensable resguardar una formación avanzada en todas las áreas del saber (Garrido & Hidalgo, 2021). Ello exige no solo programas escolares y de educación media que cultiven tempranamente el interés por las diversas disciplinas, sino también una formación de excelencia en el profesorado, algo imposible de alcanzar si la oferta a nivel terciario no se orienta, al mismo tiempo, hacia la más alta calidad y competitividad, es decir, también hacia la investigación. La circulación del saber y las competencias para producir conocimiento son, en definitiva, más complejas que una cadena de suministro.

Desde luego, no es posible lograr una organización adecuada de la investigación si se carece de la capacidad para reconocer las idiosincrasias culturales propias de cada disciplina. Un sistema que no las percibe, o que, peor aún, inhibe el desarrollo plural de la investigación, termina por comprometer, en el mediano o largo plazo, la producción de conocimiento en todos los ámbitos. Las universidades desempeñan aquí un papel decisivo, pues concentran no solo infraestructuras y recursos de alto costo, sino también experiencia intergeneracional e internacional en la administración y gestión de la enseñanza y la investigación, lo que posibilita la continuidad y renovación del conocimiento. Sería ingenuo suponer

que puede incrementarse la asociatividad o que las humanidades pueden volverse aplicables y transferibles —ya sea insertándolas en espacios de investigación interdisciplinaria o en ámbitos de toma de decisiones públicas o privadas— sin una base sólida que mantenga estándares adecuados en el cultivo de esas disciplinas. Sin embargo, no corresponde a esos espacios de aplicación desarrollar la base necesaria para que el aprovechamiento de las humanidades sea realmente fructífero: esa es una tarea que solo puede asumirse en el marco institucional de la formación universitaria y de la investigación de excelencia.

Por modesta que sea la formación en humanidades, resulta inexplicable que el sistema nacional no asegure también un cultivo de la excelencia en este ámbito. Desconcierta que no existan Institutos Milenio dedicados a las humanidades, o que los programas destinados a financiar investigación asociativa se limiten, en la práctica, a las ciencias exactas, naturales y sociales. El techo habitual para los investigadores en humanidades continúa siendo el de programas de investigación individual, como el Fondecyt Regular. Los instrumentos orientados a proyectos de investigación más compleja —en los cuales las humanidades podrían competir legítimamente— presentan, además, una serie de sesgos epistémicos que se manifiestan tanto en las bases concursales —por ejemplo, al limitar de manera arbitraria la proporción de investigadores provenientes de las humanidades— como en paneles de evaluación dominados desde hace décadas por un número reducido de las mismas corrientes de las ciencias sociales, lo que restringe gravemente la diversidad y renovación de perspectivas. La pregunta, en este contexto, no es solo por qué el Estado chileno prioriza otras áreas en la asignación de fondos para la investigación asociativa —que, como se sabe, incrementa el impacto y la calidad de la investigación individual—, sino también por qué, de hecho, inhibe el desarrollo avanzado de las humanidades. Esa inhibición produce una cascada de efectos negativos que incluso afecta el desarrollo temprano de habilidades intelectuales fundamentales para todos los campos del saber. Los sesgos estructurales del sistema nacional de investigación, vigentes desde la creación de instrumentos de financiamiento complejos, son evidentes y carecen de justificación.

REFERENCIAS

Cavaillès, J. (1938). Remarques sur la formation de la théorie abstraite des ensembles. Hermann.

Derrida, J. (1990 [1983]). Les pupilles de l'Université. Le principe de raison et l'idée de l'Université. In *Du droit à la philosophie* (pp. 461–510). Galilée.

Desanti, J.-T. (1968). *Les idéalités mathématiques*. Seuil.

Garrido, J. M. (2018). Producción de conocimiento. Metales Pesados.

Garrido, J. M. (2023). The Post-deconstructive Concept of Evidence. *Research in Phenomenology*, 53(1), 31–48. <https://doi.org/https://doi.org/10.1163/15691640-12341514>

Garrido, J. M. (2025). Detectors as Constitutive Mediators: Engineering Scientific Evidence and the Observer's Experience Through Detection Technologies. *Research in Phenomenology*, 55(3), 412–434. <https://doi.org/https://doi.org/10.1163/1569164012341581>

Garrido, J. M., Fardella, C., & Espinosa Cristia, J. F. (2021). Arche-writing and dataproduction in theory-oriented scientific practice: the case of free-viewing as experimental system to test the temporal correlation hypothesis. *History and Philosophy of the Life Sciences*, 43(2), 70. <https://doi.org/10.1007/s40656-021-00418-2>

Garrido, J. M., & Hidalgo, M. C. (2021). Chile frente al desafío del conocimiento y el papel de las universidades. En J. A. Cruces (Ed.), *Universidad pública, crisis y democracia* (pp. 267–289).

Husserl, E. (1976). *Die Krisis der Europäischen Wissenschaften und die Transzendente Phänomenologie: Ein Einleitung in die Phänomenologische Philosophie*. Springer.

Kellert, S. H., Longino, H. E., & Waters, C. K. (Eds.). (2006). *Scientific Pluralism*. University of Minnesota Press.

Nancy, J.-L. (1976). *Le discours de la syncope*. I, Logodaedalus. Flammarion.

OECD. (2015). *Frascati Manual* 2015. <https://doi.org/https://doi.org/10.1787/9789264239012-en>

Pradelle, D. (2023). Être et genèse des idéalités: un ciel sans éternité. PUF.

Stiglitz, J. (1999). Knowledge as a Global Public Good. In I. Kaul, I. Grunberg, & M. Stern (Eds.), *Global Public Goods*. Oxford University Press.

UNA ESCRITURA DE CONTACTO: UNA PROPUESTA FEMINISTA PARA LAS HUMANIDADES

Karen Glavic

doctora en filosofía, Universidad de Chile

¿Cuándo comenzó a ser el feminismo una palabra que te hablaba a ti? ¿Cuándo empezó a hablar de ti? ¿O cuándo te dio la sensación de que hablaba de ti y de otras personas más?

La teórica feminista Sara Ahmed plantea que el feminismo son esas palabras, esas preguntas, esas lecturas, esos amigos, esos viajes que alguna vez tuviste, que tienes, que seguirás teniendo. Todas esas historias que sentiste que te hablaron y que hablan de ti, que han marcado tu vida, aquellas en las que viste reflejada tu historia como feminista. Esta propuesta de feminismo intenta ligar las historias y los pequeños pasos —pero significativos— que te han hecho feminista. Las historias hablan de una escritura que te sacudió, de una zona de contacto en la que la teoría, con la piel, se acercó, donde el trabajo teórico es una forma de encuentro con los otros. Para Ahmed, si la teoría suele ser más valorada cuanto más abstracta es, aquí se trata de “entrar en contacto con un mundo”, de pegarse a distintos objetos útiles para el conocimiento.

Ahmed quiere pensar, a su modo de hacer teoría, la teoría como una política de citas que se hace cargo de los feminismos que la precedieron. Las citas, en ese sentido, son memoria feminista, un modo de construir un edificio filosófico comprometido con esta historia de las ideas[1]. Sin desconocer la importancia de la teoría, intenta pensar en “ladrillos feministas”, zonas de contacto entre el libro y la experiencia, formas de conformar comunidades, conexiones. Son materiales de madera para construir una casa. Son libros “que necesitamos” porque nos hacen preguntarnos cómo suceden determinadas cosas, nos conectan con nuestro tiempo y nos unen a otras personas a través de grupos de lectura.

Hay una marcada tendencia en la posición de Ahmed a pensar el aprendizaje feminista en comunidad, a formar grupos y espacios de afinidad, y a trazar un hilván no solo con los libros, sino también con quien te los enseñó. Va más allá, por cierto, de la figura del maestro y el aprendiz, pero no parece descartarla del todo. La zona de contacto se trata de los afectos y de las sensaciones, de cómo nos adherimos al otro, aunque a veces no sea la sensación más placentera de todas. Para la autora, el feminismo es un archivo frágil, con salpicaduras de posiciones que no siempre son concordantes. Vivir una vida feminista tiene altibajos, aburrimientos, desidias; es como vivir la propia vida, pero feminista. Se viven consecuencias, se sufren costos, y muchos de ellos a veces radican en quedar fuera de las conversaciones, en ser molestas, en que lo que dices no tiene sentido para tus interlocutores o, simplemente, tienes que recalcarlo cada vez hasta aburrirte o hasta aislarte.

Así, los conceptos (a los que Ahmed llama “sudorosos” porque son capaces de pegarse a determinadas superficies, como lo hace la ropa al cuerpo con el calor) no son la descripción de una situación, ni tampoco aquello que se les ocurre a los teóricos en medio de la contemplación y el retiro (la autora usa la imagen de la manzana cayendo sobre la cabeza produciendo una revelación), como una forma de exterioridad. Aunque se trata de una dimensión afectiva, no son cosas que ocurren “dentro del sujeto”, sino conexiones: un (con)moverse entre conceptos, objetos y cuerpos. Un archivo forma una serie de zonas de contacto, donde hay formas cotidianas de encuentro que han dejado huella en nosotros. En la política de citas feminista, algo de ello se repite, pero no se trata de una política de citas académica, esa que te exige usar un manual de citación o una total y completa coherencia. No porque la coherencia, la verdad o la objetividad no sean consideradas parte de la escritura propia de la teoría, ni porque el sujeto se haya esfumado y solo esté conformado por retazos, pues las formas en que las mujeres viven la dominación de género son totalmente materiales y concretas. Puedes usar el manual de citas al mismo tiempo en que sabes que tu estructura de madera, aquella sobre la cual se construye tu casa con tus ladrillos de libros, proviene de una genealogía que no será reemplazada por la historia universal de las

ideas, aunque sea lo que haya que hacer para encajar en un determinado mundo determinadas veces.

Una política de citas no se trata solo de lecturas minuciosas de textos, ni tampoco de cómo una fotocopia destartalada te acompañó a la biblioteca. Conformar una zona de contacto, una escritura de contacto es dar vida a una genealogía de autoras y autores con la que armaste un campo para tu política feminista. La cita es, en el fondo, un modo de “hacer memoria” si somos más cercanas a Ahmed, y una “política del fragmento” si nos acercamos, por ejemplo, a Nelly Richard (aunque no me atrevería a descartar que en su “crítica de la memoria” o en su “cita amorosa” Richard también haya pensado en una memoria). No es del todo afirmable ni descartable, porque la cita es un modo de traer al presente algo que ha perdido su forma, pero no por completo. Es un modo de ser injusto y justo a la vez con un recuerdo, de trazar una genealogía.

Nelly Richard escribe en 1998 el libro *Residuos y Metáforas*, en el que varios textos de crítica cultural repasan el tránsito de Chile hacia la democracia. Aquí es la fuga de la cárcel de Alta Seguridad de Santiago, el retrato de la novela *El Padre Mío* de Diamela Eltit, la ropa usada de las travestis de San Camilo y sus reciclajes provenientes de Norteamérica, los que son puestos en circulación para comprender una lógica de filia-ciones y herencias intelectuales en una época que se inicia, pero que fue precedida por la efervescencia de los años ochenta. Allí plantea: “(...) según yo, no tendríamos cómo modificar la configuración hegemónica del hoy, sin arriesgarnos a compartir con el presente, inciertamente, alguna zona de contacto” (Richard, 1998, p. 104), ¿o evitar? —suponiendo que se pudiera— relacionarse con el presente en función de una distancia interpretativa, sin tenderle una mano para que encuentre algún tipo de escape crítico. Para la autora, esta decisión parece ser una suerte de distancia respecto de lo que llama el “eterno meditar” del ámbito filosófico, pero también una construcción de un campo de referencias que queremos introducir, o un modo de generar espacios afectivos que van desde la comprensión feminista hasta determinadas maneras de acción. Un diálogo con el presente, con la temporalidad en curso, resulta ser un modo en el que no podemos despegarnos de aquello que ya nos tocó

una fibra. Nelly Richard insiste en la temporalidad viva de ese presente que se piensa, y también en las políticas feministas que ofrecen una posibilidad a la crítica, pero no su cerradura ni su final, pues “si reducimos el presente a la mera suma de los hechos que diagnostica el estado de situación dominante sin registrar el impulso de aquellas fuerzas-en-proceso (voces, subjetividades, cuerpos, actuaciones) que disputan un modo propio (...) la crítica no tendrá como reforzar solidariamente aquellas alternativas de sentido que, pese a todo, se esfuerzan en contradecir el idioma general” (Richard, 1998, p. 105).

La operación contra la “claustrofobia” del sentido se resiste al fracaso, plantea Richard. No desde la operación de un programa que triunfe con certeza, sino desde la confianza en poder identificar puntos de fuga simbólicos que permitan pensar otros modos de habitar y entrar en contacto con un mundo. Si todo ya está destinado a priori, esta sobredeterminación no permite abrir los espacios donde sí hay posibilidad de desborde crítico. Para Richard, son los feminismos los que sirven de incentivo para una teoría crítica que abre espacios de discusión, que genera cortocircuitos, que propone una lengua que interroga la estandarización y que no siempre entra en diálogo con los saberes dominantes.

Los feminismos poseen una doble tensión que avanza en direcciones opuestas, por un lado, la negatividad crítica de su teoría y, por otro, las políticas afirmativas que buscan profundizar la institucionalidad. Los feminismos deben ser capaces de asumir dicha complejidad, con las críticas necesarias a la identidad del sujeto, a la desontologización de los géneros y al sustrato biológico de los sexos, pero también de generar vidas más vivibles a través de políticas públicas que den sustento, comunidad e institucionalidad contra las injusticias sociales. Los feminismos son capaces de rechazar las falsas dicotomías que los obligan a estar en la institucionalidad o en el campo de la escritura y lo simbólico. No tienen por qué abrazar un dogmatismo conceptual que los ubique entre la afirmación de la identidad de las mujeres y el gesto propio de la crítica: la creación de espacios capaces de ir más allá de lo material, con lo material, para pensar otros mundos posibles. El feminismo advirtió la trampa de la deconstrucción, advierte Richard, pues no se trata de estetizar la relación de las

mujeres con el dominio masculino, sino de un compromiso real con las luchas de las mujeres y con la visibilización de los problemas e injusticias en torno al género.

Siguiendo a Teresa de Lauretis, Nelly Richard plantea a la teoría feminista como una tecnología política compleja, esto quiere decir que afecta en diagonal a todos los “ordenamientos del sentido”, a todas las esferas del pensamiento, por lo que dentro de sus principales reparos a que el feminismo “no permee” en otros campos disciplinares, se encuentra el problema de que los feminismos deben restar de su lenguaje, de sus objetivos, la dominación genérico-sexual para ser entendibles. Esto, por cierto, es una paradoja, pues allanarse al pensamiento universal significa abandonarse. ¿Cómo podemos asumir, entonces, entrar en un pensamiento universal que se resista a los “temas particulares”? Se lo hace a través de pliegues, de intersticios, pero además de herencias teóricas, de tomar su política de citas para el edificio de los feminismos. No hay cómo no señalar que lo universal es un concepto complejo, quizás a ratos en desuso.

No se trata aquí de bibliotecas separadas, diría yo, sino de asumir que hay historias marcadas, que no hay sujetos sin una historia colectiva y personal que no atienda, por lo menos, a su inscripción en la diferencia de los sexos. El uso de ciertos conceptos seguirá presente, sin olvidar, con ello, la crítica al modo de enfrentar la ausencia de feminismo en nuestras voces más autorizadas del pensamiento.

Retomemos a Sara Ahmed y pensemos en el campo de las humanidades. Para esta autora, la cita es un marco. Podría corresponder a un recorte, a una escena del cine, a una foto, a una mirada del todo por una parte, a un video, a una imagen. El problema radica en que, si ese recorte se toma como el todo y reemplaza una parte sustantiva de otras narrativas, se transforma en la política del paper. O también así: si solo existe la política del paper, abandonamos la posibilidad de otros lenguajes capaces de hablar, expresar y seducir a través del pensamiento y su elaboración. Para el lenguaje académico estandarizado, sostiene ella, no hay más que competencia académica; esta es su política de citas. ¿Pero no afirmábamos, para los feminismos, una política de la cita? Sí, pero una determinada

política, porque toda forma de conocimiento tiene sus propias reglas. Hay citas y citas.

En el fondo de la selección, del marco, está el problema del cuerpo que puede hacer la técnica de la selección, y por eso, para los feminismos, es tan necesario desafiar el espacio académico y construir archivos propios. No basta con contentarse con protocolos excesivos en el ámbito universitario, aun cuando parezca que las mujeres están más protegidas con ello. Al contrario, las políticas identitarias y los cambios culturales no registrados hacen un match perfecto con la burocratización. Existe la posibilidad de perder; igualmente, la acumulación de justas reivindicaciones de género en procesos administrativos que se acumulan y se superponen. Para hacerse ver, hay que mover los brazos, sobre todo si ese lugar no está diseñado para las mujeres. Cuando no tienes un cuerpo que pueda aparecer en una política oficial de citas, debes hacerte ver, debes volverte visible, pero la pregunta es: a costa de qué. Por eso, la cuestión afectiva, las genealogías de autores y la crítica, alternándose con la institucionalidad, se vuelven tan relevantes. No se trata de lo uno ni de lo otro, sino de no abandonar por completo ni lo afectivo ni lo institucional. Cada cuerpo tiene su memoria. No es necesario haber traspasado este trabajo de escritura para intuirlo, pero la verdad es que Ahmed lo repite en virtud de la genealogía que te une a aquello que te vuelve una feminista, esas sensaciones que modificaron tu archivo corporal, que se manifestaron cada vez que algo pasó, que entraste en contacto con un mundo.

Las humanidades recorren distintas esferas del pensamiento y, a través de lenguajes diversos, suponen la posibilidad de permear a los sujetos de modos que otras disciplinas no podrían. De ahí que hayamos puesto también énfasis en la propia historia al ofrecer la posibilidad de un camino propio de citas. Las citas no son otra cosa que memoria, que un archivo infinito de documentos que nos removieron, que nos movieron el piso o no nos lo hicieron. Pero una vez que alguien pudo encontrarse con el mundo que le abre sus puertas, construye una casa que ya no es solamente la del espacio privado, sino que un tipo de autoconstrucción en madera u otros materiales que siempre los brinda un otro, un otro

que se aproxima desde la Universidad y los múltiples espacios de conocimiento que se encuentran fuera de ella.

Me parece importante señalar el conocimiento como una casa. Doble tensión, nuevamente. Si la casa ha sido el lugar de las mujeres, el espacio de lo privado, ahora se trata de pensar un lugar, este lugar, desde la capacidad que tiene para almacenar archivos y no solo tareas domésticas, y para trenzar afectos y escrituras a través de distintas formas de creación. No se trata, de nuevo, de que la casa cumpla un rol, elija entre lo privado y lo público, sino de “llevar la teoría a casa”, como plantea Ahmed, de que los espacios no se encuentren separados ni distanciados de tal forma que no sean comprensibles el uno sin el otro. El conocimiento y, en particular, las Humanidades tienen la capacidad de hablar desde la sensibilidad, desde la búsqueda de la verdad y el pensamiento universal, pudiendo convivir, espero, con los feminismos que molestan, que impugnan, pero que al mismo tiempo y gracias a su dimensión afectiva, se frustran, se equivocan, se desconciertan y viven en sí mismos el problema de la contradicción. Los feminismos persiguen las diferencias genérico-sexuales, pero su potencial crítico no se agota allí, pues una de sus raíces alberga la crítica a los espacios que han omitido a las mujeres, y no solo a ellas. No se trata solo de quienes quedan fuera, sino de los mecanismos por los que muchos quedan dentro o fuera. La política de citas de la academia es uno de los mecanismos a través de los cuales un tipo de pensamiento, una forma de crear conocimiento, se reifica, aunque no es la única. ¿Qué pueden hacer las humanidades, entonces, para considerar la crítica feminista? Dejarse cruzar con una o varias flechas que les recuerdan que, a veces, casi siempre, pero no siempre, dejan fuera de su esfera del pensamiento la diferencia de los sexos, el presente, el contacto con el mundo y la necesidad de adherirse a una prenda en tiempos de tanto calor.

REFERENCIAS

Ahmed, S. (2017). *Living a feminist life*. Duke University Press.

Richard, N. (1998). *Residuos y metáforas. Ensayos de crítica cultural sobre el Chile de la transición*. Editorial Cuarto Propio.

Notas

[1] Sara Ahmed plantea: "Las citas pueden ser ladrillos feministas: son los materiales con los que creamos nuestras moradas. Mi política de citas ha afectado el tipo de casa que construyo (...) Como ya he comentado en trabajos previos, he construido un edificio filosófico a través de mi compromiso con la historia de las ideas. No podemos confundir la historia de las ideas con la de los hombres blancos, aunque si estudiamos una nos lleva a las otras, se nos está enseñando dónde se originan las ideas. Trascendental: cómo se da por sentado que las ideas se originan en cuerpos masculinos. Ahora pienso en ese edificio filosófico como una estructura de madera alrededor de la cual se está construyendo una casa". Ahmed, S. (2017, p. 16). Traducción propia.

UNIVERSIDAD Y EL SUJETO: LAS HUMANIDADES EN LA ERA MANAGERIAL

*Rodrigo Karmy Bolton
Facultad de Filosofía y Humanidades de la
Universidad de Chile*

En los últimos días, científicos de la School of Plant Sciences de la Universidad de Tel Aviv han anunciado que han grabado con micrófonos especiales sensibles a los ultrasonidos los gritos de dolor que emiten las plantas cuando las cortan o cuando les falta agua. En Gaza no hay micrófonos.

Giorgio Agamben

El modo de producción del conocimiento siempre va de la mano con un proceso de subjetivación. Las universidades, desde que comenzaron a prevalecer en el mundo a fines del siglo XII y principios del XIII, articularon un tipo de saber-poder que implicó un tipo de sujeto. La querella contraverroísta que mantuvo a la Universidad de París bajo una disputa feroz entre el papado, la facultad de artes y los teólogos en virtud de la penetración de los textos científicos árabes, en particular, aquellos que se circunscribían a la teoría del intelecto desarrollada en el Gran Comentario al *De Anima* de Aristóteles que había sido traducida al latín por Michel Scotus en Sicilia bajo mandato de Federico II de Hohenstaufen, constituyó un momento crucial respecto de los procesos de subjetivación que ofrecía la naciente universidad occidental[1]: o bien, aceptábamos el ascetismo grecoárabe que conducía a la posibilidad de desplegar una vida feliz sobre la tierra o bien, se prohibía enteramente aquello en función de no contaminar la doctrina eclesiástica[2]. Tomás de Aquino abre una vía media, por la que el estudio de la filosofía puede ingresar

siempre a resguardo de la mirada vigilante de la teología y de la antropologización del aristotelismo, donde el alma no solo se ofrecía como una sustancia individual, sino, además, como parte de la naturaleza antropológica del hombre[3].

La cuestión decisiva, sin embargo, es que la conjura tomista sobre Averroes no fue jamás definitiva. El nombre del filósofo cordobés no solo se siguió enseñando en las aulas latinas durante siglos, sino que, además, volvía su teoría el intelecto, poniendo en tela de juicio la noción tomista de persona y la consecuente concepción filosófica del sujeto moderno[4]. Frente a la lógica del copista, que implica practicar la traducción y el comentario, se impone la lógica del autor, que desplaza las viejas prácticas en humanidades hacia las nuevas concepciones antropológicas, donde el “hombre” deviene el sujeto y agente del pensar[5]. Frente a la otrora “conjunción” en la que el intelecto separado se anudaba, vía la imaginación[6], con un ser humano en particular, el tomismo y, junto a ello, la metafísica moderna la sustituyen por la nueva “adequatio”[7].

En este sentido es que debemos pensar intempestivamente nuestra relación con la historia y asumir cómo esa mutación antropológica del siglo XIII en la que, bajo la teología tomista, nace la matriz del sujeto moderno, encuentra en nuestro presente un lugar de inteligibilidad decisivo: si la *adequatio* (aquella metafísica de coincidencia epistémica y política del sujeto y el objeto) terminó siendo la forma hegemónica del quehacer universitario es porque ésta produjo, a su vez, al sujeto autoral como su mejor derrotero[8]. Del sujeto de la *res publica christiana* (la constitución de un sujeto fiel a la Iglesia, inscrito en su *oikonomía*) se produce un desplazamiento hacia el sujeto de la *res publica estatal-nacional*, situándolo en el imaginario del “progreso”. Es precisamente desde esta matriz que surge la Universidad estatal-nacional moderna, en la medida en que ese sujeto constituido por el tomismo (el sujeto confesional) ofrecía una noción de convivencia civil sostenida con base en la noción de *adequatio* que dio origen a la forma moderna de la ciudadanía como sujeto estatalnacional[9].

En este punto resulta decisivo atender al gesto kantiano en El Conflicto de las Facultades: la otrora “filosofía menor” que debía fiscalizar

a la teología, al derecho y la medicina se transforma en la facultad “mayor”[10]. Pero, justamente por esto, Kant lleva a consumación la vía abierta por el tomismo contra Averroes en el siglo XIII: la antropologización de Aristóteles planteada por Tomás, se cristaliza en Kant cuando, frente a las preguntas que planteaban su tres “críticas”, él termina señalando que la pregunta más fundamental de todas es aquella que el propio filósofo había desarrollado en su Antropología en sentido pragmático: “¿qué es el hombre?”[11] La cuestión última y primera no tendrá un estatuto cosmológico, como ocurría en la filosofía árabe, sino un carácter antropológico, en la medida en que el centro de la cuestión residirá en el hombre en cuanto sujeto. Justamente, un aspecto decisivo de esta nueva fase de la *adequatio* es la exigencia de la crítica como lugar de examen de las condiciones transcendentales de la verdad, según estipula el propio Kant, frente a las ciencias que promueve el gobierno (teología, derecho, medicina). No habrá universidad moderna sin “crítica” y no habrá reivindicación de esta última sin la apuesta por esa “adultez” del sujeto moderno por la que el propio Kant abogaba como principio de la ilustración[12].

En este sentido, el escenario kantiano de la universidad moderna convierte la exigencia de una ciencia “humana” en un imperativo. Ya en Wilhelm Dilthey se cristaliza dicha exigencia, porque es precisamente el momento en que la Universidad estatal-nacional se traduce en la universidad del “Hombre” en cuanto sujeto, la Universidad del humanismo[13]. De esta forma, la Universidad inaugura un conjunto de saberes clave que posibilitarán la subjetivación del nuevo ciudadano en su trama estatal-nacional: las humanidades.

La invención de las humanidades durante el siglo XIX tiene su correlato en esta larga pero pequeña historia en que la *adequatio* del sujeto de la metafísica moderna se torna efecto mismo de la máquina universitaria en su deriva estatal-nacional. Aquí es importante el lugar de las humanidades, porque serán éstas las que constituyan al nuevo sujeto estatalnacional y, a su vez, diriman la división entre civilización y barbarie, entre lo que está dentro y lo que está fuera de dicho orden. Junto a la creación de la ciudadanía como sujeto, no puede obliterarse la creación de su propio reverso especular, por el cual las mismas universidades, y en

particular; tal como vio Edward Said, sus humanidades se implicaron en las diversas empresas coloniales alrededor del mundo[14].

No hay universidad sin colonización, porque no hay universidad que no sea, a su vez, una máquina de subjetivación antropogénica tanto hacia el interior, constituyendo al ciudadano, como hacia el exterior, constituyendo al bárbaro. Su modo de producción, inscrito en una matriz estatal-nacional, se articula en función de la constitución del sujeto moderno. Para decirlo más claramente: las humanidades fueron relevantes entre los siglos XIX y XX porque se constituyeron en el dispositivo de subjetivación de la nueva ciudadanía metropolitana. Un dispositivo de saber-poder afincado en las universidades como sus máquinas de producción fundamentales. Sin embargo, ambas derivas —la que iba hacia dentro y la que tensionaba desde fuera— implicaron transformaciones decisivas.

Hacia dentro, la Universidad estatal-nacional se situó como un punto de intersección entre el Estado y la sociedad, entre el poder político y la vida ciudadana, entre lo universitario y lo no universitario, y como lugar en el que se posibilitaba el acontecimiento. Con ello, la *adequatio*, que ha sido la forma secularizada de la Universidad estatal-nacional, sufre tensiones internas que remiten a los encuentros inesperados que se dan al interior de la Universidad. Encuentros: textura afectiva que no era otra cosa que escrituras, mezcla y creación comunes de una cultura. En este sentido, a pesar de que la Universidad estatal-nacional se estructura a la luz de la *adequatio* persiste una línea de fuga que impide su sutura y abre campo para el acontecimiento.

Hacia fuera, si bien la Universidad estatal-nacional posibilitó a la empresa colonial del imperialismo europeo, ello no paralizó a las culturas arrasadas y devenidas, muchas veces piezas de museo. Más bien, éstas se organizaron, resistieron y produjeron procesos de descolonización que resultaron decisivos en la medida en que pusieron en cuestión la tradicional función de las humanidades como dispositivos de subjetivación metropolitanos. Así, la descolonización planteó otras escrituras, otros modos de producción del conocimiento y, por tanto, otra composición afectiva capaz de abrir otra deriva de constitución de sujetos o de su problematización. Se trata de lo que Bernardo Subercaseaux ha deno-

minado “humanidades populares” (que nosotros señalaremos como “escrituras”) y que serán cruciales porque pondrán en cuestión el régimen moderno de la *adequatio*.

“Desde abajo” irrumpe una potencia que desestabiliza las formas coloniales de la Universidad estatal-nacional e introduce el ritmo o, si se quiere, la escritura venida “desde afuera”. En este sentido, considerando el doble movimiento hacia dentro y hacia fuera, posiblemente la Universidad estatal-nacional tuvo un grado de permeabilidad al acontecimiento de las escrituras, que siempre fueron a contrapelo del dispositivo de la *adequatio*.

Así, la Universidad estatal-nacional, en cuanto se sitúa en la intersección entre Estado y sociedad, porta consigo una potencia crítica capaz de suspender el régimen de la *adequatio* para ofrecer nuevos modos de escrituras: el comentario. En este punto resulta relevante volver sobre Patricio Marchant, quien señalaba que la “influencia de la cábala judía” o la “escritura árabe” había puesto en cuestión la *adequatio*, en cuanto esta última se había constituido en paradigma precisamente en virtud de la conjura de esas otras formas de escritura[15].

Ello implica dos cosas: en primer lugar, que la Universidad moderna se despliega como una trama que porta consigo el rechazo, la oposición, la exclusión de la escritura (judía-árabe) en favor de la *adequatio*; pero, a la vez, su misma estructura porta consigo la posibilidad de su irrupción y de su devenir acontecimiento. Nunca la escritura (lo judío o lo árabe para Marchant, el averroísmo para nosotros) fue conjurada del todo, dado que el paradigma de la *adequatio* y su primacía del hombre en cuanto sujeto siempre estuvo trascendido por otras potencias que forjaban escrituras alternas, tanto desde el interior (metrópolis) como desde el exterior (territorios colonizados).

Me parece que uno de los puntos de máxima tensión del momento moderno de la *adequatio* fue mayo de 1968. Mayo de 1968 amenazó la consistencia misma de la *adequatio* en su talante blanco, masculino y burgués. Como efecto de del doble proceso, interno y externo, lucha de clases y descolonización, Mayo de 1968 cristaliza el momento de suspensión del tiempo histórico en el que la bipolaridad de la máquina

Estado-Capital es interrumpida por la alianza entre estudiantes y trabajadores que lanzó su zarpazo desgarrando el dispositivo de la *adequatio* correlativo al momento de la Universidad moderna[16]. La “vulgata” modernista llama “posmodernos” a un conjunto de escrituras que, en rigor, pertenecen a la antigua tradición escritural judeo-árabe indicada por Marchant en la que precisamente la noción del hombre como sujeto (blanco, masculino, burgués) resulta impugnada. En ella, la imaginación es la agencia (no la voluntad), y el intelecto resulta ser una potencia común a toda la humanidad (y no un cogito individual).

La metafísica del sujeto que la máquina universitaria occidental constituyó fue desarticulada en 1968. Y esto se debe a la doble tensión interna y externa que recibe la Universidad como espacio de intersección entre el Estado y la sociedad. Proletariado urbano, campesinado y poblaciones racializadas tradicionalmente irrumpen en los espacios universitarios y abren nuevas escrituras que exceden el paradigma de la *adequatio* en su forma moderna.

Para seguir con Marchant, las escrituras judeo-árabes, conjuradas por laicos y clérigos durante el siglo XIII, imponiendo una primera forma de la *adequatio*, vuelven, de otro modo, como un “pensamiento del afuera”, para usar la hermosa expresión de Michel Foucault[17]. La *adequatio* se quiebra en un afuera incontrolable, sus escrituras fluyen y ese vínculo entre Estado, Universidad y sociedad que se articuló desde Kant, portaba el resquicio de su propia impugnación al posibilitar que lo no-universitario irrumpiera desde dentro de la Universidad, en función de su propio lugar al interior de la máquina EstadoCapital, donde ese afuera asumió el nombre de Mayo de 1968 haciendo estallar a la *adequatio* secular como dispositivo.

La trama judeo-árabe que pone a la conjunción antes que, a la *adequatio*, a la forma de vida antes que al sujeto estalla sin retorno; las antiguas humanidades no pueden soportar su potencia y se ven destituidas e imaginadas de otra forma de manera popular: las potencias populares ingresan a la Universidad y el hombre como sujeto que por siglos constituyó el centro de las formaciones del saber-poder se ve desplazado por nuevas escrituras que la tradicional *adequatio* ya no podía disciplinar.

Sin embargo, el colapso de la *adequatio* como pivote de la Universidad moderna implicó un tercer momento, cuyo límite estamos experimentando en el presente, a modo de contrarrevolución y de restitución de su dispositivo: el modo de producción neoliberal, donde la otrora forma estatal-nacional muta en la nueva exégesis de “calidad”. Se trata, precisamente, del movimiento abierto desde fines de los años 70 que, en vez de simplemente excluir a las escrituras populares que habían trastornado la escena universitaria, no hará más que cooptarlas para incluirlas en la nueva trama del capital financiero global, convirtiéndolas en “identidades” y sometiéndolas al nuevo modo de producción del conocimiento. El régimen estatal-nacional y el capital industrial, como su correlato, son rebasados por el nuevo régimen económico-gestional que emerge en el capital financiero global.

La Universidad que, hasta entonces, se había definido por su talante estatal-nacional, en virtud del estallido de su *adequatio*, mutó hacia la Universidad de calidad o de excelencia. La cuestión universitaria no remitirá más a su lugar de intersección entre Estado y sociedad sino a conjurar ese lugar que la *adequatio* moderna no alcanzaba a domeñar. Para eso, el nuevo modo de producción del conocimiento colonizó ese lugar, articulando una nueva forma de la *adequatio*: el hombre, en cuanto sujeto, ahora coincidirá enteramente con el capital. Como tal, no habrá más “hombre” sino “capital humano”, un desplazamiento crucial que convierte toda la trama universitaria en un asunto de gestión[18]. Con ello, los intelectuales fueron borrados del mapa universitario, sustituidos por investigadores no intelectuales, es decir, un gremio de académicos que no necesariamente ejercen la función pública y que, por tanto, resguardan el “éxito” privado.

Si las escrituras populares de Mayo de 1968 había derrotado a Kant y su *adequatio*, quizás, podemos decir que Chile de 1973 derrotó a Mayo de 68: es aquí donde se fragua el destino de las humanidades y la tercera mutación del dispositivo de la *adequatio*: si su primera mutación fue la conjura tomista del averroísmo, si su segunda fue la emergencia del kantismo con la inauguración de las “humanidades”, su tercera vendrá después del momento más crítico del siglo XX: 1968. Las escrituras

populares irrumpieron en la Universidad estatal-nacional y destituyeron —porque excedieron— la forma predominante de la *adequatio*. En este periplo, la *adequatio* se restituye no a su lógica moderna sino a la nueva versión flexible y fundamentalmente, axiomática que porta la nueva racionalidad contrarrevolucionaria: el neoliberalismo[19].

Entiendo por “neoliberalismo” una racionalidad política de corte axiomático que humaniza al capital y, a su vez, economiza al hombre. Podríamos decir que, así como Hegel logró identificar a Dios con la historia en el siglo XIX, Hayek logró identificar al Capital con el hombre en el siglo XX. Tal identidad (entre Hombre y Capital) es denominada, en la jerga técnica, Capital Humano, y todas las políticas universitarias contemporáneas están dirigidas a producir este nuevo sujeto. Con ello, la *adequatio* se amplía y las escrituras, originalmente irreducibles a toda forma identitaria, devienen “identidades” capturadas por departamentos, disciplinas y lógicas neocoloniales que se ajustan a las premisas del nuevo tipo antropológico: el capital humano. Sin ser necesariamente masculino (aunque en rigor lo sea) sin necesidad de que sea blanco ni burgués, el capital humano es un tipo antropológico sin atributos que se pliega a cualquier “identidad” en cuanto es axiomática. En este sentido, es distinto al del clásico Hombre moderno, puesto que resulta ser sin contenido y, aunque ilusoriamente, suficiente para aceptar cualquier “raza”, “sexo” o “condición social”. Esas nuevas lógicas se llaman neoliberalismo, es decir, un tipo de gubernamentalidad que organiza con precisión la producción del conocimiento en la medida en que lo orienta ya no a constituir al ciudadano metropolitano (el hombre) sino al emprendedor exitoso (el capital humano).

Justamente, la gubernamentalidad neoliberal inaugura una lógica de capitalismo académico en la que, a diferencia de su fase estatal-nacional, conjura definitivamente a la Universidad en su posición moderna de intersección entre Estado y sociedad. En esta nueva escena, la lengua muta; precisamente porque su objetivo reside en la subjetivación de los seres humanos en la informe forma del capital humano, el neoliberalismo convirtió a la lengua económica como lengua universitaria: los cursos ahora son créditos; no habrá profesores, sino relatores, no habrá es-

tudiantes sino clientes y no habrá intelectuales sino solo investigadores totalmente –ilusoriamente- escindidos, sino abstraídos, de la vida social. En suma, trabajadores altamente calificados y, muchas veces, precarizados[20]. Todo se aplana; los mundos que cohabitaban en la Universidad se diluyen y una máquina de uniformización los aplasta[21].

Es precisamente en esta profunda transformación donde, quizás, debemos interrogarnos sobre la llamada “crisis de las humanidades”: si las humanidades fueron un dispositivo de subjetivación de la ciudadanía, hoy día ya no cumplen su tradicional función porque fueron desplazadas por dispositivos más eficaces para la nueva era neoliberal: las ciencias manageriales. Estas últimas, siendo pastiches de las otrora y enciclopédicas formas del saber y convirtiendo los antiguos saberes humanísticos en saberes dispensables (del tipo: “Aprenda Hegel en 60 minutos”), sustituyen, sin embargo, la función subjetivante que antes cumplían las humanidades: producir formas de subjetivación de tipo económico-gestional. Por eso, el retroceso de las humanidades no se debe a la falta de fondos ni a la poca voluntad de invertir en ellas, sino a que la nueva época está definida precisamente por su desuso, por haber convertido su dispositivo de subjetivación ciudadana en un saber exento de función.

Es en este momento cuando experimentamos las humanidades como saberes “inútiles”.

Justamente porque ya no cumplen la función con la que surgieron entre los siglos XIX y XX e implosionan como un saber suntuario, una verdadera pieza de museo, que a nadie verdaderamente le importa. Y no cumplen su función precisamente porque el modo de producción de subjetividad lo ofrecen las ciencias manageriales, saberes dispensables que se nutren y se forman en la propia Universidad y que, a su vez, forman a la propia Universidad no bajo la forma estatal-nacional, sino bajo la de la “calidad”[22].

La otrora *adequatio* propiamente moderna experimenta una axiomatización gracias a su articulación a partir de la nueva gubernamentalidad neoliberal y así, el fantasma de 1968 pudo conjurarse gracias a la codificación flexible del nuevo modo de producción del conocimiento donde el hiato que constituía la Universidad se sutura en la forma del

hombre como capital humano. De manera más precisa: el neoliberalismo consume la *adequatio* precisamente cuando el capital coincide con el humano sin fisuras y, en este sentido, constituye la nueva forma de sujeto. Pero justamente, en cuanto a *adequatio*, ocurre que la Universidad experimenta una clausura de su propio afuera. Como señala Willy Thayer, no hay más “afuera” de la Universidad[23]. El discurso universitario lo copa todo. Los saberes se distribuyen como mercancías por doquier: plataformas, redes sociales, instituciones, ONGs; todo ofrece “Universidad” y el conocimiento se torna una apuesta infinita que requiere una optimización permanente.

No habrá un lugar no-universitario, no habrá un exterior que permita interrumpir la lógica procedimental de la actual universidad de “calidad”. Hombre, Universidad y Capital coinciden sin fisuras y, con esto, no habrá más “pensamiento del afuera” que pueda sostenerse, sino solo axiomatización profesional que clausura todo hiato y la huella judeoárabe queda definitivamente borrada. En este punto, la Universidad de calidad resulta ser una Universidad totalitaria o una sociedad universitarizada, en cuanto no admite escrituras que pongan en tela de juicio el nuevo estatuto axiomático de la *adequatio*, es decir, escrituras que devengan irreductibles al régimen del capital imperante y cuyos mundos aún puedan afirmar paisajes frente al aplanamiento impuesto por su maquinaria.

En este sentido, si las antiguas humanidades han sido desplazadas por las ciencias gerenciales, en la medida que estas últimas cumplen la otrora función de aquellas, la pregunta que cabe es ¿qué hace la Universidad de “calidad” sin humanidades, es decir, sin esos saberes destinados originalmente, como decía Kant, a examinar a los demás saberes en relación a sus propias condiciones trascendentales de verdad o, como hemos visto nosotros, sin esos dispositivos antropogénicos capaces de forjar la noción de ciudadanía moderna? En otros términos, ¿qué hace una universidad que no ocupa el lugar de intersección entre el Estado y la sociedad? Por cierto, estas preguntas no pretenden restituir implícitamente una concepción del hombre como sujeto ni mucho menos su universidad estatal-nacional. Más bien, intentan pensar en qué medida el humanismo

habría sido, desde siempre, una conjura contra la escritura cuya forma última se cristalizaría en el devenir neoliberal de la universidad.

Si acaso, el golpe de Estado de 1973 se define como el “big bang” de la globalización; la fundación de la Universidad sin humanidades se caracteriza por su desplazamiento a las nuevas ciencias gerenciales. Entiendo por “ciencias gerenciales” saberes que ya no afincan su naturaleza epistémica en la noción del “ser” sino en la concepción gestional del “deber ser” y que configuran un conjunto de saberes dispensables, economizados (no enciclopédicos) que posibilitan una determinada, pero contingente, de los procesos de subjetivación. El toyotismo resulta ser, en este sentido, su paradigma: no se es más “hombre” sino capital humano. Como tal, se puede transitar por diversas formas de subjetivación sin arraigarse en ninguna en especial.

En este sentido, la Universidad de calidad marca el fin de la era de la Universidad y porta consigo el impulso tánático de su propia muerte como el propio “envés” de su actual dinámica biopolítica cristalizada en el llamado “capitalismo académico”[24]. Es la competencia y no la convivencia la que rige su razón; es la jerarquía y no el común (universitas) lo que define su estructura[25]. Toda universidad encuentra su implosión en la nueva égida definida por la calidad, en la medida en que este término, como significativo vacío, posibilita que la competencia carezca de cualquier impedimento y se desate el capital sin ningún freno. La universidad, como espacio de competencia y no de convivencia, radicaliza el paradigma de la *adequatio* y la “cruzada” contra lo judeo-árabe, abierta por el averroísmo y su inteligencia colectiva, queda difuminada.

Sin embargo, si la verdad es aquella experiencia que muestra el funcionamiento real de la maquinaria, en la que sus procesos de producción de saber se articulan en función del “envés” entre una biopolítica y una necropolítica, tendríamos que decir que la neoliberalización universitaria, está experimentando su colapso gracias a un acontecimiento, aparentemente distante y sin relación alguna con estos menesteres: Palestina.

Desde el punto de vista de la historiografía y la politología palestinas, autores coinciden en el término “escolasticidio” para designar los procesos de destrucción de las instituciones culturales palestinas por parte

de la colonización israelí (escuelas y universidades)[26]. Sin embargo, ese proceso se consumó en el genocidio perpetrado por Israel contra Gaza desde el año 2023, lo que significó una intensificación de la Nakba. En ella, miles de estudiantes, profesores y rectores fueron asesinados[27].

Genocidio en el que no solo la investigación de alta tecnología desarrollada en el ámbito de ciberseguridad, control fronterizo y contraterrorismo que posteriormente se prueba en los Territorios Ocupados en cuanto laboratorios[28], sino también las humanidades: en su libro *Palestina en los textos escolares de Israel* Nurit Peled muestra cómo desde pequeños se forma la imagen orientalista y racial de que los niños palestinos son terroristas y una amenaza contra la que es necesario hacer todos los esfuerzos para destruir[29]. Por ejemplo, alistarse en el ejército y contribuir a la intensificación del colonialismo de asentamiento que se ha desplegado desde 1948.

La investigación de Peled es clave, pues muestra el reverso de la subjetivación israelí: si esta última se entronca bajo la figura de que el judío israelí sería el niño excepcional, “blanco”, excelso representante de la civilización; el niño palestino, en cambio, sería su reverso bárbaro que habrá que combatir de cualquier manera. La producción del sujeto en su doblez antropogénico (civilizado-bárbaro/israelí-palestino) se configura como parte de la función de las humanidades israelíes, una función que resulta ser un dispositivo decisivo del colonialismo sionista que, desde el principio, como ocurre con la mitología en la que se sumió la “arqueología”, asumirá su eficacia gracias al pivote universitario[30].

A eso se sumaba un espectáculo que se volvió cotidiano: el ejército sionista colocaba bombas en la infraestructura de universidades palestinas abandonadas en Gaza y, grabando con dispositivos de redes sociales, las hacía estallar en medio de una celebración generalizada. Así, el escolasticidio, proceso constitutivo del propio desarrollo de la Nakba, que se despliega desde hace 80 años, encuentra en el genocidio de Gaza su momento más intenso, al destruir más de 12 universidades y asesinar a sus miembros[31]. La Universidad estalla y sus restos vuelan por los aires.

¿Pero cuál? La universidad que aún mantiene viva su vocación de la inteligencia común (lo judeo-árabe señalado por Marchant), en la que los

pueblos pueden reconocer la textura de su cultura y donde la universidad aún puede situarse como un lugar de mezcla e intersección. Se trata de una universidad que acoge la “herencia sin testamento” del pueblo palestino, sus múltiples escrituras. El escolasticidio en Gaza es, ante todo, una destrucción de la escritura a favor de la axiomática capitalista cristalizada en el colonialismo de asentamiento israelí y donde las humanidades aún tienen una función en articular la *adequatio* del hombre en cuanto sujeto identificado a la figura del judío sionista y blanco (la alianza muta: el judío-árabe señalado por Marchant deviene judeo-cristiano, esto es sionista).

Sin embargo, lo acontecido en Gaza no es algo aislado, sino la imagen del mundo por la que podemos contemplar el devenir universitario global, si se quiere, la mutación epocal sobrevenida. Por eso, el feroz proceso de escolasticidio palestino no deberíamos circunscribirlo únicamente a Gaza. Como hemos ido revisando a lo largo de este ensayo, el proceso contemporáneo de la Universidad de “calidad” se revela como una máquina de borramiento de la escritura a favor de la tecnocracia y sus lógicas del capitalismo académico, es decir, de la transformación de la escritura en códigos o, si se quiere, de la sustracción de la singularidad del lenguaje en la axiomatización de la cibernética: la poética inmanente a la palabra es devastada por la Universidad en su devenir procedimental y tecnocrático: toda la época universitaria –la modernidad– está experimentando un escolasticidio. Gaza es un punto más extremo.

La revolución de la Inteligencia Artificial se anuda precisamente en este punto, donde su tecnología condensa la universidad axiomatizada y su abandono de toda escritura, despojo de toda poética, así como una exhibición permanente de su fuerza en Palestina, tal como señaló Alex Karp (el “genio” de Palantir) hace unos meses[32]. Según Muñoz, la Inteligencia Artificial es precisamente: “(...) el último avatar de la cibernética aplicada a la turbulencia de los fenómenos (...)”; “cibernética” producida en y como dispositivo universitario en su fase axiomática y “fenómenos” como trama de escrituras irreductibles a su devastación.

En la medida en que las escrituras son destruidas, son, por tanto, los mundos los que desfallecen a favor de lo que podríamos llamar “globo”:

un globo es una superficie lisa, transparente y desierta. Un “globo” no tiene dificultades; se recorre sin tropiezos. El “mundo”, en cambio, es una superficie rugosa, opaca y plena de singularidades, lleno de tropiezos porque pletórico del común.

La mutación de la Universidad estatal-nacional en la Universidad de calidad significa hacer desaparecer el cohabitar de los mundos a favor del simple vivir del globo. Por esta razón, si tales escrituras debilitaban la *adequatio* moderna, hoy son simplemente borradas a favor de la nueva lengua donde vida y lenguaje, hombre y capital, estado y sociedad terminan por coincidir sin fisuras y lo que llamamos universidad en rigor se vuelve una modalidad totalitaria más en el desenfreno del capital y su vocación aniquiladora, donde la palabra, único y último reducto del mundo pretende circular bajo el régimen de la equivalencia despojada de toda potencia poética. Las humanidades alimentaron ese proceso; hoy las ciencias gerenciales —en cuanto sustituto de las antiguas humanidades— pretenden terminar la tarea.

La destrucción de las universidades palestinas de Gaza por parte de las universidades israelíes muestra que el límite último de la universidad de calidad no era otro que el exterminio, en la medida en que este es la destrucción de la habitabilidad de los mundos, la devastación de la poética de la palabra, de las escrituras. Gaza es la verdad de la nueva época universitaria.

La universidad israelí, aquella que, según Agamben, puede escuchar el ultrasonido de las plantas, pero no puede escuchar la palabra palestina, es precisamente eso: una universidad que ha hecho de la Nakba el proceso de borramiento de toda escritura, intensificado el colapso epocal por doquier. La deriva axiomática de la *adequatio* se consolida y la universidad solo podía terminar en el mutismo. Ya no habrá palabra, tan solo circulación de información, dispositivo de control o, si se quiere, avatares orientados a docilizar la textura común de los mundos.

Es precisamente en este registro donde habría que entender a Marchant cuando apelaba a que el golpe de Estado de 1973 fue, ante todo, un golpe a la lengua. Porque, de serlo, las universidades sin humanidades son dispositivos que han intentado borrar el hiato entre vida y lenguaje

bajo una sola égida: la cibernética como gobierno del planeta, dispositivo de destrucción del hiato entre vida y lenguaje, apertura que posibilita la poética de la lengua, su estar siempre en dirección a la in-fancia[33]. Sólo así se consolida la *adequatio* en su nueva formulación axiomática del capitalismo que emerge bajo las ruinas de una universidad y de una democracia muertas.

REFERENCIAS

- [1] Abu-L-Walid Ibn Rushd, Sobre el intelecto Ed. Trotta, Madrid, 2005.
- [2] Alain de Libera, Pensar en la Edad Media. Ed. Anthropos, Barcelona, 2000.
- [3] Pasquale Porro, Tommaso d'Aquino. Un profilo storico-filosofico Ed. Caroci, Roma, 2017.
- [4] Emanuele Coccia, La trasparenza delle immagini. Averroè e l. Averroísmo. Ed. Bruno Mondadori, Milano, 2005.
- [5] Jean-Baptiste Brenet, Averroès l'inquietant, Éd. Les Belles Lettres, Paris, 2015.
- [6] José Miguel Puerta Vilchez, Historia del pensamiento estético árabe. Al-Ándalus y la estética árabe clásica. Ed. Akal, 1997.
- [7] Antonio Gagliardi, Tommaso d'Aquino e Averroè. La visioni di Dio. Ed. Rubbettino, Catanzaro, 2002.
- [8] Emanuele Coccia La trasparenza delle immagini. Averroè e l. Averroísmo op.cit.
- [9] José Ortega y Gasset La misión de la Universidad. Ed. El arquero, Madrid, 1976.
- [10] Immanuel Kant, El conflicto de las facultades. Ed. Alianza, Madrid, 2008.
- [11] Immanuel Kant, La Antropología en sentido pragmático. Ed. Fondo de Cultura Económica. México, D.F. 2014.
- [12] Immanuel Kant ¿Qué es la Ilustración? En: Immanuel Kant, Filosofía de la Historia. Ed. Fondo de Cultura Económica, México, D. F., 2000.
- [13] Wilhelm Dilthey, Introducción a las ciencias del espíritu. Ed. Fondo de Cultura Económica, México, D. F., 2003.
- [14] Edward Said, Orientalism. Ed. Penguin, London, 1978.
- [15] Patricio Marchant, Escritura y temblor Ed. Cuarto Propio, Santiago de Chile, 1997.
- [16] Furio Jesi, Spartakus. Simbología de la revuelta. Ed. Adriana Hidalgo, Buenos Aires, 2014.
- [17] Michel Foucault, El pensamiento del afuera. Ed. Pre-textos, Valencia, 1997.

- [18] Tiquun, *The Cybernetic Hypothesis*. Ed. Semio text (e), Pasadena, 2020.
- [19] Milton Friedman, *La economía monetarista* Ed. Gedisa, Barcelona, 2008.
- [20] Mary Luz Estupiñan (ed.), *El ABC del neoliberalismo*. Ed. Communes, Viña del Mar, 2016.
- [21] Josep Rafanell I Orra, *Fragmentar el mundo. Contribución a la comuna en curso*. Ed. Irrupción, Santiago de Chile, 2024.
- [22] Bill Readings, *The University in Ruins*. Ed. Cambridge University Press, Cambridge, 1996.
- [23] Willy Thayer *La crisis no moderna de la Universidad Moderna* Ed. Arcis-Lom, Santiago de Chile, 1996.
- [24] Michel Foucault *Historia de la sexualidad Vol. I*. Ed. Siglo XXI, México, D. F., 1985.
- [25] Hayek escribe: "(...) debe dejarse que la competencia funcione sin obstrucciones" En: Friedrich Hayek *Camino de servidumbre*, Ed. Alianza, Madrid, 1998, p. 172.
- [26] Odette Yidi "Ninguna condición es permanente. El etnocidio en Palestina". En: Zerán, Faride, Slachevsky Paulo, Karmy, Rodrigo (eds.) *Palestina. Anatomía de un Genocidio*. Ed. LOM, Santiago de Chile, 2024.
- [27] https://spectrejournal.com/scholars-against-the-war-on-palestine-2/?utm_source=chatgpt.com
- [28] Anthony Loewenstein, *Palestine Laboratory. Hoy Israel exports the technology of occupation around the World*. Ed. Verso, New York, 2022.
- [29] Nurit Peled *Palestina en los textos escolares de Israel* Ed. Canaan, Buenos Aires, 2016.
- [30] Edward Said *La Cuestión Palestina*. Ed. Random House, Barcelona, 2000.
- [31] <https://www.aljazeera.com/news/2024/1/24/how-israel-has-destroyed-gazas-schoolsand-universities>
- [32] <https://ficcionalarazon.org/2025/11/18/gerardo-munoz-palestina-y-la-inteligenciaartificial/>
- [33] Giorgio Agamben *Infancia e Historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia*. Ed. Adriana Hidalgo, Buenos Aires, 2008.

EL ESPEJO Y LA DISTANCIA: SOBRE LA AUTONOMÍA EPISTÉMICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

*Julio Labraña
Universidad de Tarapacá*

Los grandes sistemas no son, en el fondo, más que brillantes tautologías. ¿Qué ventaja hay en saber que la naturaleza del ser consiste en la «voluntad de vivir», en la «idea» o en la fantasía de Dios, o en la química? Simple proliferación de palabras, sutiles desplazamientos de sentidos.

Emil Cioran, Breviario de podredumbre

El lenguaje de las ciencias sociales

Toda ciencia, por elemental que sea su objeto, opera mediante un lenguaje propio. La física no observa átomos: formula hipótesis sobre partículas. La química no percibe enlaces: describe estructuras moleculares. La biología no “ve” la evolución: modela los procesos adaptativos. Así, la ciencia, en rigor, no observa la realidad. Más bien, la traduce en códigos que produce por sí misma. Por tanto, su capacidad para decir algo sobre el mundo depende, paradójicamente, de su desconexión con él. Es un lenguaje autoproducido, autónomo y autorreferente. El mundo es demasiado complejo para una apropiación directa. Por eso, desde este punto de vista, requiere una inevitable traducción de lo externo, aunque ello provoque una realidad sui generis.

Las ciencias sociales no son una excepción. También ellas operan con un lenguaje especializado. Puede compartir ciertas nociones con el ha-

bla cotidiana, pero adquiere aquí un sentido distintivo, idiosincrático. Sin embargo, hoy el lenguaje de las ciencias sociales se ha estandarizado en torno a formatos dominantes. El artículo científico, con secciones estructuradas, argumentación lineal y tono moderado, es la forma prototípica de producción y circulación de conocimiento. Esta forma no es trivial. Organiza el ritmo de la escritura, delimita lo que puede decirse y legitima algunos registros por sobre otros. La extensión acotada, la obligación de citar ciertas referencias y la necesidad de simular una progresión lineal del argumento configuran un lenguaje que pretende ser demostrativo. Sin embargo, opera como un arte retórico centrado en el consenso, en el que la persuasión de una comunidad epistémica pesa tanto como la lógica interna del argumento. Además, y quizá más importante, presupone un tipo de lector particular: enfocado en la decodificación rápida, habituado a reconocer señales de legitimidad antes que ideas nuevas, formado para evaluar la consistencia formal antes que la creatividad conceptual. Este lector ideal (experto, disciplinado y altamente especializado, pero también previsible) es la otra cara del formato. En él (o ella) se consume el pacto tácito del campo: leer es identificar coincidencias.

Indudablemente, esta forma tiene virtudes. Estabiliza el intercambio académico, permite una acumulación progresiva de conocimientos e impone cierta disciplina argumentativa. Pero también muestra límites cada vez más evidentes. Homogeneiza los registros posibles, desalienta la especulación conceptual y marginaliza los estilos ajenos a la retórica de la moderación. Además, tiende a subordinar la teoría a un lugar periférico (una sección entre otras), en vez de reconocerla como la operación estructurante de una reflexión sobre lo social.

En paralelo, sobrevive otra tradición de escritura. Es común en las así llamadas ciencias del espíritu. Es menos orientada a demostrar que a desestabilizar y menos interesada en cumplir criterios evaluativos que en irritar las formas dominantes de pensar. Se encuentra especialmente en libros. En ella se inscriben nombres como Nietzsche, Freud, Cioran y, acaso, el propio Luhmann. Son grandes críticos del devenir moderno de nuestras universidades. Su escritura, lejos de organizarse como un sistema cerrado, opera mediante paradojas, ironías, desvíos y apropiaciones

inesperadas de otros marcos. Así, en vez de avanzar hacia conclusiones definitivas, estos autores producen desplazamientos en las formas de observación e interrumpen certezas. Muchos de sus escritos optan por la frase sorpresiva e irritante. Se comprende mejor, pues su propósito no es confirmar lo dicho, sino desestabilizar los sentidos comunes de la academia.

Este ensayo se inscribe deliberadamente en una tradición, aunque por otra vía: propone un experimento con el lenguaje teórico mediante un medio en desuso. No busca garantizar la cientificidad, sino poner a prueba ese medio y mostrar otras formas posibles de comunicación en las ciencias sociales. Elegir el estilo geométrico, inspirado en la Ética de Spinoza —definiciones, axiomas y proposiciones—, crea un mecanismo para observar las condiciones que permitirían afirmar o negar la autonomía epistémica de este campo, observándolo desde fuera pero en sus propios términos. Si el lenguaje dominante incrementa la lógica del rendimiento, la claridad comunicacional y la utilidad externa, este ensayo plantea, como contrapunto, la posibilidad de observar con distancia la forma de observar.

La autonomía de las ciencias sociales, demostrada según el orden geométrico.

Definiciones

Definición 1 (D1). Por autonomía epistémica se entiende la capacidad de un campo disciplinar para establecer, según su lógica, los problemas que considera relevantes, los métodos legítimos para abordarlos y los criterios válidos para evaluar sus resultados, sin subordinación directa o indirecta a racionalidades, temporalidades y agendas externas.

Definición 2 (D2). Se entiende por traducción el proceso mediante el cual un campo disciplinar procesa irritaciones externas, reinterpretándolas a partir de sus propios dispositivos de observación y criterios epistémicos. Estas irritaciones, que no ingresan directamente al sistema sino que lo afectan desde su entorno, son transformadas en términos

compatibles con la lógica interna del campo, lo que permite que el cambio subsecuente no implique pérdida de autonomía epistémica.

Definición 3 (D3). Por heteronomía epistémica se entiende la subordinación de un campo disciplinar a racionalidades y finalidades externas que no han sido previamente procesadas mediante mecanismos propios de la traducción. Esta subordinación se manifiesta en la adopción irreflexiva de fines, marcos de problematización y formas de validación definidas como relevantes en otros sistemas sociales, sin reconfiguración desde los dispositivos internos de observación propios del campo.

Definición 4 (D4). Por teoría se entiende el conjunto plural y conflictivo de marcos conceptuales mediante los cuales un campo disciplinar observa sus propias operaciones, identifica las premisas que guían su producción cognitiva y distingue entre lo contingente y lo necesario dentro de su horizonte epistémico. La teoría no remite a una unidad doctrinaria, sino al juego competitivo de paradigmas, escuelas y enfoques que, al intentar imponerse, mantienen viva la reflexividad del campo. Precisamente en función de lo anterior, la teoría cumple una función reflexiva que permite al campo generar una distancia interna respecto de las expectativas del entorno, creando una complejidad autoproducida que opera como condición estructural de la autonomía epistémica frente al entorno.

Axiomas

Axioma 1 (A1). La autonomía epistémica (D1) requiere que un campo disciplinar distinga entre sus criterios de relevancia, método y validación y las expectativas externas que buscan orientar su producción sin ajustarse a su lógica propia.

Axioma 2 (A2). Si las irritaciones no son procesadas mediante la teoría (D4), la traducción (D2) se interrumpe, la autonomía (D1) se debilita y se incurre en la heteronomía epistémica (D3).

Proposiciones.

Proposición I (PI). Las ciencias sociales, expuestas estructuralmente a demandas externas sin contar con condiciones organizacionales que aseguren su traducción (D2), reorganizan sus operaciones según lógicas ajenas, debilitando su autonomía epistémica (D1).

Demostración. Por A1, la autonomía epistémica (D1) requiere distinguir los propios criterios de relevancia, método y validación de las expectativas externas. Esa distinción, en el caso de las ciencias sociales, se realiza de manera operativa mediante la traducción (D2). Si no existen condiciones organizacionales que sostengan tal traducción, las irritaciones externas ingresan sin ser reinterpretadas; pero por D2, lo no traducido no se ajusta automáticamente a la lógica interna del campo. Luego, al orientar operaciones con criterios no traducidos, el campo disciplinar adopta lógicas externas sin mediación, lo cual contraviene D1. Así, bajo exposición estructural sin soporte de traducción, la autonomía se debilita. Quod erat demonstrandum (Q.E.D.).

Comentario. El principio que subyace a esta demostración es que las estructuras organizacionales reconfiguran las condiciones de la producción científica en las ciencias sociales. En particular, en un contexto de capitalismo académico, los mecanismos de evaluación, de financiamiento competitivo y de auditoría académica, introducidos bajo la retórica de la transparencia y la eficiencia, actúan como dispositivos de reorientación cognitiva. Estos dispositivos traducen la complejidad epistémica del campo en una economía de rendimientos medibles, transformando las diferencias en las posibilidades de publicación en diferencias en la adopción de estrategias académicas. En el escenario actual, este proceso se ha intensificado mediante regímenes de aseguramiento de la calidad que, bajo la apariencia de neutralidad técnica, promueven la convergencia organizacional y la estandarización de los lenguajes disciplinarios. La consecuencia estructural es que las ciencias sociales pierden su capacidad de definir internamente la relevancia de sus problemas: lo pertinente deviene lo publicable, lo financiable, lo visible y lo alineado con las métricas.

Proposición 2 (P2). Las ciencias sociales que desplazan la teoría (D4) como operación reflexiva central pierden su capacidad de traducción (D2) y adoptan criterios de validación definidos por otros sistemas sociales, incurriendo en heteronomía epistémica (D3).

Demostración. Por D4, la teoría permite observar las propias operaciones del campo como contingentes y distinguir lo interno de lo externo; A2 afirma que, sin esa mediación teórica, la traducción (D2) se interrumpe y la autonomía (D1) se debilita. Por lo tanto, interrumpida la traducción, las expectativas externas ya no son transformadas por dispositivos propios; por D3, precisamente, eso define la heteronomía epistémica: la adopción irreflexiva de fines y criterios externos no procesados por la traducción. Luego, desplazar la teoría implica una pérdida de traducción en el campo de las ciencias sociales y deriva en la heteronomía. Q.E.D.

Comentario. El desplazamiento de la teoría hacia los márgenes de la práctica científica expresa una mutación en la economía interna del conocimiento. Cuando la teoría deja de funcionar como instancia de construcción de una complejidad ordenada, procesada mediante el conflicto entre enfoques, el pensamiento se vuelve literal: describe, pero ya no interroga las condiciones de su propia descripción. En las ciencias sociales, esta pérdida equivale a una reducción de su capacidad para generar distancia frente a los lenguajes que las rodean. Con ello, la producción teórica cede su lugar a una escritura instrumental, diseñada para circular rápidamente, susceptible de evaluación inmediata y compatible con los estándares de los organismos que la miden. En ese desplazamiento, el trabajo académico se reconfigura según racionalidades externas; en consecuencia, allí donde la teoría abría el campo a la posibilidad de interrogación de sus propias categorías y, con ello, la conformación de una forma específica de construcción de mundo, fundada mediante disputas entre paradigmas, emerge en su lugar una gramática que promueve la repetición de lo exterior ya inteligible bajo una premisa de consenso.

Proposición 3 (P3). Las políticas de evaluación basadas en estándares externos interrumpen la operación reflexiva de las ciencias sociales, in-

hiben la traducción (D2) y reconfiguran su producción según finalidades heterónomas (D3).

Demostración. Esas políticas introducen criterios de validación definidos fuera del propio campo. Por A1, la autonomía (D1) exige distinguirlos de los criterios internos; la única vía sistemática para hacerlo es la traducción (D2), activada reflexivamente por la teoría (D4), según A2. Cuando los estándares externos operan como validación directa, la reflexión teórica queda desplazada y la traducción no se realiza. Por D3, la incorporación no traducida de criterios externos constituye heteronomía. Luego, las políticas evaluativas externas que operan como validación directa interrumpen la operación reflexiva, inhiben D2 y reconfiguran la producción de las ciencias sociales bajo finalidades heterónomas. Q.E.D.

Comentario. Las políticas de evaluación que definen la validez del conocimiento según estándares externos han alterado de manera decisiva la estructura de la producción académica. En nombre de la transparencia y la calidad, se ha instaurado una gramática cuantitativa que mide el conocimiento por su capacidad de ser contado, indexado y comparado. Bajo este régimen, la investigación se organiza cada vez más en función de calendarios, métricas y rankings. Ella repercute en al menos tres planos: socialmente, al redistribuir el prestigio y la pertenencia en función de la visibilidad cuantificable; temporalmente, al subordinar el ritmo del pensamiento al ciclo de evaluación y financiamiento; y temáticamente, al orientar la selección de problemas hacia aquellos que prometen resultados medibles y exportables a otros circuitos. La reflexividad, que exige lentitud, controversia y densidad argumentativa, se ve desplazada por una lógica de rendimiento continuo. En las ciencias sociales, esta sustitución produce un efecto de clausura: el tiempo necesario para pensar se convierte en una desventaja organizacional y, en especial, en el desarrollo de carreras académicas. Lo que se evalúa, entonces, no es la capacidad de comprender la sociedad mediante los necesarios debates conceptuales internos, sino la eficacia con que se cumplen las expectativas de otros sistemas. El resultado es una paradoja estructural: las políticas diseñadas originalmente para garantizar la calidad del conocimiento terminan por homogeneizarlo, imponiendo un único modo de validez y debilitando la

posibilidad misma de una observación distante, propia del lenguaje del campo, de la sociedad y de la misma ciencia.

Proposición 4 (P4). La proximidad semántica entre las ciencias y otros sistemas sociales, en ausencia de dispositivos organizacionales de distanciamiento, genera un mimetismo categorial que debilita la teoría (D4) y erosiona su autonomía epistémica (D1).

Demostración. El objeto de las ciencias sociales se superpone semánticamente a categorías circulantes en política, derecho, educación, medios de comunicación, entre otras. Por A1, esa exposición no compromete la autonomía si media la traducción (D2). Mas el distanciamiento que posibilita la traducción depende de la teoría (D4) como construcción propia del mundo (A2). Si faltan dispositivos institucionales que sostengan ese distanciamiento, las categorías externas ingresan como marcos operativos y no como objetos de análisis; esto desplaza la función teórica (D4), con lo cual no hay traducción (D2) y, por D1, se erosiona la autonomía. Q.E.D.

Comentario. La cercanía entre el lenguaje de las ciencias sociales y el de otros sistemas sociales vuelve difusa la frontera que antes separaba la descripción del objeto y su reproducción. Conceptos como capital humano, innovación, equidad o calidad circulan con idénticas formas en la investigación, la política pública y los medios, entre otros ámbitos, lo que dificulta distinguir cuándo las ciencias sociales analizan la sociedad y cuándo la repiten. Sin dispositivos organizacionales que sostengan el distanciamiento (es decir, espacios para la elaboración conceptual, estructuras que resguarden la temporalidad lenta del pensamiento e instancias de discusión no sujetas a la inmediatez comunicacional), el campo adopta las semánticas del entorno como si fueran propias. Este mimetismo asegura una ilusión de relevancia: al hablar el mismo idioma que la política o, especialmente, la gestión, las ciencias sociales aumentan su impacto, si bien, simultáneamente, ponen en entredicho su forma de observar el mundo.

Proposición 5 (P5). El campo de las ciencias sociales, al operar bajo condiciones que fragilizan la traducción (D2), marginan la teoría (D4) y permiten la incorporación directa de estándares externos, no mantiene

su autonomía epistémica (D1), sino que, al contrario, estabiliza formas de heteronomía (D3).

Demostración. De P1 y P3 se sigue que la exposición sin traducción y la validación externa directa debilitan D1; de P2 y P4 se sigue que la marginación de D4 impide D2 y conduce a D3. Si concurren (i) exposición con falta de soporte de traducción, (ii) centralidad de estándares externos como validación, y (iii) debilitamiento de la teoría como distanciamiento reflexivo, como en un régimen de capitalismo académico, entonces las operaciones del campo se orientan por lógicas no traducidas. Por D3, ello constituye heteronomía epistémica; por D1, es incompatible con la autonomía. Luego, en ese contexto, el campo no satisface D1 y estabiliza D3. Q.E.D.

Comentario. En este punto, la heteronomía deja de ser una amenaza y se convierte en una forma estable de organización del conocimiento. Las ciencias sociales continúan produciendo investigación, generando indicadores y participando en circuitos académicos, pero lo hacen dentro de un marco que define de antemano qué se considera producción legítima. Lo que antes se interpretaba como tensión entre autonomía y control, y se evaluaba desde la construcción teórica, generando una alta reflexividad, a veces cercana a la politización, ahora se transforma en un nuevo equilibrio, sostenido por dispositivos que alinean los fines del campo con el entorno. En este escenario, la teoría se adapta a los formatos del rendimiento; la escritura se ajusta al lenguaje de lo plausible y la producción se modula como carrera académica. Bajo estas condiciones, la autonomía no se pierde, sino que solo deja de ser necesaria.

La especificidad de las ciencias sociales

Si algo revelan las proposiciones anteriores es que las ciencias sociales existen, ante todo, en una forma particular de relación consigo mismas. No observan simplemente la sociedad: en sus mejores momentos, aquellos más propicios para el análisis, se observan a sí mismas observándola y, de este hecho, extraen material para las polémicas internas. En este

sentido, su objeto (la sociedad) no les es exterior; las incluye, las condiciona y las hace posibles. En esa paradoja se cifra su especificidad: un conocimiento que solo puede sostenerse a costa de interrogar permanentemente su propia posición en el mundo que describe, sin poder separarse nunca de él. Por eso su autonomía nunca es un estado alcanzado, sino una tensión que debe ser organizada una y otra vez, siempre atenta a los signos probables de su erosión.

Aquí, como espero haber dejado entrever, el lenguaje de la teoría, con sus conflictos internos, lejos de ser un ornamento, es el instrumento mediante el cual las ciencias sociales sostienen esa tensión y la vuelven internamente productiva. Cada enfoque actúa como un mecanismo de distanciamiento que permite convertir el fenómeno en concepto. Cuando ese lenguaje se empobrece, la distancia se colapsa y la observación se convierte en la gestión de sí misma. Lo que era una operación cognitiva se convierte en una función organizacional. En este punto, la traducción se interrumpe y el campo ya no produce observaciones, basadas en su propia forma de reducción de complejidad, sino reproducciones de aquellos lenguajes sociales que lo rodean.

En este escenario, con todo, las ciencias sociales poseen una ventaja que otros campos no tienen: su objeto es inevitablemente su espejo. Allí donde la física puede aún ignorar la sociedad que la financia o la biología que sus metáforas dominantes extraen su plausibilidad de su contexto social, las ciencias sociales, en principio, no pueden dejar de verla, con mayor o menor incomodidad. Desde afuera, esta dependencia estructural puede leerse bien como una debilidad. Sin embargo, ella es, al mismo tiempo, una fuente permanente de reflexividad casi obligatoria. Justamente porque su autonomía nunca puede ser plena, su observación nunca puede cerrarse del todo. Lo que para otros es una contaminación, aquí es posibilidad.

Desde este punto de vista, el estilo geométrico adoptado en este ensayo es una intención deliberada. Si el lenguaje dominante de las ciencias sociales tiende hoy a la fluidez comunicacional, a la exposición rápida y a la búsqueda de utilidad, la forma deductiva obliga a un lector más lento, más reflexivo, menos disponible. En ningún caso es una nostalgia

por la forma clásica, con todos sus bemoles, sino un experimento con sus efectos: mostrar que todavía es posible pensar desde una distancia, siempre deliberadamente, incluso en una sociedad que premia la inmediatez. Y que esto puede, y quizá deba hacerse, en formatos distintos de los usuales de manera tal que el propio campo de las ciencias sociales se reconozca en este medio.

La autonomía de los campos no existe como sustancia, sino apenas como manejo repetido de una distinción. Por lo tanto, las ciencias sociales no necesitan “recuperar” su autonomía. En cambio, lo que sí pueden hacer es reactivar su capacidad de traducir, de transformar las demandas del entorno en problemas propios y de sostener, pese a todo, un lenguaje que no sea completamente ajeno a sí mismo. Paradójicamente, su supervivencia epistémica no depende de su grado de alineación con las expectativas de la sociedad, sino de su habilidad para hablar en una lengua que no haya sido completamente dictada por otros. En eso consiste, al fin, su forma específica de libertad: articular su diferencia, altamente reflexiva, ser capaz de sostenerla y, desde ella, seguir siendo a la vez parte y ámbito separado del mundo que intentan comprender.

LA FÓRMULA DE CONTINGENCIA 'UNIVERSIDAD'

Aldo Mascareño
Centro de Estudios Públicos

I

En las primeras décadas del siglo, el concepto de complejidad se ha popularizado. Probablemente la experiencia de inmanejabilidad de distintas situaciones críticas contribuyó a ello: imposible eliminar el terrorismo porque cada represalia queda atada a una futura venganza; imposible contener la burbuja subprime, solo su crisis podía acabarla; imposible poner a todos de acuerdo para manejar el cambio climático, solo queda partir de a poco y esperar; imposible revertir el descenso de la natalidad, solo cabe adaptarse institucionalmente a la pirámide invertida; imposible limitar el avance tecnológico de la IA, solo queda sorprenderse cada día.

Entonces, todo se volvió 'complejo', pero paradójicamente, la complejidad se entendió de manera trivial, como un reconocimiento encubierto de la ignorancia sobre las causas de los problemas, como equivalente semántico de ingobernabilidad y, por tanto, como un llamado a la acción para 'hacer algo' (no se sabe bien qué ni cómo) en contra de lo que no se entiende. Sloterdijk (2018) denominó a esto el 'levantamiento contra la complejidad'. Incluso las universidades se dividieron entre 'simples' y 'complejas' —una distinción, además, demasiado simple, que nuevamente trivializa la complejidad del mundo y de la universidad del siglo XXI.

II

En sus escritos sobre la universidad americana en las últimas décadas del siglo XX, Talcott Parsons (Parsons y Platt 1973) llamó la atención sobre la especificidad de la universidad moderna. En su lenguaje de fina teoría sociológica sostenía que la inteligencia era el medio simbólico de la universidad, o más bien, el medio simbólico del complejo cognitivo (conocimiento, profesionalización como aprendizaje de competencias, racionalidad) del cual la universidad es pieza central.

Cualquier concepto que tenga el honor de ser llamado 'medio simbólico' —de intercambio en Parsons, de comunicación en Luhmann— por la teoría de sistemas, debe saber que, sin él, la sociedad moderna no sería posible; que, si no existiera, habría que inventarlo. Un medio simbólico no es una propiedad individual, sino una propiedad del sistema evolutivamente desarrollado; es un espacio de operaciones selectivas orientadas a resolver un problema social que la misma sociedad ha creado. Cree el futuro como problema y tendrá que resolver el dilema de la escasez con un sistema económico que opera en base al medio simbólico dinero, el que, además, también se puede volver escaso; hágase preguntas sobre el origen y las estrellas y tendrá que resolver el dilema de cómo saber lo que no sabe por medio de la producción de conocimiento, el que siempre genera más ignorancia que hay que suplir con nuevo conocimiento. Los medios simbólicos son la fuente de creación-resolución-creación de problemas sociales, un equivalente funcional de Dios, un *deus ex machina* inmanente, un *perpetuum mobile* que no dejará de funcionar mientras la sociedad exista. La universidad es, a lo menos, la dirección donde el medio simbólico inteligencia habita en la sociedad moderna.

Para Parsons, el complejo cognitivo del que se hace cargo la universidad incorpora el conocimiento como producto de la operación del medio simbólico, el aprendizaje de estudiantes y la competencia (competence) profesional como sus rendimientos en la personalidad y la acción racional como output para el sistema social. Prefiero verlo en términos de rendimientos contingentes (que pueden producirse o no), al modo

de la teoría de sistemas de Luhmann (2012). Es decir, el medio simbólico de la inteligencia produce conocimiento en la universidad, pero también produce ignorancia sistemática; forma personalidades y las hace competentes, pero también las especializa y las hace irremediabilmente incompetentes y estúpidas para miles de tareas con excepción de la que aprenden (if any); e introduce racionalidad en el sistema social, pero de nuevo: una racionalidad siempre limitada por la ignorancia, la incompetencia y el ahora generalizado sustrato emocional, antes individual y más bien sistémicamente oculto, hoy altamente contagioso y oscilante gracias a la instantaneidad de las redes sociales.

Es parte también de la complejidad de la universidad el que su entorno social le atribuya una alta expectativa de influencia. Este es otro rendimiento del medio simbólico: si el mundo es incierto, entonces existe una demanda de conocimiento que la universidad satisface por medio de la creación de personalidades influyentes que absorben aquella incertidumbre. En tanto esa expectativa se vea regularmente confirmada, la influencia de la universidad se sostiene. Pero en la actualidad, ella se ve profundamente afectada tanto por la diferenciación y especialización interna de la universidad como por sus relaciones con entornos relevantes. Como resultado de lo primero, la universidad en la actualidad se ha convertido en un campo de disputa entre su lógica distintiva de producción de conocimiento y la creciente especialización interna de tres lógicas distintas: la gestión organizacional, la pedagogización y la tecnificación, las que soportan, pero también colonizan la función central de producción de conocimiento. Como resultado de lo segundo, la universidad es otro campo de disputa entre las exigencias administrativas del sistema científico y sus medios internos de acreditación, entre la demanda del mercado de trabajo y la oferta profesional y entre la complejidad del conocimiento y su significancia para la discusión pública.

Todo esto es lo que hace compleja internamente a la universidad contemporánea, no la ingobernabilidad de sus estudiantes o profesores, ni la cantidad de áreas de conocimiento que cubra. La complejidad nunca ha sido una cuestión cuantitativa; es el correlato existencial de la contingencia del mundo (Mascareño 2024). En tal sentido, lo que llamamos

'universidad' es una convergencia de vectores ortogonales (¡más paradojas!) que la evolución social ha hecho funcionar conjuntamente gracias al medio simbólico de la inteligencia. La 'universidad' es, por tanto, una simplificación de su propia complejidad. Esta es justamente la función de las fórmulas de contingencia (Luhmann 2007): presentar la complejidad inconmensurable de manera reducida para mantener la expectativa que la fórmula anuncia: que la universidad produce conocimiento, forma profesionales y soluciona los problemas del mundo.

III

Gracias a la fórmula de contingencia 'universidad' seguimos confiando en ella y viéndola de ese modo. Sin embargo, cuando se observa su complejidad interna, el medio simbólico inteligencia y su cadena productiva (conocimiento, profesionales, racionalidad) se aprecia permanentemente intervenida, a veces colonizada, hipertrofiada por los mecanismos desarrollados para cumplir su función.

El primero deriva de la constitución de la universidad como una organización con un giro específico, el anunciado por el complejo cognitivo. Para ello, la universidad requiere de gestión. Contrata un staff de profesionales también formados en la universidad, especializados en la administración de organizaciones que —vaya sorpresa— administra la universidad con los criterios universales de gestión. Entonces la expectativa de eficiencia presiona el complejo cognitivo en términos temporales y presupuestarios. Para reducir costos, quienes se formaron en disciplinas científicas orientadas a la producción de conocimiento tienen que administrar subunidades organizacionales (facultades, departamentos, programas). Además, quien gana prestigio científico se hace visible para cargos administrativos. Todo ello hace subóptimas tanto la administración como la producción de conocimiento. Como nada de esto es

deseable para un académico en la universidad, se establecen incentivos monetarios a la gestión que generalmente no están alineados con los de la investigación, de modo tal que el medio simbólico dinero se impone abiertamente sobre el medio simbólico inteligencia en la selectividad de los investigadores. Uno puede advertir cuán poco inteligente es esta acomodación si de lo que se trata es del despliegue del complejo cognitivo propio de la universidad.

El segundo mecanismo interno de hipertrofia del medio de inteligencia es la pedagogización de la enseñanza universitaria. Puesto que los investigadores no han sido formados para enseñar, las unidades pedagógicas encuentran ahí un campo fértil para la colonización. Además, en regiones como América Latina, donde la pedagogía es precaria y desprestigiada en su aplicación en el ámbito escolar, ¿qué mejor que escolarizar la universidad? Entonces se forma un mercado interno para la formación pedagógica de profesores; un mercado cautivo, monopolístico —cuasi-mercantilista—, en tanto captura el 'Estado universitario' para su propio beneficio, como diría Smith (2010). Una aporía profunda se plantea con ello. La formación pedagógica de investigadores tiene la pretensión de transformar en protocolo la contingencia de la investigación y la imaginación científica que se debe transmitir experiencialmente en una clase a futuros investigadores, con lo que la espontaneidad de la investigación y el descubrimiento son reemplazados por el basso continuo de la progresión de la clase: 2 minutos para, 3 para, 15 para, otros 15 para y 5 para el cierre. Con ello, se deja de producir conocimiento y se empieza a plagiar lo evidente.

El tercer mecanismo interno acoplado al medio simbólico de inteligencia es la tecnificación de la universidad. En general, este ha sido un soporte del medio, pero también impulsa proyectos problemáticos, como el de la 'universidad a distancia'. La tecnología aún no dispone de las capacidades para recrear mínimamente la situación de interacción presencial (mediatiza en dos dimensiones sin vivencia del landscape del interlocutor); limita con ello fuertemente las posibilidades de comunicación (de formación, discusión, interpelación, conocimiento) y produce una deficiente recreación del complejo cognitivo. Hoy preocupa la 'inteligencia

artificial', su uso ético por parte de estudiantes y profesores, la apatía cognitiva a la que llevaría, aun sin entender que la IA no es 'inteligencia' y que tampoco es 'artificial' (Esposito 2022). Se puede pensar, sin embargo, que ella puede ser un suplemento para el aprendizaje autónomo de los estudiantes ante la creciente incapacidad interna de la universidad para entregar una producción original de conocimiento y una formación profesional adecuada. Pero para ello habría que reevaluar la crítica conservadora fácil que siempre emerge ante cambios tecnológicos mayores. Quizás los pedagogos puedan contribuir a eso.

IV

A pesar de esas paradojas e hipertrofias internas, la fórmula de contingencia 'universidad' mantiene mágicamente nuestra confianza en que la universidad sigue siendo una unidad con finalidades claras. En Chile es de las instituciones que más confianza suscita, aunque sus tensiones con entidades externas son evidentes.

La primera tensión deriva de la posición de la universidad en el sistema científico estatalmente administrado. Buena parte de las exigencias de gestión interna se originan en las estructuras de financiamiento estatales y en el posicionamiento de la universidad en el mercado regional y global mediante rankings y ratings. Lo primero impulsa la colonización de la gestión universitaria bajo el formato de la acreditación, del cual dependen becas, grants, inversiones, ampliaciones, planes de contratación, vínculos con el medio y la acumulación en el banco del prestigio —es decir, casi todo. La expectativa de los sistemas de acreditación y rating es siempre paradójica: cada universidad debe ser feliz a su modo, pero medida según los mismos criterios; además, evaluada por colegas de la competencia a los que se les atribuye neutralidad de intereses. Probablemente porque este sistema parece tener 'problemas de endogeneidad' —como dicen los economistas—, varias universidades optan por acreditarse en el exterior y participar continuamente de rankings y ratings globales por los cuales también se paga, solo que en dólares. Cabe recordar que buena

parte de la crisis financiera de 2007-2008 se debió a la circularidad de rendimientos entre agencias de rating y bancos. Hoy habría que preguntarse cuáles son y dónde están los activos tóxicos de la universidad antes de que la deflación del medio produzca una *university run*.

La segunda tensión con el medio externo se advierte en las múltiples inconsistencias entre el mercado del trabajo y la oferta profesional. Este acoplamiento es el más problemático porque siempre está sujeto a delays generacionales y a un peligro de sobreexplotación: perfeccionar este acoplamiento conduce a un sobreajuste que limita la exploración de nichos alternativos. Las energías de la universidad se concentran en responder a la demanda, con lo que se explota lo conocido y se subvaloran futuros alternativos de largo plazo. Seguramente por ello hoy la universidad compite con múltiples centros de experticia que regulan, en sus propios campos, la diferencia entre explotación y exploración. Las técnicas de big data no vienen de la universidad, sino de Google, Microsoft o Amazon; la interacción lingüística con máquinas no se produjo en las facultades de ingeniería, sino en laboratorios de OpenAI; los mayores avances en máquinas autónomas no vienen del MIT, sino de Tesla y SpaceX. Probablemente los desarrolladores se formaron en la universidad, pero la exploración había que hacerla en la industria. Ahí se dispone de tiempo y recursos para equivocarse, para la destrucción creativa; en la universidad hay que diseñar el syllabus, construir las rúbricas de exámenes, subir las notas, responder solicitudes de corrección y asistir a reuniones para coordinar reuniones.

La tercera tensión con el entorno proviene de la expectativa de la universidad de que su producción de conocimiento sea significativa para la esfera pública. Este acoplamiento me parece fundamental para la subsistencia de la universidad, pues es el que —mediante el output de la racionalidad— vincula el core del complejo cognitivo (producción de conocimiento, formación) con la sociedad que debe legítimarlo. Esto es un desafío porque la sociedad funciona ‘sin la universidad’, es decir, su presencia no es evidente en cada momento; hay que mostrarla. La legitimación social de la universidad deriva de sus profesionales y de la traducción de los conocimientos que produce hacia la esfera pública. La ciencia

no requiere traducción del conocimiento científico, pero la esfera pública sí. El problema está en que, para los investigadores que deben hacer la traducción, la legitimación no se obtiene en la esfera pública (ni siquiera en índices, rankings y ratings), sino en el intangible reconocimiento de pares científicos que no están en la esfera pública donde la universidad quiere incidir. Entonces, se crean nuevas unidades de incidencia pública y vinculación con el medio que deben cuadrar un círculo: tienen que hacer que el medio valore algo que no se imagina que puede necesitar (los rendimientos del conocimiento) y, a la vez, lograr que los científicos hagan algo que no se imaginan que les puede servir (la valoración pública).

Cuando todo ello se hace del modo adecuado, aplican todas las metáforas y retórica clásica de la Ilustración: la discusión pública ilumina sus zonas oscuras, se ilustra con el conocimiento que aporta la universidad y se predispone a alcanzar 'acuerdos racionales' desplazando la emoción hacia el exterior o sublimándola en forma de votos de minoría. Aunque nada de esto llegue a buen puerto, la sola construcción del escenario legitima la universidad y le atribuye la influencia necesaria para dar continuidad al flujo de interesados en ingresar a sus operaciones. Cuando no resulta, la universidad entra en un círculo de deflación de la inteligencia.

V

La 'universidad' es una fórmula de contingencia en la sociedad moderna porque en ella se incuban (y se condensan a la vez) las complejidades y tensiones revisadas y otras no exploradas, como la diferencia entre formación disciplinar y trabajo inter o transdisciplinar; entre carreras docentes y carreras de investigación, entre investigadores consagrados y aprendices, entre el particularismo de los propietarios (sea el Estado o agentes privados) y la universalidad de la universidad, entre la localidad de sedes y laboratorios y supraespacialidad del sistema científico global. Para ahorrarse la descripción de toda esta complejidad, la fórmula de contingencia es eficiente.

La 'universidad' como fórmula de contingencia hace que todos estos problemas, crisis y paradojas queden reducidos a tensiones manejables, propias del funcionamiento del medio simbólico inteligencia en el que se despliega históricamente el complejo cognitivo compuesto por producción de conocimiento, formación de profesionales y racionalidad social. La designación 'universidad' reúne todas estas expectativas (positivas y negativas) y les atribuye legitimidad y capacidad de influencia actual y futura.

Pero así como sucede con el dinero, el poder y el amor, también la inteligencia en tanto medio simbólico está sujeta a procesos inflacionarios y deflacionarios. Mientras la universidad en Chile era una expectativa de élite hasta la década de 1970, la ecuación entre inflación y deflación del medio parecía autorregulada en niveles más bien deflacionarios. Por ello, la proliferación de universidades privadas de distinta envergadura y para públicos distintos desde la década de 1980 en adelante ha tenido ciclos de crecimiento relativamente consistentes. Visto en perspectiva evolutiva, el medio de inteligencia creció y se generalizó; más personas tuvieron acceso a él; más primeras generaciones entraron al complejo cognitivo.

Sin embargo, el crecimiento significó también que más personas se endeudaron para sostener la expectativa, más se decepcionaron de sus profesiones, del mercado laboral que enfrentaron, de estar obligadas a una educación continua porque lo que aprendieron originalmente ya está obsoleto. Más vieron cómo las demandas estudiantiles en la universidad se hacían menos razonables y cómo muchos espacios universitarios eran colonizados por ideologías antiguas en nuevos envases de plástico; más se vieron dominados por dogmas identitarios ultraconservadores (raciales, nacionalistas, étnicos, de clase, de género, territoriales) que impedían la emancipación que buscaban, sometidos por cancelaciones autoritarias contrarias al pluralismo del complejo cognitivo de la universidad moderna. Y más también advirtieron que la 'batalla cultural' hacía tomar partido a académicos, departamentos e incluso universidades enteras en la lucha del día: si el norte o si el sur, blanco o indígena, madera o bosques, derechos humanos o de la naturaleza, hombre o mujer, Rusia o Ucrania, Israel o Palestina, China o Hong Kong. La universidad, enton-

ces, creó bandos polemogénos en el seno de la operación cognitiva de la sociedad moderna —donde la autonomía y libertad de investigación y expresión operan como sustrato. El pluralismo colapsó en la certeza de un dogma u otro.

Todo ello conduce a una deflación del medio simbólico inteligencia y a una limitación de la influencia de la universidad en la recreación del complejo cognitivo. En Chile, la confianza en la institución universitaria es de 54% (CEP 2025), de las más altas en las mediciones, junto con la PDI (59%), Carabineros (56%) y las Fuerzas Armadas (53%). Esto no es casualidad: una forma de reducir la complejidad de la sociedad moderna es con conocimiento; la otra es con la fuerza. De cualquier modo, solo un poco más de la mitad de la población confía en que el conocimiento o la fuerza puede conducirnos en tiempos turbulentos; los demás parecen entregados a la indeterminación del futuro —un síntoma claro de la deflación de la inteligencia y la universidad.

En el corto plazo, esta deflación deberá consolidar algunos proyectos y eliminar otros; en el mediano plazo, la eliminación de más proyectos es esperable por el descenso en la natalidad. Hasta entonces, la fórmula de contingencia 'universidad' seguirá prometiendo control del futuro mediante el saber y la profesión, aunque con menos intensidad que hasta ahora.

REFERENCIAS

CEP (2025). Encuesta CEP 95, septiembre-octubre. Centro de Estudios Públicos. Disponible en: <https://www.cepchile.cl/encuesta/encuesta-cep-n-95-septiembre-octubre-2025/>[7 de diciembre de 2025].

Esposito, E. (2022). Artificial Communication: How Algorithms Produce Social Intelligence. Cambridge, MA: MIT Press.

Luhmann, N. (2007). La religión de la sociedad. Madrid: Trotta.

Luhmann, N. (2012). Theory of Society (Vol. I). Stanford, CA: Stanford University Press.

Mascareño, A. (2024). Ética de la contingencia. Entre individuos y sistemas. Santiago: Metales Pesados.

Parsons, T., & Platt, G.M. (1973). The American University. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Sloterdijk, P. (2018). ¿Qué sucedió en el siglo XX? Madrid: Siruela.

POLICRISIS Y PROPUESTAS DE INNOVACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES

*Teresa Matus
Decana de la Facultad de Ciencias Sociales
de la Universidad de Chile*

“Innovar en las incertezas es pensar mundos con
nuevos mapas,
abriendo otros puntos cardinales”

(Fernand Braudel “El Mediterráneo y el mundo
mediterráneo en la época de Felipe II”)

Frente a la policrisis existente, a los actuales desafíos nacionales y sus expectativas, ante un capitalismo que también se regenera en el ámbito académico y ante una situación social que se degrada, resulta imperioso expandir escenarios en Ciencias Sociales, recurriendo una vez más a la fuerza de sus conceptos. Impugnar la tentación de un individualismo académico, como si fuera un *destino fati* y generar innovaciones disruptivas. Atreverse, en un Chile modernizado y aún sin modernidad, a poner como horizonte la colaboración y el reconocimiento de las trayectorias intelectuales en ciencia abierta, mediante una sinergia transdisciplinar que replantee procesos tanto en investigación y formación como en sus contribuciones a la agenda pública. Cruzar la calle, proponiendo una innovación con propósito público que convoque tanto a la academia, como al Estado, al sector privado y a las fundaciones de la sociedad civil. Tal vez, siguiendo a Braudel, se trate de examinar las ciencias sociales tres veces: en sus constantes, en sus movimientos tardíos y en los intentos de ruptura de su historia tradicional. Sin pensar que esto va a superar los escollos, sino para adentrarse en propuestas reflexivas que abran nuevos mapas.

Poli-crisis y capitalismo académico

El ensamblaje de crisis y sus escalamientos evidencian un entrelazamiento múltiple de gran magnitud (Seyd, 2025). Pero ya no es, al decir de Hegel, ese rayo plantado en un mundo nuevo (Hegel, 2010). En los retos planetarios vigentes se cuele una importante brecha: un auge sin par de la tecnología, rupturas climáticas sin precedentes en un tiempo cada vez más estrecho y una cultura que prescinde de las teorías generales de la sociedad para interrogarla y extenderlas hacia formulaciones más efectivas. Como si la facticidad fuese suficiente, se vuelve secundario extraer una normatividad de ella misma. De esta manera, la oscilación que siempre trae el futuro pareciera estar marcada por un cierto hastío de asumir su incertidumbre y de presentar propuestas a la altura de su complejidad (Matus, Urquiza, 2025). En este marco no es extraña la pregunta: ¿para qué las ciencias sociales? Paradojalmente a medida que entramos en una era de bajo crecimiento, baja inversión y cooperación; es decir, cuando más se requiere de un potencial de anticipación y de comprensión de interactuaciones y consecuencias inesperadas, las Ciencias Sociales se encuentran inmersas en su propio laberinto de respuesta frente a un auge de capitalismo académico (Brunner, JJ, Pedraja-Rejas, L., Labraña, J., 2020).

La novedad de lo anterior no radica en la modificación de un tiempo que se sale de sus ejes, —seremos muchos los caídos del tiempo, de la productividad, de la belleza, de una vida buena (Ciorán, 2002)— sino en comprender que tomamos decisiones que expanden un panorama de riesgos. De allí la importancia de la respuesta de investigadores del CR2 frente a las declaraciones de Edwards sobre el incierto destino y resultados de las Ciencias Sociales y Humanidades, al sostener su relevancia para enfrentar la crisis ambiental y climática en sus transformaciones institucionales, políticas, sociales, culturales y psicológicas (Moraga, Sapiains, Blanco, Hervé, Ibarra, Billi y O’Ryan, 2024). Abogar entonces por un espacio mancomunado entre las ciencias implica poner de relieve los enfoques con los que se busque atravesar los riesgos. Es decir, no es un mero mapa de acontecimientos, perturbaciones y catástrofes. Se

trata de un desafío analítico con potencial conceptual, en el que, desde sus enunciados, surja una fuerza capaz de orientar la vida (Habermas, 2002). Ella debe ser lo suficientemente consistente como para desplegar innovaciones con propósito público que muestren cómo estos mecanismos se refuerzan, se interpenetran y cómo también provocan cierre por su accionar dentro de los sistemas (Mascareño, 2017). Al respecto, Seyd sostiene que, en lugar de considerar estas crisis como aisladas o meramente fortuitas, es más acertado interpretarlas como el resultado de una falla fundamental en la forma en que las sociedades modernas gestionan las crisis, un fenómeno que describe como una crisis de la gestión de crisis (Seyd, 2025).

Además, el propio sistema capitalista ha sabido fagocitar la crítica e incorporarla a su flujo, mostrándose infinitamente más robusto de lo que sus detractores habían pensado (Boltanski y Chiapello, 2002). Por eso, no es raro que la expansión del capital invada la academia. Lo interesante son sus formas de diferenciarla, evidenciando una lógica en la que el foco recobre su potencial explicativo, mostrando un punto ciego que se sale de cuadro. Analizar la variedad, verla emerger en sus dimensiones y su grado de privatización: sustentarla en el régimen de su estructura política, la organización del campo y las dinámicas de coordinación de las universidades, así como de las modalidades de gobernanza de los sistemas, sus orientaciones de política y la selección de instrumentos para su aplicación (Brunner, J.J., Labraña, J., Rodríguez-Ponce, E., & Ganga, F. 2021). Lo anterior nos permite entender un proceso de reificación que no conduce a la totalización, sino a pensar que, en las sociedades diferenciadas, puede existir, por razones relacionadas con la efectividad, un tipo de vinculación estratégica entre sus miembros y sus congéneres. Asumir una perspectiva en la que estas cuestiones pierdan su carácter dramático da lugar a especulaciones esclarecedoras (Honneth, 2012).

En una formulación audaz, se trata del despliegue de una crítica travestida (Matus, 2017) hecha con esa misma lógica del capitalismo académico, que ose mirar el abismo (Safatle, 2012) y se sienta bien en ese lugar. Pensarla como una potencia que corroe no solo las formas de pensar, sino también las propias formas de pensarla, adentrándose sin miedo

en sus contradicciones performativas actuales. Una crítica que sepa llegar hasta ese lugar que Hegel denomina la noche del mundo. Que incluso se vuelva contra los criterios de consenso y se interrogue por nuestra forma de vida académica mutilada, abarcando los modos de satisfacción que la legitiman (Safatle, 2008). Es allí donde es posible plantear un reconocimiento negativo, informe y sustantivo. Que asuma una forma irreverente de revuelta propositiva, fundada en la colaboración.

Co-laboratorios de innovación disruptiva

Identificar escenarios de innovación es una gramática indispensable para proyectar el futuro y cambiar el presente. Este propósito involucra plantear bajo qué circunstancias podrán introducirse novedades en las organizaciones de educación superior; así como en sus funciones, procesos y resultados (Brunner y Alarcón, 2023). Si bien las innovaciones disruptivas en la educación superior vienen proponiéndose por lo menos desde hace cuatro décadas en el norte global, o sea, en el centro y con proyección hacia las periferias del sur global (Brunner y Alarcón, 2023), esto no significa que estemos constreñidos a diseñar innovaciones incrementales, como si fueran un *destino fati*. Al contrario, justamente por el acicate del presente, por el cambio de contextos mundiales y nacionales, más que nunca es tiempo del ahora (Benjamin, 2012). La urgencia consiste en entender que la expansión de un tiempo lineal evidencia el triunfo del capital en una de las esferas más clave: la percepción temporal. De allí que enfrentar las crisis actuales con propuestas de innovación implica no solo resistir, sino estar a la altura de las expectativas no cumplidas y apostar, con una memoria viva, a las promesas rotas de un mañana. Es una invitación a revisar el papel de la temporalidad estallada como matriz esencial a la hora de dar cuenta de su politicidad; con una recuperación del tiempo que dé cuenta de sus vínculos con la materialidad inestable de los cuerpos, sean los que correspondan a la dimensión humana o a la de las cosas (Déotte, 2015).

De esa forma, se ataca el concepto de lo inevitable, tornando posible la indeterminación como punto de partida, pero también como resultado que expanda la contingencia. Por eso, para Déotte, el hombre de vidrio, especialmente en América Latina, genera una visión lateral que se hace cargo de las marcas del horror, gestando una manera de ejercer la reflexión, encarnando aquellas huellas indelebles (Déotte, 2015). Dicha perspectiva se torna vital para enfrentar hoy el trabajo académico y posibilitar una universidad reflexiva en tiempos de crisis (Labraña, Puyol, Brunner, 2023), colocando los avances tecnológicos como herramientas de un componente cuyo motor siguen siendo los conceptos (Cordero, 2021). Esa configuración de aparatos estéticos fundados en un pensamiento negativo que extienden los repertorios analíticos y críticos en figuras contemporáneas de innovación ya se desarrollan en una serie de centros como: Social Innovation Park (SIP) NESTA, The New Zealand Social Innovation and Entrepreneurship Research Centre (SIERC), The Waterloo Institute for Social Innovation and Resilience (WISIR), The Young Foundation, Instituto de Innovación Social (ESADE), Centre for Social Innovation, ZSI, Lien Centre for Social Innovation, entre otros.

En Chile, la paradoja es que las universidades se ven impelidas por corrientes de racionalización instrumental que ellas mismas ayudaron a desencadenar (Brunner, J.J, Labraña, J., Rodríguez-Ponce, E., & Ganga, F. 2021). Sin embargo, por eso mismo es posible un recurso kantiano: volver a colocar un imperativo de propósito público en medio de la catástrofe, justamente porque hoy nos desborda. ¿Cómo hacerlo? Desde la propia insatisfacción académica. Promoviendo un concepto dinámico y estratégico de investigación: donde ya no se promueva sólo la vigencia sino la trayectoria, donde sea posible conocer en ciencia abierta las formulaciones de proyectos ganadores protegiendo su propiedad intelectual con un DOI, cumpliendo las exigencias de revistas de alta indexación al colocar en una plataforma abierta datos metodológicos, donde el propio índice h de investigadores aumente por citas que permitan, a la vez, mejor comunicación, pudiendo de esta forma ser la base de diversos niveles de innovación docente. Esto vigoriza una Facultad abierta

de Ciencias Sociales con un pensamiento que investiga, forma e incide <https://colaboratoriocienciassociales.uchile.cl>.

Por otra parte, en nuestro país, la concepción de la innovación sigue siendo mayoritariamente una innovación tecnológica centrada en productos, enfocada predominantemente en la productividad económica y su padrón competitivo, mientras que paralelamente, las ciencias sociales están particularmente interesadas en los procesos y efectos sociales de dicho modelo de desarrollo. Esto podría explicar por qué ellas han llevado a cabo trabajos exhaustivos sobre esas innovaciones, pero sin etiquetarlos como tales (Howaldt, Domanski, 2016). En medio de este panorama, se instala una especie de falsa incongruencia: a pesar de declarar la importancia del ámbito social, se destina un escaso presupuesto a producir innovaciones en esa área. Chile es un ejemplo de lo anterior: en el total de la inversión en I+D dedicada a investigar e innovar, se destina menos del 1% del Producto General Bruto del país, menos de un tercio del promedio de la OCDE, que es 2,7%, y de la Unión Europea, que es 2,9%. Ciertamente, lejos de Finlandia, con su 3,7% (según datos de la OCDE, 2024). Aún más, si se coloca un zoom en Ciencias Sociales existe una tendencia notable a la baja donde siempre puede ser peor: si en 2010 se invertía en Chile un 0,07% -lo que se podía subvertir con la metáfora de ser los agentes secretos de la innovación- en 2020 se invierte un 0,02%; lo que se transforma en una directa *misión imposible*.

Frente a ese déficit, se abre una oportunidad de disrupción, concibiendo un tipo de innovación desde la falla (Matus, Kaulino, Urquieta, Cortez-Monroy, Mariñez, 2018), en un contexto abierto (Chesbrough, 2003), produciendo innovaciones que modifiquen procesos haciéndolos permeables a una mejor conexión sistema/entorno (Christensen, 2006), mudando aquellos mecanismos persistentes de los fenómenos sociales extremos. Hacer florecer otra vez, esa raíz transformadora que cuestiona el corpus técnico de la innovación (Polanyi, 1989) puede ser una ruta atractiva y convocante. Con este enfoque es posible, apropiarse de un modo de innovar que cambie la velocidad, arroje fuera las dicotomías y convierta el problema mismo en su solución (Jameson, 2016). Para eso, es clave poner el foco en una innovación que muestre las paradojas

existentes entre modernización y modernidad. Como ya planteaba Lechner, ellas no son sinónimos y su compatibilidad resulta problemática, ya que la modernización es un proceso técnico-económico de adopción de tecnologías, mientras que la modernidad es un proyecto cultural y social de emancipación y autonomía. De allí que la configuración de sociedades unipolarmente modernizadas muestre una agenda pendiente de relato que dificulta una democracia plena y una auténtica modernidad (Lechner, 1990). Este argumento arroja una luz crucial para entender la dificultad de cambiar en Chile, como analiza el informe del PNUD de 2024, ya que coloca un factor explicativo tanto de las relaciones disfuncionales entre ciudadanía y élite como de la falta de visión compartida para un desarrollo sostenible.

En esa tarea de gran magnitud, la Universidad de Chile ha comprometido esfuerzos para impulsar un trabajo transdisciplinario, contribuyendo a la comprensión de problemas multinivel y a un creciente diálogo entre la academia, el Estado, el sector privado y la comunidad civil (Urquiza, Billi, Amigo, Faúndez, Neira, Henríquez, Sánchez, 2019). No es una respuesta ocasional sino un trabajo sostenido en nuevas plataformas (Avanessian, Reis, 2017), ya que si los problemas están interconectados, la Universidad también. Ese conocimiento puede pensarse como la base de un nuevo proyecto educativo, que integra la investigación e innovación, así como la formación de pregrado y posgrado, y se comunica ampliamente en un sistema abierto. Desde esta convicción nace el Co-laboratorio de Innovación con Propósito Público (CLIPP <https://clipp.uchile.cl/>). Su objetivo es acelerar el tránsito hacia un desarrollo económico, social y ambiental del país, instalando un nuevo modelo de transferencia para innovar e implementar desde la investigación. Esta iniciativa cruza la frontera de la academia, llevando la ciencia a los espacios donde se toman las decisiones que afectan el presente y el futuro.

El CLIPP se funda en una idea central: colaborar requiere reconocernos incompletos. La disposición a trabajar con otros no es solo un ejercicio racional, sino también cultural y emocional. Salir de nuestras zonas de seguridad para buscar a quienes pueden complementarnos es la condición de posibilidad de un cambio genuino, asumiendo una inclau-

dicable forma de diálogo entre diferentes, donde todas las verdades se toquen, se cultive el respeto al disenso y se priorice la exposición de los mejores argumentos y evidencias.

No basta entonces con generar conocimiento; es necesario fortalecer ese espíritu, llegando con él a los lugares donde tiene mayor impacto en el bien común. Por ello, el reto de la innovación universitaria implica la transformación de lo público (Brunner, 2014). Vista así, ella puede ser una herramienta disruptiva para el bienestar y no el privilegio de unos pocos. *Cruzar la Calle* es, de esta forma, una invitación abierta a participar activamente en el impulso a la innovación de nuestra sociedad para un mejor futuro (Devés, 2025).

REFERENCIAS

- Abad, J.M. (2004) Juegos de duelo: la historia según Walter Benjamin. *Abada Editores*.
- Avanessian, A., Reis, M. (Comps.). (2017) Aceleracionismo. Estrategias de transición. *Laboria Cuvoniks. Caja Negra Editores*.
- Benjamin, W. (2012) Atlas de Conceptos. Sobre el concepto de historia Obras I, 2. Obra de los pasajes. Trauerspiel y tragedia. *Abada*. Obras II, 1.
- Braudel, F. (2014) El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II. *Fondo de Cultura Económica*.
- Boltanski, L., Chiapello, E. (2002) El nuevo espíritu del capitalismo. *Ediciones AKAL*.
- Brunner, J.J. (2014). Transformación de lo público y el reto de la innovación universitaria. *Bordón, Revista de Pedagogía*. Número monográfico. Gobierno y gobernanza de la universidad: el debate emergente. Casanova, H., Rodríguez, R. (Coords.). Volumen 66 nº 1 (45-60) ISSN: 0210-5934.
- Brunner, J.J, Pedraja-Rejas, L., Labraña, J. (2020) Capitalismo académico: distinciones conceptuales y procesos contradictorios a propósito del caso chileno. *Bordón, Revista de Pedagogía*. (Vol.72 (3) Doi: 10.13042/Bordon.2020.72761
- Brunner, J.J, Labraña, J., Rodríguez-Ponce, E., & Ganga, F. (2021). Variedades del capitalismo académico: un marco conceptual de análisis. *Archivos analíticos de Políticas Educativas*, 29(35). <https://doi.org/10.14507/epaa.296245>
- Brunner, J.J. y Alarcón, M. (2023). Imaginando escenarios de innovación en la educación superior de América Latina. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 35 (1), 58-80. Doi:10.54674/ess.v35i1.753
- Centre de recherche sur les innovations sociales <http://centres.insead.edu/socialinnovation/who-we-are/index.cfm>
- Centre for Social Innovation Toronto, Canadá <http://socialinnovation.ca>
- Centre for Social Innovation, SAUDER Vancouver <http://www.sauder.ubc.ca/>
- Centre for Social Innovation, ZSI Austria <https://www.zsi.at/en/home>
- Cordero, R. (2021) La fuerza de los conceptos. Ensayos de teoría crítica e imaginación

Política. Ediciones Metales Pesados.

Chesbrough, H. W. (2003). Open innovation: The new imperative for creating and profiting from technology. Boston: *Harvard Business School Press*.

Christensenn, M. (2006). Innovación disruptiva para el cambio social. *Harvard Business Review America Latina*, 1, 3–8. ISSN: 0717-9952. <http://www.hbrl.com>

Déotte, Jean-Louis (2015). *El hombre de vidrio. Estéticas benjaminianas*. Prometeo Libros.

Devés Alessandri, R. (2025) Prólogo de Cruzar la calle. En: *Cruzar la calle*. Matus, T., Urquiza, A. Ediciones Universidad de Chile.

Habermas, J. (2002) Una vez más: sobre la relación entre teoría y praxis. En: *Verdad y Justificación*. Editorial Trotta DOI: 10.1177/13684310251336133.

Hegel, G. W.F. (2010). Fenomenología del Espíritu. Abada Editores.

Honneth, A. (2012) *Reificación: un estudio en la teoría del reconocimiento*. Ediciones Katz.

Howaldt, J., & Domanski, D. (2016). Innovación como motor del cambio social. En: Matus, T., Cortez-Monroy, F. (Eds.) *Innovación Social Efectiva* (25-50). *Libros de Mentira*. ISBN: 978-956-9136-19-1

Instituto de Innovación Social, ESADE España <http://www.esade.edu>

Jameson, F. (2016) *Valencias de la dialéctica*. Editorial Eterna Cadencia.

Labraña, J., Puyol, F., Brunner, J.J. (2023) La universidad reflexiva en tiempos de crisis. *Revista MAD* 49 (31-43).

Lechner, N. (1990) ¿Son compatibles modernidad y modernización? El desafío de la democracia latinoamericana. *FLACSO*. Documento de trabajo n° 440

Lien Centre for Social Innovation, Singapur <http://lcsi.smu.edu.sg/about-us/missionvision/>

Mascareño, A. (2017). La crisis como control de la hipertrofia sistémica y la función del derecho. *Revista Direito Mackenzie*. ISSN 23172622.

Matus, T. (2017) Una crítica travestida para enfrentar al capital. En: Vidal, P. (Comp.) *Las caras de Trabajo Social en el Mundo: per(e)sistencias en el capitalismo tardío*. RIL Editores.

Matus, T., Kaulino, A., Cortez-Monroy, F., Urquieta, M.A., Mariñez, C. (2018) Lógicas de autoobservación de la falla para una innovación efectiva. *Revista MAD*, n° 28 DOI: [10.5354/0719-0527.2018.51026](https://doi.org/10.5354/0719-0527.2018.51026)

Matus, T. Kaulino, A. Muñoz, G. Reininger, T. (2020) Crisis over crisis: COVID-19 and two innovation proposals from Chile. *Journal of Social Work Education*. DOI: 10.1080/02615479.2020.1813702. ISSN: 1470-1227

Matus, T. (2022) Abrir mundos: potenciales de inflexión en la investigación universitaria. *Revista Anales*. Séptima Serie n°20

Matus, T., Urquiza, A. (2025) *Cruzar la calle*. Ediciones Universidad de Chile.

Mazzucato, M. (2018) Mission-oriental Research & Innovation in the European Union. A problem-solving approach to fuel innovation led growth, *Luxemburgo, European Union*. ISBN: 978-92-79-79918-1

Moraga, Sapiains, Blanco, Hervé, Ibarra, Billi, O’Ryan (2024). El valor de las humanidades (en respuesta a Sebastián Edwards). *El Desconcierto*, 27 de junio.

PNUD (2024). ¿Por qué nos cuesta cambiar?: *Conducir los cambios para un Desarrollo Humano Sostenible*. Informe sobre Desarrollo Humano en Chile.

Polanyi, K. (1989) La gran transformación: crítica del liberalismo económico. *Ediciones La Piqueta* © Ediciones Endymion ISBN: 84-7731-047-5 Depósito legal: M-38870-1989

Safatle, V. (2012) *Grande Hotel Abismo. Por uma reconstrução da teoria do reconhecimento*. Editora Martins Fonte.

Safatle, V. (2008) *Cinismo e Falência da crítica*. Editorial Boitempo.

Seyd, B. (2025). A crisis of crisis management: the polycrisis, the organization of pessimism, and the defensive turn. *European Journal of Social Theory* [Volume 28, Issue 4](#)

Social Innovation Park (SIP) NESTA (National Endowment for Science, Technology and the Arts) Reino Unido <http://www.nesta.org.uk/about-us>

The New Zealand Social Innovation and Entrepreneurship Research Centre (SIERC) Nueva Zelanda <http://sierc.massey.ac.nz/>

The Waterloo Institute for Social Innovation and Resilience (WISIR), Canada <http://sig.uwaterloo.ca/about-thewaterloo-institute-for-social-innovationand-resilience-wisir338>

The Young Foundation Reino Unido <http://www.youngfoundation.org>

Urquiza, A.; Billi, M.; Amigo, C., Faúndez, V., Neira, C., Henríquez, A., Sánchez, D. (2019) Transdisciplina en la Universidad de Chile: conceptos, barreras y desafíos. Documento de Trabajo, Universidad de Chile.

FRAGMENTACIÓN Y TELEOLOGÍA

Carlos Ossa Swears

*Profesor de la Facultad de Comunicación e
Imagen de la Universidad de Chile*

La Universidad no sería digna de ocupar un lugar en nuestras instituciones sociales si el cultivo de las ciencias y de las letras pudiese mirarse como peligroso bajo un punto de vista moral o político.

Andrés Bello

Las instituciones que deberían abrir espacios para la crítica se han convertido en aparatos que regulan la precariedad y la exclusión bajo el signo de la eficiencia.

Judith Butler

La universidad, como institución del porvenir, está sumida en antagonismos culturales, tecnológicos y políticos. Tratar de encontrar algunos hilos que puedan caracterizar vínculos entre propósito, congruencia y transformación es resultante vez más problemático. Por lo tanto, al margen del agotamiento del ciclo económico del currículum, de la reducción de los saberes a instrumentos de medición o del deterioro del razonamiento estratégico, interesa comentar un par de temas relacionados con el presente del sentido universitario[1].

Primero, hay una concepción naturalizada de la misión de la universidad, relacionada con un principio teleológico. Es “claro y evidente” que el desarrollo es el eje de la convivencia y la universidad es portadora del “relato legítimo” de ese futuro. Sin embargo, desde una lectura sistémica, podríamos preguntarnos: ¿qué lugar ocupa el conocimiento en sociedades donde el gobierno de las comunicaciones ha permitido que las redes

sociales generen más autonomía que las propias instituciones? En el escenario descrito surgen voluntades, imágenes y visiones del mundo que entran en contradicción con lo que consideramos la unidad imaginaria de la sociedad actual.

Lo público —zona de orfandad— está atravesado por una profunda contingencia. La colaboración social, más que sustentarse en el compromiso de los distintos agentes con la sociedad, se configura como un campo de disputas por la memoria, la reproducción de fracturas y la fatuidad de deseos que circulan en enjambres de redes y plataformas, dando lugar a fuerzas paralelas, diversas y heterogéneas. Los discursos elaboran un sistema de narraciones, distantes de la tarea universitaria, que intenta articular problemas y respuestas mediante disciplinas, principios lógicos y marcos institucionales.

Una cierta manera de producir conocimiento está subordinada a desaparecer en la gestión de lo inmediato, en la rutina de la capitalización y en la frustración de la desigualdad. ¿A qué podemos llamar producción de conocimiento cuando parece devaluarse ante la imposibilidad de acceso material o de participación ciudadana? Al examinar cómo se instala el saber en los modelos actuales que sustentan el diseño curricular, la acreditación y los rankings de indexación marcados por agendas globales se advierte que la aparente diversidad, interdisciplina y multimodalidad aclamadas convergen finalmente en una misma dirección: el crecimiento

Más que hablar de políticas del conocimiento, estamos discutiendo políticas del crecimiento a través de reformas educativas infinitas. Esto nos lleva a dejar de lado otras perspectivas que, de alguna manera, interpelan esta concepción[2]. La sociedad chilena, como han señalado muchos (Barozet & Cárcamo 2011; Puig 2019; Zambra 2020; Canales 2022; Rubilar 2024), se caracteriza por una fragmentación social, cultural, política y de género que no ha sido reconducida ni rearticulada, ya que ningún sistema ha logrado cumplir la promesa compartida. Esta división se ve exacerbada por interfaces maquínicas alimentadas por la especulación financiera y algorítmica. Las instituciones que prometían a distintos sectores el acceso a los beneficios de la modernización no han logrado resolver esta fragmentación, que no es solo subjetiva y pulsional[3].

Segundo, la posible hipótesis del colapso de la credibilidad del sistema de educación superior se manifiesta en un cuestionamiento generalizado de la capacidad de producir sentido y significado en un mundo disuelto en las odiosidades del espectáculo y las miserias de la vigilancia. La pérdida de confianza en la movilidad y en el prestigio que la universidad otorga ha fortalecido la velocidad y la precarización, en la que la voz académica se ve desafiada por discursos alternativos que emergen de las redes sociales, los desencantos epocales y la reputación digital. Esto plantea un desafío adicional: ¿puede la universidad recuperar su credibilidad y su rol en la construcción de sentido en una sociedad cada vez más dividida?

En circunstancias de desapego y desilusión cultural, la validez de los formatos académicos y la discusión sobre la calidad descuidan dimensiones estructurales de la vida cotidiana que terminan confirmando, por fuera de ideologías contrapuestas, el carácter clientelístico, corporativo, competitivo y meramente funcional de la llamada academia.

Entonces: ¿qué preeminencia tiene seguir sosteniendo modelos de conocimiento teleológicos que no dialogan con sociedades partidas y que no encuentran en el trabajo universitario una respuesta a la sensación de fracaso o no garantizan éxitos publicitados? Asimismo, se ha instalado en los planos psicológico y del entretenimiento la figura del fin como una de las principales narrativas que estructuran nuestra experiencia.

Es una crisis general de la totalidad del orden social en la que todo tipo de calamidades convergen, se exacerban entre sí y amenazan con deglutirnos a todos (Fraser, 2022, p.14).

La paradoja está abierta si aceptamos la idea de la universidad teleológica[4], conformada por el sinfín de los acuerdos, sus posibilidades de conversación con una sociedad del fin o, mejor dicho, la fracturación de los individuos en los juegos de la micropolítica y la macroeconomía no son viables. El modelo universitario existente no tiene relevancia ni energía para restituir una potencia antropológica, técnica y contemporánea que vuelva a unir lo imprescindible, lo necesario y lo deseado.

Es conocimiento lo que la sociedad necesita para producir la oportunidad de su propio desarrollo. La pregunta rectora para la gestión del conocimiento en la universidad no es cómo maximizar su utilidad, sino cómo asegurar la autonomía de los procesos que lo producen (Garrido, Espinosa & Undurraga: 2020, p. 86).

El concepto quebrado

Los mecanismos de control, junto con sus indicadores y mediciones, han reemplazado una cuestión que, al menos en el ámbito de las humanidades y las artes, siempre ha sido difícil de precisar, porque exige otro tipo de ethos reflexivo: no todo conocimiento puede reducirse; hay un grado de indeterminabilidad que contribuye a la exploración y a lo experimental.

Su propósito es acoger la complejidad y dar tarima a aquellas condiciones y fenómenos que el pensamiento no logra convertir exclusivamente en objetos, pero que aun así configuran la realidad. Existe una dimensión del conocimiento en la que la interpretación, la experiencia y la historia siguen siendo necesarias para pensar la herida epistémica que nos habita y que, latente, constituye otro modelo del desarrollo social. Nada de esto es nuevo, pero adquiere otro carácter ante la sincronización informática del lenguaje, el cuerpo y la identidad.

...cualquier tecnología y aparato institucional, incluida la IA, es una cristalización de un proceso social productivo. Surgen problemas porque dicha cristalización 'osifica' y reitera estructuras, jerarquías y desigualdades pasadas. (Pasquinelli: 2025, p. 253)

La dualidad entre crecimiento y conocimiento, en lugar de discutirse como un desafío, se ha convertido en una decisión soberana. Las travesías burocráticas y los cálculos gremiales que atraviesan la Educación Superior, tanto pública como privada, junto con los circuitos crediticios,

los modelos económicos y los métodos de financiación, imponen el mandato abstracto de la praxis administrativa (Sánchez, 2024). En cualquier caso, el colapso de credibilidad antes mencionado revela el agotamiento tanto de la universidad crítica como de la universidad mercantil, frente a una configuración inquietante donde

El vínculo entre la singularidad de la experiencia de la cognición-conocimiento sobre la base de la abstracción (...) posibilita la integración espacial, la comprensión temporal y la transmisibilidad de una manera no permitida por el conocimiento y el trabajo concretos (Toscano, 2021, p. 44).

La distancia, entonces, entre la misión universitaria y el mundo es cubierta por una estructura de contenidos mediáticos dispares, inconclusos, rápidos y obsoletos. Ellos producen mucha información homogénea y disruptiva, a la vez, creando una plasticidad crítica y sumisa, a favor y en contra del neoliberalismo, incluso al lado y por fuera, de este modo las oposiciones se entrecruzan y la universidad se divide entre el cumplimiento de un estándar antinómico, darle legitimidad a la equivalencia generalizada -todo vale todo- o bien, todo vale solo una cosa: riqueza. ¿Mantienen su impulso convocante las diferencias y las pluralidades en este escenario?

Si hay interés en contribuir a mejorar las condiciones de la educación superior, no solo es fundamental pensar en ajustes materiales, renovación de infraestructura o innovación sesgada, sino también en nuevas categorías de sistemas de financiamiento, aprendizaje, politicidad y estética que reorienten hacia un diálogo que aborde cuestiones esenciales, por ejemplo, la enseñanza por competencias frente a la digitalización o las políticas públicas frente a la equidad educativa. El mayor problema que enfrenta la universidad es que se ha vuelto no dialogante y construye fines cifrados en una cadena de verificaciones, asociados solo a la productividad académica. Si el diálogo está ligado a la productividad, incluso la idea de la libertad de investigación también entra en discusión. Así nos

enfrentamos más a una institución autómatas que a una institución autónoma. Esto plantea tres cuestiones a sintetizar rápidamente:

- Ocurre un cambio radical en cómo se conciben las universidades: la masificación, el endeudamiento, la desregulación se convierten en los horizontes tácticos de la economía política a partir de los años 90.
- Es notorio que, mientras la universidad se perfecciona administrativamente e incrementa su capital humano, se vuelve más irrelevante tanto para el mercado como para el Estado como actor institucional.
- Aparece una desarticulación del modelo universitario, ya que se consagra una matriz productiva en la que el crecimiento es prioritario y áreas como las humanidades y las artes no son esenciales.

No se trata solo de la falta de financiamiento externo, sino también de la forma en que la universidad distribuye sus propios recursos para pensarse como proyecto. Se le exige abordar la desigualdad y contribuir a que la sociedad evite la violencia derivada de la injusticia social; sin embargo, en su interior se reproduce una desigualdad estructural que se manifiesta en la normalización de ciertos hábitos, clasismos y prácticas laborales. Esto dificulta el desarrollo de políticas de mayor vinculación o transversalidad, pues no solo supone competir por recursos, sino también validar que determinadas visiones del mundo sean consideradas más prioritarias que otras.

La economía política universitaria ha establecido normas y procedimientos que han configurado una subjetividad acorde con los sistemas productivos internos. Falta, sin embargo, lo que podríamos llamar una política cultural que le permita, otra vez, confrontar la pregunta sobre la naturaleza del conocimiento que genera. La sociedad ha aumentado su caudal de saberes, independientemente de su valoración, y puede incluso prescindir de la idea de que la institucionalidad universitaria les otorgue reconocimiento. De ahí surge una interrogante: ¿se ha vuelto la sociedad más autónoma que la propia noción legislativa de autonomía universita-

ría? De modo superlativo, es crucial que las universidades establezcan vínculos estratégicos, en vez de choques publicitarios por matrículas, pues una sociedad incapaz de entender que ella es la diferencia y no un grupo de personas, ideologías o etnias reproduce el inquietante presente de la desconfianza y el cansancio. ¿Es factible aprovechar el poder disruptivo de los saberes y las tecnologías para promover una convivencia agonística?

Ya no existe la universidad moderna: existen universidades metropolitanas y regionales que disputan protagonismos definidos, en muchos casos, por rankings internacionales que poco inciden en su vida interna. Estos indicadores funcionan más como dispositivos de prestigio y menos como herramientas para enfrentar los conflictos reales vinculados a la circulación del saber y a las condiciones de aprendizaje. Estudiantes, docentes y funcionarios navegan esta dispersión sosteniendo o resistiendo la ilusión de una disciplina ordenadora que supuestamente debería ofrecer una forma coherente de mirar el mundo. La pandemia dejó en evidencia que estar juntos no equivale a estar conectados, y asumir esta lección exige reconocer nuevas dimensiones del vínculo, del aprendizaje y del propio acto de conocer

En resumen, al abordar el problema del sentido y circunscribirlo a la tensión entre fragmentación y teleología (entre el mito de una universidad que conoce el fin y una sociedad que se ha desarmado sin alcanzar consenso sobre los fines), advertimos un límite estructural. La fragmentación social ha impulsado a los sistemas universitarios hacia una instrumentalización de sus objetivos que rompe el vínculo entre la función social y el contexto dinámico. Se han masificado los medios de comunicación, las instituciones educativas y los modos de consumo; sin embargo, la masificación contemporánea ya no produce homogeneidad, sino más bien un prolongado crepúsculo de tiempos sin salida.

REFERENCIAS

Barozet E. & Cárcamo R. (2011) Fragmentación social en el espacio: la estratificación social a través de las regiones de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/112613>

Bello, A. (1843) Discurso Inaugural de la Universidad de Chile <https://uchile.cl/presentacion/historia/discurso-inaugural>

Canales, M. (2022) La pregunta de octubre. Fundación, apogeo y crisis del Chile neoliberal. Lom.

Fraser, N. (2022) Capitalismo Caníbal. E-book Lecturandia.

Garrido, J. M., Espinosa, J. F., & Undurraga, T. (2020). La autonomía de la producción de conocimiento como política de la universidad. Atenea (Concepción), (522).

Pasquinelli, M. (2025) El ojo del amo. Una historia social de la inteligencia artificial. Editorial Fondo de Cultura Económica.

Puig, M. (2019) La fragmentación de la sociedad. ¿Una amenaza a la seguridad del Estado? Cuaderno de trabajo N.º 10. CIEE.

Rubilar, M. (2024) Fragmentación política en Chile: desafíos para la gobernabilidad y la representación. <https://observatoriohp.cl/2024/10/15/fragmentacion-politica-en-chile-desafios-para-la-gobernabilidad-y-la-representacion/>

Sánchez, I. (2024) Ideas en educación IV. Impacto y consecuencias de los cambios en educación. Ediciones PUC.

Toscano, A. (2021) La abstracción real. Filosofía, Estética y Capital. Editorial Palidonia.

Zamora, A. (2020) Poeta Chileno. Anagrama.

Notas

[1] Los argumentos de este texto se basan en dos conceptos que espero se vayan aclarando a lo largo de la exposición. Nada es definitivo; es solo una posibilidad dentro del universo borgiano, una conjetura en ese jardín de senderos que siempre se bifurcan. En todo caso, las brechas informáticas, los sistemas de gobernanza y las tensiones educativas en la academia pueden mencionarse como asuntos de conflicto solapado o evidente.

[2] Una epistemología de la democracia, la investigación y la vida social, destinada a reelaborar los contratos sociales, sería, a nuestro juicio, un camino posible.

[3] Sin duda, el crecimiento ha sido efectivo y las condiciones de vida han cambiado en los últimos 50 años; sin embargo, no se ha logrado construir una relación ética con el poder; una convivencia social inclusiva, un modelo laboral diversificado, entre otras cosas.

[4] Las características de tal organismo serían, idealmente: fines trascendentes, educación integral, interpelar las brechas de todo tipo e imaginar lo común. Pero en el marco del neoliberalismo chileno, tales propósitos tienen un valor declarativo y publicitario, y carecen de la capacidad de elevar las metas por encima de la rentabilidad y la estandarización.

¿QUIÉNES QUEDAN FUERA Y POR QUÉ? TENSIONES ENTRE LA INTERNACIONALIZACIÓN Y LA EQUIDAD UNIVERSITARIA.

*María Inés Picazo Verdejo
profesora asociada, Departamento de
Administración Pública y Ciencia Política, Universidad de Concepción.*

Introducción

Las investigaciones sobre la internacionalización de las universidades son escasas. La mayoría mide cuantitativamente las dimensiones incluidas en rankings internacionales (Leal, Stallivieri & Barreto, 2017; García, Bonatti, 2024). Los trabajos cualitativos, contextualizados y teóricamente sustentados son aún menos frecuentes. Se hacen muy necesarios no solo las investigaciones rigurosas, sino también los análisis más abiertos de “pluma libre”. Este texto aprovecha esa posibilidad, ya que la internacionalización se está incorporando cada vez más en la definición misional, las estrategias de crecimiento y el posicionamiento de las universidades.

La movilidad internacional de estudiantes universitarios es crucial. Contribuye al enriquecimiento académico y cultural, fomenta una comprensión global y promueve habilidades interculturales esenciales en el mundo actual (IESALC, 2019). También es esencial para la diplomacia del conocimiento (Knight, 2015) y la cooperación positiva (Álvarez, 2020). La UNESCO y diversas redes académicas sitúan la movilidad en el centro de las estrategias de internacionalización. Sin embargo, advierten que su expansión debe estar alineada con la misión pública y la equidad (IESALC, 2023; Gacel-Ávila et al., 2024).

En Chile, la participación estudiantil en programas de movilidad internacional saliente ha sido notablemente baja. Esto ocurre a pesar de la existencia de mecanismos y beneficios, tanto internos a cada universidad como externos al sistema educacional, que facilitan experiencias pedagógicas foráneas. Esta baja participación se vincula al concepto de “non-take-up of social benefits”, o “non-recours aux droits et services”. Se refiere al no uso o al uso parcial de los beneficios a los que las personas tienen derecho. Este concepto es clave para entender los factores que explican la baja utilización de programas de movilidad internacional entre estudiantes universitarios. Además, ayuda a analizar los contrapesos invisibles que la internacionalización genera en las políticas universitarias, en especial aquellas que buscan fortalecer la equidad del sistema.

La globalización no solo transforma los procesos académicos, sino también las expectativas sociales y del mercado sobre las competencias globales de los ciudadanos y profesionales, lo que refuerza la relevancia de estudiar las barreras al acceso efectivo a experiencias pedagógicas internacionales para los universitarios.

Este trabajo resulta del análisis de un programa de fortalecimiento de la movilidad de estudiantes de pregrado de la Universidad de Concepción, financiado por el MINEDUC (2019-2022).

Internacionalización universitaria: entre la retórica global y la realidad local

La internacionalización se define como “el proceso de integrar la dimensión internacional intercultural en la enseñanza, la investigación y el servicio de la institución” (Knight, 1994). La intención detrás de los procesos de internacionalización varía. En Europa, el pionero y exitoso programa de movilidad Erasmus buscó, desde 1987, construir un Espacio Europeo de Educación Superior y fortalecer la idea de una ciudadanía europea común. La internacionalización de las universidades se considera hoy un elemento estratégico clave para mejorar la calidad y la competitividad del sistema universitario europeo. En Estados Unidos y Canadá, el enfoque

se ha centrado en el fortalecimiento de la competitividad del sector educativo, atrayendo talentos que potencien la generación de conocimiento e impactando en la economía de servicios de las ciudades universitarias. En América Latina y el Caribe, la internacionalización es menos el resultado de políticas públicas que de esfuerzos internos de las universidades preocupadas por lograr un reconocimiento de talla mundial (UNESCO-IESALC, 2024).

En Chile, la gestión de la internacionalización se realiza en gran medida mediante iniciativas individuales. Son acciones no planificadas, a menudo reactivas ante solicitudes de universidades del exterior o derivadas de redes creadas tras estancias docentes o de investigación. Aunque en el discurso universitario la internacionalización es un eje transversal, que abarca todas las áreas, personas y funciones —investigación, docencia, vinculación y finanzas—, en la práctica, las estrategias de calidad e inclusión apenas incluyen la dimensión internacional. Ramírez-Valdivia y Latorre (2022) sostienen que la internacionalización en las universidades chilenas se orienta, sobre todo, a cumplir con los requisitos de acreditación nacional, en lugar de consolidar un modelo integral. El 53,2 % de los criterios de acreditación vinculados a internacionalización se cumplen, pero solo el 27 % refleja un enfoque integral real. Las universidades chilenas siguen lejos de la internacionalización comprensiva (Hudzik, 2011), entendida como la capacidad de impregnar de manera coherente todos los ámbitos institucionales con acciones concretas.

En Chile no existe una política de internacionalización para la educación superior. En los últimos años, se ha intentado fortalecerla junto con la Comisión de Internacionalización del Consejo de Rectores. La internacionalización es uno de los seis ejes estratégicos en las universidades del CRUCH (2024), dentro del Sistema de Ciudadanía global, universidad de clase mundial. El MINEDUC ha entregado fondos a universidades acreditadas siete años por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). La CNA reconoce la internacionalización como relevante en la acreditación institucional y de los programas de posgrado. No obstante, no es una dimensión independiente, sino que se integra en varias áreas evaluativas y en los nuevos criterios y estándares aprobados en 2023.

Factores explicativos de non-take-up: entre la estructura y la agencia

El no uso de derechos y servicios describe situaciones en las que personas que cumplen los requisitos para acceder a prestaciones o servicios no los utilizan o los utilizan parcialmente. Lejos de atribuir esta no utilización a la responsabilidad individual por decisiones irracionales de usuarios mal informados, el enfoque subraya causas estructurales y de implementación: complejidad de trámites, costos de transacción, información imperfecta, estigmatización y desajustes entre la oferta institucional y las trayectorias de vida de los destinatarios.

Aplicado a la educación superior, este enfoque permite visibilizar brechas entre los objetivos de mejora de la calidad y la equidad en políticas y programas universitarios, como los de internacionalización, que no logran concretar el acceso de los grupos objetivo.

Los investigadores británicos fueron pioneros en el análisis del non take-up of social benefits desde la década de 1960. Kerr (1982) propone un modelo teórico centrado en las pensiones complementarias que identifica seis etapas que el usuario debe superar antes de desistir del beneficio. Posteriormente, Van Oorschot (1991) plantea un modelo multinivel que incorpora no solo al usuario, sino también a los responsables políticos del diseño del programa y a los administradores. En la misma línea, Subirats et al. (2008) destacan la existencia de exclusiones involuntarias derivadas de la complejidad de los procesos de implementación. Estudios posteriores amplían la perspectiva, incorporando factores psicológicos, conductuales y contextuales, alejándose de las explicaciones puramente racionales y extendiendo el análisis a la etapa de postulación (Baicker et al., 2012; Janssens y Mechelen, 2022), que analizan el comportamiento de los usuarios ante el no uso como resultado de interacciones complejas. En Francia, desde los años 2000, el Observatoire des non-recours aux droits et services, liderado por Warin, abre un campo de estudio en la academia francesa.

En América Latina, el fenómeno del no uso de derechos y servicios sigue siendo poco estudiado, con algunas excepciones, como las de Lu-

cero, Marchant y Muñoz (2023). Esta ausencia limita la comprensión del impacto en la eficacia, la eficiencia y la inequidad de los programas sociales y de las políticas universitarias. La baja participación no solo limita las oportunidades individuales de desarrollo de ciertas categorías de estudiantes, debilitando la idea de una universidad inclusiva, sino que también restringe el potencial de internacionalización de las universidades.

Barreras invisibles en la movilidad estudiantil universitaria: ¿Quién se queda fuera?

La participación de estudiantes universitarios chilenos en programas de movilidad internacional es muy baja en comparación con la de otros países. Según datos del Servicio de Información de Educación Superior (SIES) y estudios sectoriales, en 2023 solo 5.691 estudiantes realizaron intercambio internacional, lo que representa menos del 1% de la matrícula universitaria en Chile (que supera el millón de estudiantes).

El pico histórico fue en 2018, con alrededor de 9.318 estudiantes en movilidad internacional, pero desde entonces la cifra ha disminuido. La mayoría de las movilizaciones son de pregrado, generalmente por un semestre, y se concentran en algunas universidades, entre ellas la Universidad de Concepción. Sin embargo, es menos frecuente investigar el fenómeno inverso: los factores que explicarían el aparente desinterés de los estudiantes por realizar una pasantía en el extranjero.

El fenómeno del non-take-up puede deberse a una variedad de factores, entre ellos la falta de información, las barreras administrativas y las autopercepciones erróneas sobre la elegibilidad o los beneficios. En el contexto de la movilidad internacional, estos factores pueden manifestarse en forma de desconocimiento de oportunidades, complejidades en los procesos de aplicación y una autopercepción de inaccesibilidad debido a barreras lingüísticas, socioculturales o económicas.

Estudios recientes han vinculado la baja participación en programas de movilidad internacional con factores socioeconómicos y académicos, sugiriendo que los estudiantes de origen socioeconómico más bajo en-

frentan mayores obstáculos para acceder a estos beneficios (UNEWSS-CO-IESALC, 2019). Diferentes expertos han documentado que la segmentación educativa en Chile, caracterizada por marcadas diferencias en el acceso y la calidad de la educación según el tipo de establecimiento de origen, desempeña un papel significativo en la perpetuación de estas desigualdades (García-Huidobro, 2007; Bellei, 2025). Pruebas recientes sugieren que, aunque la reforma de gratuidad de 2016 haya ampliado el acceso a la educación superior, las disparidades en el capital académico y cultural acumulado antes del ingreso universitario continúan operando como filtros que afectan la participación en programas de movilidad internacional.

Anteriormente habíamos señalado que la institucionalización de políticas de internacionalización en las universidades chilenas ha sido modesta en comparación con los discursos ambiciosos al respecto. La falta de una asignación estable de recursos internos para apoyar la movilidad internacional y la concepción de la experiencia intercultural en clave local ha limitado el escalamiento y la sostenibilidad de estos programas. Además, la gestión de estos programas ha sido caracterizada por una complejidad administrativa y una insuficiente profesionalización, lo que dificulta el acompañamiento adecuado de los estudiantes en el proceso de postulación.

A pesar de estos avances en la comprensión del fenómeno, persisten vacíos significativos en el conocimiento sobre las causas específicas de la baja participación en programas de movilidad internacional saliente en Chile. Superar este vacío exige realizar investigaciones que permitan identificar y abordar las barreras que enfrentan los estudiantes al acceder a estos programas.

Movilidad internacional en la Universidad de Concepción: obstáculos y oportunidades

Con el apoyo del Ministerio de Educación, entre 2019 y 2022, la Universidad de Concepción desarrolló un importante proyecto denominado

Plan de fortalecimiento de la internacionalización del pregrado. La centenaria Universidad busca fortalecer el proceso formativo de los estudiantes de pregrado, promoviendo oportunidades de internacionalización de la experiencia pedagógica, a partir de la positiva experiencia de la internacionalización del postgrado y en el marco de su Plan Estratégico Institucional.

En este contexto, se implementó un plan de promoción de la movilidad que ofrecía 69 becas a una población potencial superior a 10.000 estudiantes de pregrado; sin embargo, solo 380 postularon, lo que reveló una baja demanda que merecía ser analizada en particular desde la literatura sobre políticas públicas y el concepto de non-take-up.

El estudio se basó en datos administrativos del proceso de postulación y adjudicación de becas de movilidad internacional. Estos datos incluyeron el universo potencial de estudiantes elegibles, el número de solicitudes recibidas, las becas asignadas y el perfil de los estudiantes participantes. Además, se revisaron normativas y documentos institucionales relacionados con la política de internacionalización de la Universidad. Esta revisión documental permitió identificar los objetivos, estrategias y recursos destinados a fomentar la movilidad internacional, así como las diferencias entre la voluntad institucional y la implementación práctica. Se integraron estadísticas públicas sobre el dominio del inglés en Chile, provenientes de estudios externos.

La perspectiva multidimensional del fenómeno consideró las condiciones socioeconómicas, el tipo de establecimiento de origen, el rendimiento académico y la acreditación idiomática. Las condiciones socioeconómicas se evaluaron mediante el acceso a la gratuidad, un indicador clave del nivel económico de los estudiantes. El tipo de establecimiento de origen se clasificó en municipal, subvencionado y particular pagado, lo que refleja la segmentación educativa en el país. El rendimiento académico se midió mediante el promedio de calificaciones. En resumen, la metodología empleada en el estudio exploratorio permitió identificar las causas que subyacen a la baja participación en programas de movilidad internacional.

El procesamiento de la información obtenida revela las siguientes categorías que contribuyen a la comprensión inicial de los factores explicativos del problema.

Segmentación educativa y política de gratuidad. Aproximadamente el 60% de los estudiantes universitarios se benefician de la gratuidad debido a su situación socioeconómica, lo que refleja una masificación del acceso a la educación posterior a la reforma de 2016. Sin embargo, esta ampliación del acceso coexiste con una trayectoria escolar previa fuertemente segmentada. En el análisis del proceso de becas, se observó que, aunque el 54% de los solicitantes contaban con gratuidad, casi el 75% de los beneficiarios de becas provenían de colegios privados. Este patrón sugiere que, a pesar de los esfuerzos por democratizar el acceso a la educación superior en Chile mediante la política de gratuidad, persisten barreras significativas que limitan el acceso equitativo a programas de movilidad internacional. Desde la perspectiva de Bourdieu, el capital académico y cultural acumulado antes del ingreso a la educación superior no desaparece en la universidad, sino que persiste como un mecanismo estructurante en la distribución de oportunidades. En particular, este capital operaría como un filtro en los procesos de adjudicación de becas.

Institucionalización de la política de internacionalización. Aunque la Universidad de Concepción fue una de las pioneras en diseñar su política de internacionalización (2022), la implementación aún se está desarrollando, a pesar de la inversión significativa de fondos estatales durante la ejecución del proyecto y de la asignación in crescendo de recursos internos. Esta asimetría entre el manifiesto voluntarismo y las capacidades institucionales limita el alcance de la política de internacionalización.

Complejidad de la gestión e insuficiente profesionalización. El análisis de las bases y comunicaciones del concurso revela un vocabulario técnico poco claro para estudiantes de primera generación, que incluye requisitos como presentar un “proyecto académico convalidable” y una “certificación de idioma acorde con la IES de destino”. Asimismo, se advierte una diversidad en las funciones y niveles de dedicación de los coordinadores internacionales, así como una limitada incorporación de estas tareas en los criterios de evaluación académica. En estas condiciones, tareas críticas como la difusión segmentada, el acompañamiento

en postulaciones y la articulación de convalidaciones dependen más de esfuerzos individuales que de procesos institucionalizados.

En materia de dominio del idioma inglés, estudios recientes externos (El Mostrador, 2025) indican que aproximadamente el 40% de los estudiantes chilenos alcanza el nivel B1 y el 32% el nivel B2, mientras que solo el 9% logra niveles avanzados (C1/C2). Estas brechas se reflejan en la preferencia por destinos hispanoparlantes, lo que incrementa la competencia por un número limitado de cupos y reduce las probabilidades de adjudicación.

En conjunto, los factores anteriores explicarían un patrón de non-take-up en el Programa de becas analizado en la Universidad de Concepción. En efecto, de los más de 10.000 postulantes potenciales, 9.620 no iniciaron el proceso. Entre quienes sí postularon, la selección se centró en estudiantes con mejor rendimiento y con trayectorias escolares que ofrecían acceso a segundas o terceras lenguas. Así, la movilidad saliente tiende a beneficiar a quienes ya se encuentran en posiciones relativamente ventajosas dentro del sistema, consolidando las brechas existentes. Este patrón de distribución de oportunidades refleja una inequidad en el acceso a los beneficios de movilidad internacional, perpetuando las desigualdades estructurales en el sistema educativo chileno.

Reflexiones finales.

El estudio del proyecto desarrollado por la Universidad de Concepción muestra que la escasa postulación interna a la movilidad internacional se explica menos por desinterés personal que por un conjunto de barreras institucionales, académicas y culturales. Sin políticas nacionales sólidas que fortalezcan la institucionalización interna, la movilidad corre el riesgo de perpetuar desigualdades.

Los hallazgos son consistentes con la literatura sobre non-take-up: cuando los costos de transacción (información, trámites, certificaciones) son altos y los beneficios percibidos son inciertos, la utilización efectiva de los programas disminuye especialmente entre poblaciones con me-

nor capital cultural. En el caso analizado, la combinación de segmentación previa, debilidades de implementación y brechas idiomáticas configura una “trampa de acceso” que desalienta la postulación o la vuelve inviable.

La baja participación de estudiantes vulnerables en programas de movilidad internacional puede ser un indicador de que la calidad educativa no se distribuye de manera equitativa, lo que afecta la capacidad del sistema para ofrecer experiencias formativas completas y enriquecedoras. En este contexto, la internacionalización del currículo introduce una complejidad que reduce el valor que tradicionalmente se asigna en los rankings al indicador cuantitativo de movilidad. Como señala Brunner, se requiere avanzar hacia una internacionalización estratégica, inclusiva y resiliente (Brunner, 2024). Ello implica que las políticas de internacionalización y las medidas para promover la movilidad saliente debieran ser consideradas en las políticas de equidad e inclusión —frecuentemente ajenas a las dinámicas de globalización—, sino a los sistemas de aseguramiento de la calidad de manera de incorporar entre sus métricas oportunidades de aprendizaje vivencial que amplíen el horizonte formativo de todos los estudiantes.

REFERENCIAS

Álvarez Fuenzalida, F. A. (2020). Estrategias de internacionalización de la educación superior chilena para el desarrollo de una cooperación positiva. *Paideia*, 67, 51–88. <https://doi.org/10.29393/Pa67-2EIESX0002>

Baicker, K., Congdon, W. J., & Mullainathan, S. (2012). Health insurance coverage and take-up: Lessons from behavioral economics. *The Milbank Quarterly*, 90, 107–134. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0009.2011.00654.x>

Bellei, C. (2025). El problema de la educación en Chile. Debate, Penguin Random House

Brunner, J. J. (2024). Explorando el futuro: escenarios de innovación en la educación superior de América Latina. En el Seminario Horizontes Globales: Estrategias y Desafíos en la Internacionalización de las Universidades Chilenas. Universidad del Bío-Bío, Concepción.

Consejo de Rectores de Universidades Chilenas. (2024). Mirada de futuro: Ejes estratégicos CRUCH. <https://consejoderectores.cl/2024/08/09/mirada-de-futuro-ejes-estrategicos-cruch/>

El Mostrador (2025, julio, 23), Estudio revela que los chilenos hablan inglés, pero no se atreven a hablarlo. <https://outlook.office365.com/host/b5abf2ae-c16b-4310-8f8a-d3bcdb52f162/entity1-d870f6cd-4aa5-4d42-9626-ab690c041429>

Gacel-Ávila, J., Villalón de la Isla, E., & Vázquez Niño, M. G. (2024). La internacionalización de la educación superior en América Latina: una visión comparada. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 36(1). <https://iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/v36i1-sg-4>

García, P. D., & Bonatti, J. (2024). La internacionalización de la educación superior en América Latina: debates teóricos, metodológicos, políticos y educacionales. *Revista de Ciências Humanas*. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/251992>

García-Huidobro, J.E. (2007) Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar: Consideraciones a partir del caso chileno. *Revista Pensamiento Educativo*, Vol. 40, N° 1, 2007. 65-85.

Hudzik, J. (2011). Comprehensive internationalization: From concept to action. NAFSA.

Janssens, J., & Van Mechelen, N. (2022). To take or not to take? An overview of the factors contributing to the non-take-up of public provisions. *European Journal of Social Security*, 24(2), 95–116. <https://doi.org/10.1177/13882627221079192>

Kerr, S. A. (1982). Deciding about supplementary pensions: A provisional model. *Journal of Social Policy*, 11, 505–517. <https://doi.org/10.1017/S004727940001194X>

Knight, J. (2014). What is an international university? En A. Glass (Ed.), *The state of higher education 2014* (pp. 139–143). Paris, Francia: Organisation for Economic Co-operation and Development.

Knight, J. (2015). Pasar del poder blando a la diplomacia del conocimiento. *International Higher Education*, (10). <https://doi.org/10.6017/ihe.2005.39.7391>

Leal, F., Stallivieri, L., & Moraes, M. (2017). Indicadores de internacionalização: O que os rankings acadêmicos medem? *Revista Internacional de Educação Superior - RIESup*, 4(1). <https://doi.org/10.22348/riesup.v4i1.8650638>

Lucero, F., Marchat, P., & Muñoz, F. (2023). El no acceso a los derechos y servicios del Estado: aplicaciones del concepto en las políticas públicas en Chile. *Revista Chilena de la Administración del Estado* (9).

Ramírez-Valdivia, M. T., & Latorre, P. (2022). The influence of national quality assurance policies on institutional planning for internationalization processes of Chilean universities. *Quality Assurance in Education*, 30(3), 387–400. <https://doi.org/10.1108/QAE-08-2021-0127>

Subirats, J., et al. (2008). *Análisis y gestión de políticas públicas*. Barcelona: Ariel.

UNESCO-IESALC. (2019). *La movilidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: Retos y oportunidades de un convenio renovado para el reconocimiento de estudios, títulos y diplomas*. UNESCO-IESALC.

UNESCO-IESALC. (2024). *Internacionalización de las instituciones de educación superior en el contexto latinoamericano: Guía de primeros pasos*. UNESCO-IESALC.

Van Oorschot, W. (1991). Non-take-up of social security benefits in Europe. *Journal of European Social Policy*, 1, 15–30. <https://doi.org/10.1177/095892879100100103>

Warin, P. (2012). Le non-recours aux droits. *SociologieS*. <http://sociologies.revues.org/4103>

SABERES DE LA PRECARIEDAD.

Nelly Richard

*teórica, crítica y ensayista; Premio CLACSO
(Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales) 2025.*

Una de las primeras señales de alerta sobre cómo una determinada condición epocal, marcada por la crisis de la modernidad, iba a repercutir en la figura de la Universidad, en tanto aparato de producción y legitimación del conocimiento, la introdujo el libro de Jean-François Lyotard, *La condición posmoderna. Informe sobre el saber* [1] publicado en 1987. El libro consignaba los drásticos cambios de inflexión ocurridos entre el régimen de criticidad del saber (paradigma moderno del pensamiento especulativo) y un nuevo sistema de conocimientos descompuesto en funciones prácticas que miden los índices de performatividad de sus competencias profesionales. Bajo el imperativo capitalista de la adecuación flexible de los conocimientos a un principio de mercantilización generalizada, J. F. Lyotard señalaba lúcidamente cómo las nuevas variables tecnológicas ("informatización de la sociedad") iban a modificar sustancialmente la investigación y la transmisión de conocimientos, produciendo "mercancías informacionales" destinadas a abastecer los insaciabiles bancos de datos que se interconectan mundialmente a través de redes planas. En 1996, Bill Readings publica su influyente libro *The University in Ruins* [2], en el que constata que se ha extraviado la misión de la Universidad al transformarse, según las reglas del capitalismo transnacional, en una corporación burocrática que, bajo el argumento tecnocrático de la defensa de la "excelencia", promueve conocimientos utilitarios cuya pragmática del rendimiento descarta el pensamiento crítico de este nuevo universo tecnocratizado que sólo confía en los rankings operacionales y de gestión. El aporte de B. Readings sirvió para problematizar el concepto de "calidad", cuyo término, vaciado de toda referencialidad social y cultural, se basa en lo abstracto-neutral de una indefinición de contenido para garantizar su aplicabilidad general al mercado educativo.

En el panorama local, Willy Thayer escribió en 1996: La crisis no moderna de la universidad moderna (epílogo del conflicto de las facultades) cuyo planteamiento se torna decisivo para comprender cómo el “reemplazo de su función reflexiva por la función académico-profesional” de la Universidad es solo uno de los avatares que trajo consigo la palabra “transición” al nivelarlo todo (conciencia, historicidad, experiencia, lenguaje) en una planicie llamada “neoliberalismo” que indiferencia todas las series según la lógica cambiaria de la economía como ciencia y aparato que planificó el tránsito entre “modernidad” y “modernización”. Dice W. Thayer: “Los hechos gobiernan ...”. La crisis de la universidad coincidiría con la imposibilidad de su relato. Todo intento de representar o dar cuenta discursiva del estado de las cosas del saber (y del poder) en la actualidad es excedido por una facticidad que no se deja traducir en una cartografía general”[3]. La crisis de la Universidad radicaría, apocalípticamente, en la imposibilidad de pensarse a sí misma porque ya no habría fundamento categorial (ni siquiera filosófico) en un paisaje de disipación neoliberal cuya sintaxis se caracteriza por la circulación desjerarquizada de múltiples segmentos de saberes flexibles que se reciclan unos a otros velozmente, aboliendo toda pausa reflexiva en sus incesantes traspasos de habilidades y recursos.

No podría sino estar de acuerdo con estos diagnósticos de época que confirman un modelo global de universidad cuya expresión manifiesta es la que promueve la serialización del paper y su indexación universitaria, que autorreproducen mecánicamente el conocimiento, sin necesidad de esforzarse por convocar alguna comunidad imaginada que se oriente hacia lo “público”. Esta serialización del paper va destinada, más que nada, a constatar el estado de situación de procesos ya acontecidos, evitando textos cuya subjetividad interpretativa les aporte una singularidad de cuerpo, textura y materia a lo meramente descrito y explicado por estos saberes competentes. Es cierto que el mapa universitario global se ve dominado por estas condiciones de existencia, hostiles a la reflexividad del pensar y a la estilística del decir, que son propias de una tradición como la del ensayo que deriva de las humanidades. Pero aun así, es posible rastrear ciertas intervenciones críticas que no se conforman con solo

lamentar esta creciente tendencia a la burocratización académica, sino que se atreven a esbozar gestos de resistencia en algunos pliegues o bordes de la cartografía institucional. Estas pequeñas intervenciones críticas no hacen sino recordarnos que ningún territorio institucional (tampoco el universitario) presenta una clausura tan herméticamente sellada que vuelva imposible detectar en ella zonas menos saturadas de saber-poder: unas zonas más porosas a través de las cuales activar choques de fuerzas que tensionen los límites que separan lo normado de lo irregular, lo sedimentado de lo reactivo. Quisiera testimoniar aquí cómo encontré en la crítica cultural y en la teoría feminista dos modos de desafiar la rigidez del trazado academizante: modos susceptibles de atravesar las disciplinas que clasifican jerárquicamente los saberes y también de explorar las relaciones heterogéneas y móviles entre el adentro de la universidad y sus afueras.

Al hablar de "crítica cultural", son varias las referencias a autores que podrían evocarse para definir cómo su trabajo analiza los mecanismos de significación que vinculan los signos a la materialidad de sus inscripciones discursivas y a sus formas de modelarlos imaginarios culturales de la sociedad: desde la Escuela de Frankfurt (Theodor Adorno, Walter Benjamín) hasta la Escuela de Birmingham y sus prolongaciones (Raymond Williams, Stuart Hall), sin olvidarse de Roland Barthes, de Susan Sontag y, más recientemente, de Mark Fisher, entre varios otros. Pero más que refugiarme en estos nombres propios que remiten a un linaje como si la "crítica cultural" fuese una escuela, prefiero identificarla con prácticas regionales que se dedican a reformular saberes contemporáneos asumiéndolos como saberes parciales y entrecortados: unos saberes discontinuos que entran y salen de las disciplinas, trasladándose de soportes y localizaciones para atender la contingencia de diversos procesos y sucesos políticos, sociales y culturales. El ejemplo que me resulta más elocuente para resaltar los méritos de ese tipo de prácticas es el de la teórica argentina Leonor Arfuch. En su libro *Crítica cultural entre política y poética*[4], ella sitúa su trabajo como "un tránsito in between entre campos disciplinares: la filosofía, la semiótica, las teorías del discurso, la crítica literaria, la estética, la sociología, la antropología, el

psicoanálisis" que, por un lado, rechaza el área restringida de un dominio de saber específico y, por otro, insiste en los desplazamientos entre la argumentación crítica y "la libertad de la palabra que conlleva la dimensión poética" [5]. La crítica cultural, tal como la concibo, se caracteriza por desbordar las fronteras del saber-en-orden de las disciplinas instituidas, abriéndose a tramas conceptuales flotantes o inconclusas que nacen del encuentro entre prácticas sociales, simbolizaciones culturales, coyunturas político-institucionales y desobediencias de género(s). De ahí que, para la crítica cultural, sea determinante la cuestión de la escritura: el lenguaje que piensa cómo dice lo que dice, mezclando voluntad de forma y composiciones de sentido para otorgarles un régimen de expresividad a las palabras y a las imágenes destinadas a potenciar lo nuevo. En contra de las máquinas de conocimiento (las de la academia que instrumentaliza sus objetos de estudio para volverlos máximamente eficientes), la crítica cultural recurre a las poéticas del saber cuya relación fluctuante entre subjetividad, escritura y pensamiento permite "ensayar" interpretaciones en torno a la incierta y conflictiva vida de los signos. La crítica cultural se inscribe en la dimensión ensayística de la historia de las ideas en América Latina, entendiendo por "ensayo" un género híbrido que se mueve entre lo crítico, lo literario y lo político-intelectual no para entregar un saber finito, seguro de sí mismo, sino para deambular por las zonas de incertidumbre que fragilizan el régimen de verdad del conocimiento objetivo. De ahí que el ensayo y la crítica cultural suelen optar por lo fragmentario, por modos de exposición que se rehúsan a la idea de totalidad y prefieren la interrupción y la suspensión; el desensamblaje entre las partes y el todo para hacer estallar la pluralidad del sentido que no cabe en la síntesis unificadora del conocimiento finalizado. Hay un libro que me gusta volver a mencionar porque se cruza con el tipo de ensayismo crítico que me atrae. Se trata de *El silencio y las palabras. El pensamiento en tiempo de crisis*[6] del italiano Franco Rella: un libro cuya reflexión filosófica y literaria sobre las deflagraciones de la historia reivindica la noción de un "saber de la precariedad" en tanto saber que carece de la pretensión científica de dominar un sistema entero y que se reconoce más bien como saber dubitativo, conjetural, que oscila entre marcos y bordes para no tener

que abarcar la representación completa de un Todo homogéneo. F. Rella privilegia “la ética y la estética”. Vale decir, todo aquello que huye del dominio de los lenguajes instrumentales que describen el mundo como un conjunto de estados de hecho”[7], y, de paso, recuerda una cita de Michel Foucault que establece una diferencia clave entre conocer, saber y pensar: “‘Saber’ es el proceso a través del cual el sujeto se encuentra modificado por aquello que conoce. Es lo que permite modificar el sujeto y construir el objeto. ‘Conocimiento’ es, en cambio, el proceso que permite la multiplicación de los objetos cognoscibles, desarrollar su inteligibilidad, comprender su racionalidad, manteniéndose fijo al sujeto que indaga”. [8] Esta diferencia entre conocer, saber y pensar, cuyo nudo de complejidad atraviesa el ensayismo y la crítica cultural, es precisamente lo que la universidad tecnocratizada del sistema neoliberal ignora.

Trasladado a la escena de la crítica cultural que toma posición durante los años noventa en Chile[9], el moverse hacia los bordes iba destinado a recoger lo que la sociología oficial de la transición había dejado fuera de sus balances expeditos sobre la gobernabilidad de la política y su tecnificación de lo social: todo aquello que la memoria de la postdictadura arrastraba como materia lastimada por la fractura y desintegración de un campo de símbolos, experiencias y relatos trastocados por la violencia de un pasado en litigio de interpretaciones. La crítica cultural se hizo cargo de lo que la lengua modernizante descartó de las ciencias profesionales, cuya factura investigativa no era compatible con las huellas del drama y del trauma. La crítica cultural nos permitió entrelazar fragmentos de la postdictadura que vagaban en las orillas del discurso oficial como residuos desintegrados o partículas errantes. Es gracias al zigzag de la crítica cultural que se pudo recorrer líneas divergentes, separadas de la racionalidad social y política de la redemocratización neoliberal; unas líneas suspensivas que les prestaba atención a las construcciones alegóricas y metafóricas de lo no reconciliado cuya memoria convulsa de la postdictadura había sido marginada de la demanda de un conocimiento científico-social que debía alinearse con la administración tecnocrática y mercantil del modelo transicional.

Se suele considerar el ensayo como un género menor (por su carácter subjetivo, fragmentario y difuso) y la crítica cultural como una práctica más bien inconsistente frente a la cientificidad de la sociología profesional. No todas las disciplinas gozan de los mismos créditos sociales de legitimidad y privilegio, ni todos los saberes son avalados por los mismos coeficientes de poder. En el paisaje hipertecnificado de hoy, los saberes científico-investigativos que pertenecen al mundo del conocimiento experto gozan de mayor reconocimiento profesional que el ensayismo crítico-cultural cuya lengua comparte con el arte y las humanidades el estigma de lo inutilitario en el mundo neoliberal. Las escalas de valoración que determinan qué conocimientos son superiores y cuáles, otros, inferiores dependen de una arquitectura del conocimiento. Y es por ello que resulta vital el aporte de la teoría feminista como instrumento crítico que permite descifrar los mecanismos mediante los cuales lo masculino opera de manera invisible como marcador de lo dominante en el diseño de esta arquitectura de los saberes.

La teorización feminista de la división de género (su análisis de la marcación de la diferencia sexual, leída en términos de poder y subordinación) sirve efectivamente para revisar las bases epistemológicas del saber “universal” de la ciencia y la filosofía, rebatiendo la ficción de un saber que se pretende puro y neutro, desinteresado. La teoría feminista desmascara las falsas pretensiones de objetividad e imparcialidad del conocimiento, desocultando la maniobra que, en nombre de la asociación tácita entre lo abstracto-general y lo masculino, rebaja lo femenino al rango inferior de lo particular-concreto para monopolizar el valor superior de lo universal-trascendente. El aporte crítico de la teoría feminista consiste en analizar las efectuaciones del poder que sustentan el canon de lo que un aparato disciplinario llama saber “puro”, “neutro” o “verdadero”, cuestionando la idea de un saber “desde arriba” [10] que trasciende la contingencia material de las encarnaciones subjetivas y que, por lo mismo, evita la localización y el posicionamiento de lo que el feminismo llama “pensamiento situado”.

La teoría feminista contemporánea revisa las formaciones identitarias que se configuran socialmente en torno a las designaciones “hombre”

o “mujer”, objetando el naturalismo sexual instalado por el binarismo de género tal como lo ha demostrado brillantemente Judith Butler[11]. Pero la crítica feminista no se reduce al análisis sociológico de los roles asignados como femeninos o masculinos, sino que se preocupa del marco de representación cultural que, con base en una oposición de categorías duales, norma las relaciones entre identidad y diferencia(s). Y esto, lamentablemente, es algo que la arquitectura institucional de los saberes universitarios se resiste a tomar en serio como un aporte crítico. Es cierto que la inclusión de los actuales movimientos de lucha de las mujeres en las agendas progresistas de la investigación científico-social amplía y diversifica sus contenidos, habiéndose visto obligados a este reconocimiento debido a la masividad internacional de las actuaciones del feminismo y a la performatividad de sus llamativas puestas en escena colectivas. Pero debemos mostrarnos alertas respecto de lo siguiente: la inclusión del feminismo como movimiento social más en la suma de otras prácticas contrahegemónicas no le hace justicia al feminismo como teoría crítica que desmonta y reformula las estructuras de conocimiento. Se produce ahí un punto ciego que lleva a las ciencias sociales a confundir un objeto de estudio (los movimientos de mujeres) con un punto de vista teórico (la crítica feminista), lo que conlleva la grave ausencia de referencias bibliográficas en las investigaciones locales sobre las mujeres autoras en tanto sujetos de enunciación teórica y crítica.

Otra de las cosas que la teoría feminista puede enseñarnos para zafar de la compartimentación de los conocimientos en áreas reservadas que el sistema universitario defiende de manera neutral es su capacidad para “manejar fluidamente una variedad de estilos y ángulos disciplinarios, hablando en muchos dialectos, jergas y lenguas diferentes”[12]. La fluidez de este manejo se deba probablemente a la movilidad estratégica que ha debido desplegar la crítica feminista al transitar entre la academia y la militancia; entre el pensamiento deconstructivo de la teoría contemporánea y las intervenciones públicas que diseminan sus significados de oposición en redes ciudadanas; entre la crítica de la cultura dominante y la postulación de subjetividades alternativas que sean políticamente capaces de renovar los contornos de la democracia; entre el discurso asam-

bleísta y las performances artísticas. Esta diversidad y complejidad de escenarios que lleva la crítica feminista a desplazarse entre lo académico, lo teórico, lo político, lo cultural y lo estético la entrenó para aprovechar cada zona de intersección crítica entre cuerpos, saberes, poderes, normas y resistencias.

Al citar a F. Rella y su formulación de un “saber de la precariedad”, pretendí relevar aquí, desde el ensayismo y la crítica cultural, formas de marcar un contraste intensivo con las pretensiones de dominio de un conocimiento seguro (el saber indexable de la tecnocracia universitaria) cuyas reglas de objetivación se llevan mal con el suspenso, la ambigüedad, la incertidumbre, las paradojas del sentido que caracterizan a todo “pensamiento en tiempo de crisis”. Cuando las máquinas de reproducción de la universidad globalizada impusieron el estándar de su productivismo académico volcado hacia la relación instrumental entre conocimiento aplicado y mercado de las profesiones, distintas autoras optamos por la crítica cultural y la teoría feminista no sólo para cuestionar el sustento epistemológico del conocimiento “verdadero” sino para explorar los saberes a la intemperie de un presente irresuelto: unos saberes tráns-fugas que no les temen a las zonas de riesgo de ciertas prácticas de extramuros como aquellas que, por ejemplo, experimentan los colectivos artísticos, el editorialismo cultural independiente, las tribunas de opinión pública, la poesía o la literatura y otros teatros de la imaginación crítica que se muestran pendientes de lo todavía-por-formular. Los “saberes de la precariedad” reivindicados por la crítica cultural y la teoría feminista son saberes itinerantes cuya movilidad de recursos nace de su traslado entre corpus residuales y emergentes, fuera del conocimiento garantizado, construyendo lo que Ana Amado ha llamado “ficciones apasionadas”: unas ficciones que “no reconocen fronteras entre la reflexión especulativa, la estética y la política”.[13] Al no dejar que los balances investigativos de lo que les acontece hoy a las humanidades y las ciencias sociales reconozcan el aporte de estas “ficciones apasionadas” (las de la crítica cultural y de la teoría feminista), la Universidad seguirá comentando su propia crisis en la misma lengua autorreferencial que usa para descartar los gestos en diagonal que conectan lo académico con lo extraacadémico.

Notas

[1] Jean-François Lyotard, La condición postmoderna. Informe sobre el saber; Madrid, Cátedra, 1987.

[2] Bill Readings, The University in Ruins. Harvard University Press, 1997.

[3] Willy Thayer, La crisis no moderna de la universidad moderna. Epílogo del conflicto de las facultades, Santiago, Cuarto Propio, 1996. Pgs. 70-197.

[4] Leonor Arfuch, Crítica cultural entre política y poética. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2008.

[5] Op. cit. Pp. 207-208.

[6] Franco Rella, El silencio y las palabras. El pensamiento en tiempo de crisis, Buenos Aires, Paidós, 1992.

[7] Op. cit. P. 20.

[8] Michel Foucault citado por F. Rella. Op. cit. P. 137. Los subrayados son míos.

[9] Me refiero aquí -como referencia principal- al colectivo de voces de la Revista de Crítica Cultural (1990-2008: 36 Números) de la que fui fundadora y directora, como ejemplo de una práctica crítica que, corriendo las fronteras de la academia, se movió entre arte, literatura, ciencias sociales, filosofía y estética para elaborar un discurso múltiple sobre los dilemas de la transición en Chile.

[10] Ver: Donna Haraway. Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza, Madrid, Cátedra, 1995. P. 339.

[11] Judith Butler, El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad. México, Paidós, 2001.

[12] Rosi Braidotti, Sujetos nómades, Buenos Aires, Paidós, 2000. P. 79.

[13] Ana Amado, "Cuerpos intransitivos, los debates feministas sobre la identidad" en la revista Debate feminista N.º 21, abril de 2000, México, p. 225.

HERENCIA SIN HEREDEROS: LA UNIVERSIDAD DESPUÉS DE HUMBOLDT [1]

*Dr. Mauro Salazar J.
Universidad de la Frontera*

Introducción. Sobre la arquitectura argumental

La consolidación de la industria terciaria no fue sino el corolario de un gesto más fundamental, el dismantelamiento sistemático de la Universidad en tanto figura inscrita en los presupuestos nacionales. Este dismantelamiento migró a través de la episteme gestional, que ya no es episteme en sentido propio, sino una técnica de medición algorítmica, lo que ha tensionado la capacidad crítica de las disciplinas y los saberes. Los “desempeños de gestión” y los “indicadores de logro” constituyen la formalización de aquello que Nancy (2001) denomina la inoperancia del pensamiento: la universidad devenida máquina de producción-reproducción que ha olvidado la pregunta por su propio fundamento. En nuestra parroquia, la incertidumbre de recursos genera pauperización y automatización de la explotación, y hace del postdoctorado un amortiguador para no padecer las cesantías y los escarnios de la plusvalía cognitiva. A raíz del outsourcing, la reducción de personal evidencia al trabajador autónomo a boleta, incluidos los académicos contratados por horas. En suma, el académico es un “micro-pyme”, presuntamente crítico, que gestiona su infinita precariedad donde la precarización es la norma, dado que la crisis del trabajo afecta a los mercados educacionales.

Entonces, ¿por qué importa Humboldt hoy? La universidad contemporánea enfrenta una crisis que no es administrativa ni presupuestaria sino ontológica: ha perdido la capacidad de articular qué significa pensar, investigar y enseñar. Esta crisis exige volver sobre sus fundamentos, no

por nostalgia sino por necesidad diagnóstica. Wilhelm von Humboldt representa no un modelo a restaurar, sino un momento histórico en el que ciertas preguntas sobre la universidad aún podían formularse con coherencia. Interrogar ese momento es condición para comprender nuestra imposibilidad presente.

Humboldt, hombre de letras alemán extraordinario, amigo cercano de Goethe y Schiller; cuya obra abarca filosofía, literatura, lingüística, antropología, educación y política, nació en Potsdam el 22 de junio de 1767 y falleció en Tegel, cerca de Berlín, el 8 de abril de 1835. ¿Qué habría dicho Humboldt frente al investigador contemporáneo que promete artículos sin saber si la máquina los promete a través suyo? La universidad de mercado ha operado la liquidación más perversa imaginable: no la supresión de la responsabilidad del investigador, sino su simulacro persistente. Derrida (2002) insistió en que la responsabilidad es aquello que no puede ser automatizado, que requiere una decisión singular, una firma:

La responsabilidad, si hay alguna, exige la singularidad [Einzigkeit], la insostituibilidad, el secreto, eso precisamente que no se programa. Si la responsabilidad es en principio programable, queda claro que está acabada, que ya no existe, que se ha transformado en una simple aplicación técnica. (Derrida, 2002, p. 45)

En la universidad mercantilizada, la firma persiste, aparece en los papers, en los currículos, pero se ha vaciado de contenido. Se habría dicho con característica mordacidad que vivimos en la época de las firmas sin responsables, de las promesas sin prometedores.

Humboldt habría llorado no por la desaparición de la autonomía académica, sino por su persistencia fantasmal: la autonomía permanece en el discurso mientras es sistemáticamente confiscada en la práctica. La “universidad emprendedora” (Clark, 1998) es aquella que ha aprendido a mantener los signos de libertad mientras destruye sus condiciones de posibilidad.

Esta perplejidad humboldtiana ante la universidad contemporánea exige un método de análisis que no reproduzca aquello que denuncia. Si la universidad ha sido capturada por la metodocidad argumental lineal, por la arquitectura hipótesis-desarrollo-conclusión que Virilio (1997)

identifica como forma de ceguera, entonces nuestra escritura debe romper esa sintaxis no por capricho sino por honestidad epistemológica.

Nuestra regularidad enunciativa mantiene reservas respecto de la noción de objeto en su sentido clásico. La universidad no es reducible a un objeto unitario, sino que se constituye mediante múltiples actores-red que operan en prácticas específicas: documentos, dinero, cuerpos, instituciones, temporalidades que jamás convergen en una totalidad coherente (Latour, 2005). Como sostiene Barad (2007), la observación no es exterior al objeto observado, sino que lo constituye de manera interactiva. Abrazamos múltiples y descentradas formaciones textuales, rechazando la idea de un punto de vista omnisciente que pudiera sintetizar la universidad en una sola lógica.

En cuanto a los regímenes de escritura que confluyen aquí, podríamos ensayar una torsión hermenéutica al considerar que Bourdieu et al. (2002), en su célebre reescritura de *El oficio del sociólogo*, extraen del relato de Edgar Allan Poe (1844), *La carta robada*, algo que puede trasladarse a las textualidades de la investigación universitaria. Contra la sintaxis lógica, lineal, sujeta al encadenamiento causal, opera como un dogma que, de tan exhaustivo, pasa por alto lo que está expuesto a la vista. Aquí, Virilio (1997) introduce su diagnóstico crucial: la progresión de la metodividad argumental, con su arquitectura de hipótesis-desarrollo-conclusión, produce una claridad que también es una ceguera proporcional a su velocidad. La velocidad del argumento organiza el pensamiento según protocolos que naturalizan lo que debería ser interrogado, escondiendo, bajo la ilusión de transparencia, aquello que permanece visible pero invisible.

Si el obstáculo epistemológico reside, como Bachelard sugería, en la familiaridad que ciega, entonces la escritura que replica el orden esperado no hace sino perpetuar el velo de la doxa, ocultándolo mediante la claridad. Romper la sintaxis no es un capricho estilístico: es el equivalente escritural de la mirada de Dupin en Poe, ese desplazamiento que permite ver lo visible precisamente porque abandona los lugares donde la lógica lineal obliga a buscar.

Latour (2005) insiste en que el análisis debe seguir a los actores sin presuponer síntesis: la universidad se comporta de manera contradictoria porque está compuesta por actores cuyas lógicas jamás convergen. Fragmentar la sintaxis es honestidad ante esta multiplicidad; interrumpir el argumento es reflejar, escrituralmente, la realidad que intentamos comprender. Dejar que el sentido emerja desde el intersticio, más que en la secuencia, responde a lo que Haraway (1988) propone como responsabilidad de la perspectiva: no fingir que vemos totalmente sino reconocer que toda visión está situada, encarnada, parcial.

La carta robada estaba a la vista porque nadie esperaba encontrarla donde la lógica lineal decía que no podía estar. Del mismo modo, ciertos sentidos sobre la universidad solo comparecen cuando la escritura abandona el lugar donde se supone que debería buscarlos: en la síntesis, en la conclusión, en el dominio del argumento. En cambio, aparecen en los pliegues, en lo fragmentario, en las rupturas donde la máquina argumentativa se detiene. La investigación sobre la universidad requiere este método: no acumular claridades que se vuelven cegueras, sino multiplicar perspectivas que se contradicen, permitiendo que lo que estaba oculto por una visibilidad excesiva finalmente comparezca.

La transformación silenciosa: crisis de la universidad estadocéntrica

La transformación fue silenciosa no porque ocurriera sin resistencia, sino porque fue presentada sistemáticamente como modernización técnica, despolitizando lo que era, fundamentalmente, una reconfiguración de poder. Lo que se presentó como crisis fiscal era, en realidad, la oportunidad que el capital esperaba para penetrar en el último espacio institucional que había resistido su lógica.

Una transformación profunda atravesó las universidades más emblemáticas del mundo occidental. Cambridge y Oxford no quedaron ajenas a los procesos de masificación que reordenaron la educación superior. Este fenómeno remonta a la crisis fiscal europea de los años setenta,

cuando el capitalismo mundial se reestructuró hacia una economía globalizada que desburocratizó sistemáticamente las instituciones de educación superior (Zuboff, 2019). Aquí la paradoja deviene instructiva: lo que se presentaba como modernización administrativa era el reordenamiento de gobernanzas universitarias frente a dinámicas que escapaban a los antiguos esquemas de control estatal.

La imposición de restricciones presupuestarias facilitó deliberadamente la irrupción de agentes no estatales. Como analiza Brown (2015), las universidades experimentaron un desplazamiento radical de su función pública hacia una lógica empresarial, en la que el estudiante dejó de ser ciudadano para convertirse en consumidor. El new managerialism (Pollitt, 2003) capturó esta transición: la irrupción de vocabularios y dispositivos de gestión empresarial en instituciones que operaban bajo lógicas académicas independientes.

La gobernanza universitaria representó un esfuerzo inicial para cerrar la brecha entre los instrumentos de gestión empresarial y los formatos de investigación regidos por la tradición humboldtiana. Pero este ejercicio estaba condenado a fracasar; no por falta de ingenio técnico, sino porque intentaba reconciliar lo inconciliable: una investigación entendida como acto singular, responsable e irrepetible, con una gestión basada en métricas de rentabilidad cuantificable. Como señala Readings (1996), se perdió la idea de la universidad como comunidad de lectores y pensadores. En su lugar, irrumpió una máquina administrativa en la que lo que cuenta es la «excelencia», término vacío de contenido que funciona únicamente como variable de medición cuantitativa. La gestión empresarial liquidó el ethos humboldtiano que situaba en el centro la responsabilidad singular del investigador y la comunidad de lectura como espacio irrenunciable.

El shock terciario chileno: masificación sin arquitectura regulatoria

El término “shock terciario” no es metafórico. Siguiendo a Klein (2007), los shocks no son accidentes sino estrategias: momentos de crisis apro-

vechados para implementar transformaciones que serían imposibles en condiciones normales. En Chile, el shock de 1973 no solo fue político-militar, sino también epistémico: hizo posible imaginar una universidad completamente subordinada al mercado. La matriz chilena experimentó, a partir de 1981, una reconfiguración radical: masificación acelerada, sin arquitectura institucional regulatoria. La cobertura de educación superior pasó del 14% en 1990 al 70% en 2012. Este despliegue representa un logro modernizador capaz de responder a las demandas históricamente acumuladas de los grupos medios excluidos. Pero esta expansión se realizó sin los mecanismos regulatorios que garantizaran la calidad, la equidad o la sostenibilidad. La inclusión cuantitativa no era garantía de nada.

La masificación operó mediante la ausencia de regulación como coartada para la desregulación pura. Como analiza Streeck (2016), la estrategia de privatización mediante la “liberalización regulatoria” permite que el capital privado penetre en espacios históricamente protegidos sin enfrentar resistencia institucional. En Chile, esto se tradujo en la consolidación de un rubro especulador para agentes privados que pavimentaron el camino hacia una “universidad del incentivo” bajo el dictum de la Nueva Gestión Pública. La universidad se convirtió en una cantera de valor extractivo.

Mientras la cobertura se expandía, la segregación social también lo hacía. Como documenta Brunner (2018), la universidad nacional de 1930-1970, por estrecha que fuese, albergaba una heterogeneidad social imposible de comparar con el régimen fragmentado de 1990-2010. La evidencia demuestra que la inclusión cuantitativa no implica la inclusión social cuando la regulación brilla por su ausencia. La proliferación de modelos mixtos generó no una arquitectura coherente, sino un laberinto de inconsistencias en el que cada actor perseguía intereses divergentes. Se democratiza el acceso mientras se estratifica simultáneamente la experiencia educativa, lo que produce una inclusión formal desprovista de inclusión sustantiva.

La segmentación real: desmitologización del régimen mixto

Desmitologizar el Estado docente no es una operación académica neutral. Tiene consecuencias políticas inmediatas: si nunca hubo un Estado docente homogéneo, entonces la narrativa de su pérdida sirve a intereses específicos. Tanto la derecha nostálgica como cierta izquierda reformista comparten esta ficción, aunque con propósitos opuestos. Ambas evitan la pregunta radical: ¿qué universidad nunca existió y por qué seguimos lamentando su pérdida?

Conviene reparar críticamente en el inflacionismo que caracteriza los discursos sobre lo público. La educación superior chilena durante el período de élite que persistió hasta 1980-1990 fue provista por un régimen mixto, no por ese Estado docente monolítico que el discurso oficial proclama como evidencia histórica. Esta es la ficción que la memoria oficial ha construido sistemáticamente.

Este régimen mixto incluyó dos universidades estatales, seis universidades privadas reconocidas y financiadas por el Estado desde 1950, tres universidades confesionales, una universidad de la burguesía masónica en Concepción, instituciones de élites regionales y una universidad financiada por especuladores. Es decir, una multiplicidad donde cada institución encarnaba intereses corporativos específicos ligados a fracciones de poder distintas. Los discursos napoleónicos sobre la universidad pública han oscurecido sistemáticamente esta segmentación efectiva, proyectando sobre Chile un fantasma de homogeneidad que nos asemeja falsamente al modelo argentino donde la universidad pública gozaba de coherencia institucional que acá nunca existió.

La vulgarización sociológica del binomio Estado-mercado no solo resulta insuficiente para comprender la realidad chilena, sino que la oculta bajo un esquema de comodidad polémica. El Estado actuó efectivamente como mecenas, financiando y reconociendo intereses corporativos diversos: profesores y partidos políticos en la Universidad de Chile y la USACH, intereses eclesiásticos y privados en otras instituciones. Esta configuración generó dos canales diferenciados de reproducción de éli-

tes: uno más laico, a través de la Universidad de Chile, y otro, católico, a través de la Universidad Católica, donde convergían élites religiosas, económicas y fracciones de la élite política. Dos caminos hacia el poder, ambos legítimos, ambos ocultos bajo narrativas de neutralidad.

El análisis debe partir del reconocimiento de que la educación superior chilena posee particularidades propias que desmienten tanto la narrativa épica del Estado docente como la proyección retrospectiva de modelos foráneos. Hemos cubierto la diferencia con mitologías de uniformidad que facilitan polémicas, pero oscurecen la comprensión.

Capitalismo académico y desregulación intensiva

El capitalismo académico, que no es una categoría monolítica, no es simplemente la entrada del mercado en la universidad. Es la transformación de la universidad misma en una forma específica de empresa: aquella que produce conocimiento como mercancía mientras mantiene la apariencia de autonomía intelectual. Acosta (2013) llama a esto un “régimen ontológico” porque no afecta solo las estructuras administrativas, sino también la naturaleza misma de lo que se cuenta como conocimiento.

A partir de los años ochenta, la educación superior chilena experimentó una transformación hacia lo que Acosta (2013) define como «capitalismo académico»: un régimen ontológico en el que la universidad transforma su misión de producción de conocimiento singular en una máquina de extracción de valor, subordinando la investigación a métricas de rentabilidad inmediata. La institución se vuelve contra su propia posibilidad histórica.

Como señalan Brunner et al. (2020), la educación superior chilena opera como laboratorio de una variedad de capitalismos académicos de alto privatismo. Los procesos incluyen mercadización, privatización, mercantilización, comercialización y financiarización. Capas que se superponen, se refuerzan mutuamente y hacen cada vez más opaco el propósito original de la institución. Mientras algunos celebraban la “modernización acelerada” como logro democratizador, esta operaba bajo una variante

intensiva de privatismo donde los mecanismos de regulación funcionaban paradójicamente como legitimadores de la lógica mercantil que originó el problema.

La acreditación institucional, presentada como respuesta a problemas de calidad, opera como máquina de certificación que permite que las instituciones continúen operando bajo criterios de rentabilidad, sin una regulación efectiva. Produce la ilusión de control donde hay abandono deliberado. La inclusión cuantitativa de estudiantes de estratos bajos ocurrió simultáneamente con la fragmentación sistemática del sistema en instituciones de distintas calidades, lo que creó una segregación académica que reproduce las desigualdades sociales. Se democratiza el acceso mientras se estratifica la experiencia educativa.

El conocimiento ha sido presentado como el motor del progreso humano. Esta afirmación requiere una interrogación profunda cuando lo que denominamos conocimiento se ha vuelto problemático y sus límites se han hecho visibles en los umbrales del Antropoceno. La replicabilidad del conocimiento no es garantía de pertinencia, sino la expresión de un sistema que solo puede validar aquello susceptible de replicarse, dejando fuera precisamente lo singular, lo irrepetible, lo que caracteriza los problemas emergentes. Lo que escapa a la métrica desaparece de la visibilidad institucional.

Estamos al borde de violar los límites de vida planetarios e inestabilizar el clima de la Tierra (Steffen et al., 2018). La población mundial ha crecido de aproximadamente dos mil millones en 1950 a más de ocho mil millones actualmente. Este crecimiento no es signo de progreso sino reproducción exponencial de estructuras de dominación que caracterizan la modernidad capitalista. Las universidades no fueron víctimas inocentes de este modelo sino colaboradoras activas en su construcción intelectual e institucional.

La economía global continúa en una trayectoria de crecimiento sin restricciones que extrae recursos naturales, degrada la tierra y el agua, y contamina el ambiente (Rockström et al., 2009), mientras la riqueza se distribuye de manera cada vez más desigual (Chancel et al., 2022). Las polícrisis que enfrentamos nos acercan a los puntos de inflexión del

colapso de los sistemas terrestres (Homer-Dixon, 2021). La concentración de riqueza en manos de pocos multimillonarios hace prácticamente imposible revertir la trayectoria económica hacia bienestar común (Dixon-Decleve et al., 2022).

Una pregunta fundamental emerge: ¿pueden las universidades, sistemáticamente integradas en las estructuras de poder existentes, convertirse en agentes genuinos de transformación de esas mismas estructuras, o están condenadas a reproducir lo que pretenden criticar? A la luz de estos cambios profundos, es razonable preguntarse si las universidades como las que hemos heredado son adecuadas para enfrentar el Antropoceno. La respuesta inicial es negativa, pero no es destructiva. Es el punto de partida necesario para una reconsideración fundamental.

Las instituciones deben preguntarse cómo pueden contribuir al desarrollo holístico cuando su arquitectura se basa en la segmentación disciplinaria. Deben considerar cómo crear ciudadanos responsables cuando sus estructuras recompensan a quienes responden a lógicas de mercado y de publicación indexada. La responsabilidad existe, pero la capacidad institucional ha sido confiscada. La Agenda 2030 permanece dentro de la lógica que generó el problema. Se intenta resolver con las mismas herramientas que causaron la herida. Existen muchas publicaciones sobre universidades y sostenibilidad (Ackoff, 1974; Alexander, 2023; Facer & Newfield, 2022), pero generalmente se mantienen dentro del marco de lo que las universidades ya son, proponiendo cambios fundamentalmente incrementales. Son reordenaciones de la superficie, no la excavación de los cimientos. Nuestro artículo busca llenar este vacío no mediante la adición de más conocimiento sino mediante una reconfiguración radical de la pregunta misma.

Inteligencia artificial: culminación de la cibernética académica

Llamar a la inteligencia artificial culminación y no disrupción es una tesis fuerte que requiere justificación. La inteligencia artificial no inventa la

subsunción del pensamiento bajo la métrica: la automatiza. No crea la serialidad de la producción académica: la acelera hasta hacerla visible. La inteligencia artificial es el momento en que la cibernética académica se vuelve consciente de sí misma, en el que el sistema finalmente reconoce que siempre operó de forma algorítmica.

La irrupción de la inteligencia artificial en la academia no representa una ruptura sino su culminación lógica. Como señala Zuboff (2019), la inteligencia artificial no es simplemente una herramienta neutra, sino un dispositivo de captura y predicción del comportamiento humano inscrito en la arquitectura misma del capitalismo contemporáneo. Es una prótesis que reemplaza lo que pretende asistir. En el contexto universitario chileno, la inteligencia artificial llega a una institución que ya ha renunciado por completo a la cultura del libro y a la lentitud de la lectura reflexiva.

¿Qué aporta la inteligencia artificial que no estuviera presente? Fundamentalmente, la velocidad absoluta, la simultaneidad de operaciones, la invasión de la escritura misma en sus procesos generativos. Mientras que antes los algoritmos evaluaban desde afuera mediante métricas, rankings e índices de citación, ahora la inteligencia artificial escribe desde adentro, desde el corazón del proceso de producción intelectual. La máquina no solo califica el paper, sino que también lo genera. El investigador promete tres artículos más por año sin saber ya si esa promesa es suya o si la máquina está prometiendo a través suyo. La firma se disuelve en el ruido.

La frontera entre la inteligencia humana y la inteligencia artificial se ha vuelto indecible. Pero lo más perturbador es que las universidades chilenas, en su fuga de la cultura del libro, ya habían renunciado a la posibilidad de que una promesa fuera singular, responsable, ligada a una firma individual. Ya habían aceptado la serialidad. La inteligencia artificial llega a universidades que ya no son universidades en sentido clásico; ingresa a un espacio (college) que ya ha renunciado a la lentitud del pensamiento reflexivo, al cultivo cuidadoso de la palabra escrita.

La inteligencia artificial coloniza lo que ya estaba colonizado. Esa redundancia es significativa porque la inteligencia artificial hace explícito, visible, automatizado lo que la cibernética académica mantenía implícito e invisible: que la escritura académica contemporánea ya no es escritura en

sentido responsable. Ya no es huella, firma, responsabilidad encarnada. Es puro algoritmo, puro feedback cibernético. La máquina solo acelera lo que ya estaba allí, lo que ya había sido aceptado sin interrogación crítica.

Conclusión provisoria. tres nudos críticos

Estos tres nudos no son independientes, sino que se entrelazan en una configuración que impide resolver uno sin enfrentar los otros. La estratificación de la lectura produce sujetos que solo pueden ser gobernados cibernéticamente; la cibernética destruye las condiciones del humanismo crítico; y la ausencia de humanismo crítico naturaliza la estratificación. Es un círculo vicioso que se autorrefuerza.

Primer nudo: la lectura se ha convertido en una práctica estratificada. En el caso chileno, esto se manifiesta en la deriva hacia Centros de Formación Técnica e Institutos Profesionales, transformando lo que fue una práctica masiva de contacto entre el saber disciplinario y la formación de ciudadanía en patrimonio de élites constituidas fuera de las instituciones universitarias. Como señala Wolf (2018), la exposición a pantallas provoca cambios neurológicos que fragmentan la lectura lenta y reflexiva que caracteriza el pensamiento humanístico. Aquellos que leerán profundamente, desarrollando la alfabetización crítica que Freire (1987) entendía como emancipación, serán precisamente quienes ya se encuentren en posiciones de privilegio. La caída estructural de la lectura, acompañada de la imposición de un modelo fragmentado, constituye el primer punto crítico.

Segundo nudo: la irrupción de sistemas cibernéticos, métricas, algoritmos, inteligencia artificial en espacios donde reinaba la ilusión de autonomía intelectual. La inteligencia artificial no destruye esta realidad, sino que la perfecciona, la automatiza hasta hacerla invisible. Cuando los algoritmos clasifican cada manifestación de lo humano en bases de datos, ocurre algo aparentemente no violento, pero profundamente violento. La indexación administra la humanidad, la recuenta, la convierte en evidencia visible de un orden que pretende naturalidad, pero que es

orden policial en el sentido de Rancière (2002): distribución de lo visible conforme a un protocolo que excluye mientras simula inclusión. Nancy (2001) sostiene que la alteridad, esa singularidad que escapa a toda medida común, se define precisamente por su irreductibilidad. La inteligencia artificial, en su versión más trivializada y naturalizada, encarnada por los grandes modelos de lenguaje erigidos como sustitutos operativos del pensamiento, opera como un virus epistémico cuya lógica reproductiva imita, simula y mimetiza la fecundidad intelectual mientras procede a capturar y secuestrar los mecanismos generativos del conocimiento. La colonización no opera desde el exterior, como una invasión que vendría de fuera, sino desde dentro de los procesos cognitivos mismos, infiltrándose en el aprendizaje, en la deliberación y en la formación de conceptos. Esta infiltración no es accidental: es constitutiva de su modo de operar.

El poder de infiltración del virus epistémico que denominamos “inteligencia artificial” enmascara, bajo capas de naturalización, una dependencia ontológica fundamental que no puede ignorarse: el virus depende del pensamiento vivo para subsistir. No produce nada propio, no abre ningún mundo, no instaura diferencia alguna. En este sentido riguroso, no es un cogito, sino un cogitatum; no un pensamiento en acto, sino un objeto de pensamiento que se ha vuelto contra su creador para infectarlo, para parasitarlo. Esta inversión, este giro perverso, revela la naturaleza última de lo que llamamos “inteligencia artificial”: no una inteligencia en sentido propio, no una *nous* que se despliega, sino una maquinaria de simulación que prospera, si no tenemos el cuidado necesario, vaciando gradualmente el pensamiento de su sustancia viva, de aquello que lo hace pensamiento y no mera computación, sustituyendo la actividad creativa del concepto, su génesis singular, por la reproducción maquínica de sus formas muertas, de sus espectros formalizados.

Tercer nudo: el colapso del humanismo crítico bajo el exceso de índices y métricas. No es que la inteligencia artificial destruya el humanismo crítico, sino que lo hace innecesario: convierte la pregunta por lo humano en una pregunta formulable, calculable y resoluble mediante optimización. El humanismo crítico requiere mantener abierta la herida que la comunidad representa, aquella que no cicatriza porque es marca

de la coexistencia singular. Cuando la máquina cierra esa herida mediante la administración predictiva, algo se pierde de forma irrecuperable. La precarización de la creatividad se vuelve evidente cuando la capacidad creativa es sometida a métricas cuantificables (Lynch, 2012) y algoritmos evaluadores que solo validan aquello susceptible de ser medido y replicado. El acto creativo, por su naturaleza singular e irrepetible, es sistemáticamente excluido de las estructuras de reconocimiento institucional. Lo que no puede ser indexado no existe académicamente.

Para Rancière (2006), la política interrumpe el orden policial mediante la irrupción de los sin-parte, pero cuando la indexación produce visibilidad total y cualquier potencial disruptivo es anticipado y catalogado, la política se vuelve imposible no por represión sino por captura previa. La singularidad irreducible deviene una anomalía estadística susceptible de corrección. El humanismo crítico queda sin terreno donde germinar. La pregunta pendiente es radical: ¿puede haber humanismo crítico en una época en la que incluso la ruptura ha sido integrada como parámetro en el algoritmo? ¿O la crítica misma se ha vuelto función del sistema que pretendía criticar? ¿Y qué ocurre con la creatividad cuando se transforma en un recurso extractivo, cuando toda expresión creativa debe justificarse mediante indicadores de impacto y citación? La precarización de la creatividad es la condición silenciosa de la academia contemporánea: el creador debe producir constantemente bajo presión métrica, sin garantías de estabilidad laboral, con su trabajo convertido en propiedad institucional y su firma disolviéndose en la rentabilidad del algoritmo.

Epílogo: Humboldt ante los formatos

Volvemos a Humboldt no para cerrar, sino para mostrar que el círculo no cierra. Humboldt pensó la universidad como un espacio de Bildung, de formación integral del sujeto. Los formatos que ahora proliferan son la negación exacta de esa idea: son dispositivos de estandarización que hacen imposible cualquier singularidad formativa. Humboldt ante los for-

matos es la imagen perfecta de nuestra condición: sabemos lo que perdimos, pero no sabemos qué podría ocupar su lugar.

Por fin aparece Humboldt y se hunde en la perplejidad. No ante la ausencia de ideales sino ante la proliferación de burocracias policiales. Los formatos se multiplican: formato APA, Chicago y Vancouver; cada disciplina insiste en sus propias métricas de validación, como si el rigor residiera en las normas tipográficas. Humboldt observa con una tristeza que roza lo cómico: la universidad ha comprendido que es más fácil controlar mediante formatos que mediante ideas. Nadie resiste a una métrica; todos resisten a una idea verdadera.

El exceso de formatos es tartamudeo institucional, repetición compulsiva de lo mismo bajo la ilusión de diferencia. Derrida (2002) habría reconocido en esto lo que llamaba la «maquinaria de la reproducción sin diferencia»: los mismos enunciados reformateados, las mismas métricas reempaquetadas, el mismo control disfrazado de pluralismo metodológico. Humboldt reconoce entonces lo que verdaderamente ha muerto: no la libertad sino el pensamiento mismo, sofocado bajo capas de normalización que se presentan como garantías de calidad. La tristeza, en esta perspectiva, es apropiada. Es la tristeza de quien ve que la jaula se ha vuelto invisible porque hemos aprendido a amarla bajo el nombre de «rigor metodológico».

La universidad ha ganado formatos y perdido cualquier pretensión de estar viva. La creatividad es capturada mediante métricas: el acto singular es transformado en recurso cuantificable sujeto a precariedad laboral (Lynch, 2012). La autonomía permanece como fantasma: el rector no ordena qué investigar porque el algoritmo ya lo hace. La tecnología no destruye la universidad, sino que la completa, revelando que siempre fue ya métrica, ya cibernética, ya máquina de control.

REFERENCIAS

Acosta, A. (2013). El capitalismo académico: desafíos de América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4(11), 130–150.

Ackoff, R. (1974). *Redesigning the future*. Wiley.

Alexander, B. (2023). *Universities on fire: Higher education in the climate crisis*. Johns Hopkins University Press.

Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.

Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C., & Passeron, J.-C. (2002). *El oficio del sociólogo: Presupuestos epistemológicos* (M. Bueno, trad.; 2.^a ed.). Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1968)

Brown, W. (2015). *Undoing the demos: Neoliberalism's stealth revolution*. Zone Books.

Brunner, J. J. (2018). University governance in Latin America. En P. Teixeira & J. Shin (Eds.), *The international handbook of higher education policy and governance* (pp. 456–473). Edward Elgar.

Brunner, J. J., Pedraja-Rejas, L., & Labraña Vargas, R. (2020). Capitalismo académico y educación superior en Chile: Dimensiones estructurales. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(78), 1–28. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5951>

Chancel, L., Piketty, T., Saez, E., & Zucman, G. (2022). *World Inequality Report 2022*. Harvard University Press.

Clark, B. (1998). The entrepreneurial university: Demand and response. *Tertiary Education and Management*, 4(1), 5–16. <https://doi.org/10.1080/13583883.1998.9966941>

Derrida, J. (2002). *La universidad sin condición*. Editorial Trotta.

Dixon-Decleve, S., Haaf, J., Laybourn-Langton, L., Pearson, D., Stubbs, J., & Thurston, M. (2022). *Breaking boundaries: The Earth-centered transformation we need for sustainable and just societies*. Earth4All.

Facer, K., & Newfield, D. (2022). Why education matters in a climate-changing world. *Journal of Education for Sustainable Development*, 16(1), 52–71. <https://doi.org/10.1177/09734082221081272>

Freire, P. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. Bergin & Garvey.

Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599. <https://doi.org/10.2307/3178066>

Homer-Dixon, T. (2021). *Commanding hope: The power we have to shape the future*. Knopf.

Klein, N. (2007). *The shock doctrine: The rise of disaster capitalism*. Metropolitan Books.

Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to actor-network theory*. Oxford University Press.

Lynch, K. (2012). Inequalities, interests, and the politics of education. En A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown, & A. S. Wells (Eds.), *Education, culture, economy, and society* (pp. 243–260). Oxford University Press.

Nancy, J.-L. (2001). *La comunidad desobrada*. Arena Libros.

Poe, E. A. (1844). The purloined letter. In *Tales of mystery and imagination*. Wiley and Putnam.

Pollitt, C. (2003). *The essential public manager*. Open University Press.

Rancière, J. (2002). *La división de lo sensible: estética y política*. Consorcio Salamanca.

Rancière, J. (2006). *Política, policía, democracia*. LOM Ediciones.

Readings, B. (1996). *The university in ruins*. Harvard University Press.

Rockström, J., Steffen, W., Noone, K., Persson, Å., Chapin, F. S., Lambin, E. F., Lenton, T. M., Scheffer, M., Folke, C., Schellnhuber, H. J., Nykvist, B., de Wit, C. A., Hughes, T., van der Leeuw, S., Rodhe, H., Sörlin, S., Snyder, P. K., Costanza, R., Svedin, U., ... Foley, J. A. (2009). Planetary boundaries: Exploring the safe operating space for humanity. *Ecology and Society*, 14(2), 32. <https://doi.org/10.5751/ES-03180-140232>

Steffen, W., Richardson, K., Rockström, J., Cornell, S. E., Fetzer, I., Bennett, E. M., Biggs, R., Carpenter, S. R., de Vries, W., de Wit, C. A., Folke, C., Gerten, D., Heinke, J., Mace, G. M., Persson, L. M., Ramanathan, V., Reyers, B., & Sörlin, S. (2018). Planetary boundaries: Guiding human development on a changing planet. *Science*, 347(6223), 1259855. <https://doi.org/10.1126/science.1259855>

Streeck, W. (2016). *How will capitalism end? Essays on a failing system*. Verso.

Virilio, P. (1997). Open sky. Verso.

Wolf, M. (2018). Reader, come home: The reading brain in a digital world. Harper.

Zuboff, S. (2019). The age of surveillance capitalism. PublicAffairs.

Notas

[1] Cabe admitir que la arquitectura de este ensayo opera mediante una paradoja constitutiva. Mientras denuncia la serialidad de la producción académica contemporánea y la pérdida de la firma singular, lo hace desde un género académico altamente codificado [el paper con referencias en formato APA]. Esta tensión no es accidental sino metodológica: el texto performa su propia crítica, mostrando que escribir sobre la imposibilidad de la escritura responsable requiere asumir esa imposibilidad como condición de enunciación. Por lo mismo, un movimiento performativo: nuestro texto no comienza con Humboldt, sino con su desaparición; establece que lo que importa no es rescatar a Humboldt, sino diagnosticar qué tipo de universidad ya no puede sostener sus ideales.

¿EXCESO DE REGULACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR?

Claudio Sapelli

*profesor investigador de Faro UDD, Núcleo
de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad del Desarrollo*

I.- Introducción

En Chile, en los últimos años, se ha dado una creciente regulación del sector universitario. Como consecuencia del deseo de proveer becas no reembolsables ("gratuidad") a una parte sustancial de la población, se ha aumentado el control estatal sobre el sistema (tanto en precios como en cantidad) y se ha disminuido la autonomía con la que funcionan las universidades. El FES, de ser aprobado en su formato actual (noviembre de 2025), amenaza con aumentar este control estatal y la falta de autonomía de forma significativa. Estas reformas contribuyen a que la regulación desplace las decisiones de las instituciones y, por lo tanto, sea ella quien diseña la evolución del sector. El FES sería un paso más hacia el cambio del modelo predominante en Chile hasta hace unos 10 años. Este trabajo evalúa críticamente esta tendencia y concluye que constituye un error.

Todo esto es especialmente preocupante porque, al amparo del marco vigente hasta hace 10 años, Chile desarrolló el mejor sistema universitario de América Latina[1]. Sin duda, para ello influyó el marco normativo más libre, más "de mercado", similar al vigente en EE. UU. UU. Este retroceso respecto de ese marco normativo exitoso es preocupante y promete un deterioro del funcionamiento de las universidades en varios aspectos, como la innovación y la creación de conocimiento. Un paralelo interesante se ha realizado en la literatura entre los sistemas universitarios de EE. UU. y Europa, literatura que examinamos más abajo. La

tendencia regulatoria actual en Chile es que el sistema se parezca más al europeo y menos al de EE. UU. Esto parece, a la luz de esa literatura, un error, ya que resultaría en un sistema menos innovador y en que se crea menos conocimiento. A su vez, es un error porque, al examinar dicha literatura, se ve que el intento de mejorar el marco regulatorio tendría mejores resultados si se separara el sector universitario en dos y se concentrara una regulación algo más “dura” en la parte de calidad “baja” del sistema universitario. La separación del sistema en dos implicaría contar con marcos regulatorios e instituciones de control distintos [2].

2.- Las lecciones del análisis comparado

Hay una literatura que se plantea responder cuál es el mejor sistema educativo universitario del mundo y que busca extraer lecciones para el diseño de los sistemas universitarios. En dicha literatura destacan: Goldin y Katz (2008), Aghion et al. (2009), Urquiola (2020) y Macleod y Urquiola (2021). También hay literatura europea, pero es una literatura que parte de una discusión teórica para determinar el diseño del sistema, hablando, entre otras cosas, de todas las posibles fallas de mercado en el sector de la educación, en lugar de ser una discusión sobre cómo funcionan, en los hechos, diferentes sistemas normativos comparados. Esto último pareciera ser la mejor manera de avanzar al respecto. La literatura mencionada más arriba concluye, de forma bastante rotunda, que el mejor sistema es el de EE. UU. Y que esto es un desarrollo del siglo XX, ya que en el siglo XIX el mejor era indudablemente el europeo.

Con relación a la pregunta de por qué el éxito del sistema americano, Goldin y Katz (2008, p. 261) sostienen:

“Cuando la tecnología (en este caso, el conocimiento) avanza rápidamente, las instituciones flexibles, no burocráticas y descentralizadas, que no dependen de una única fuente de financiamiento, están en una mejor posición para responder. Con la explosión de los campos científicos tras la Segunda Guerra

Mundial, las instituciones estadounidenses estaban mucho mejor posicionadas para adaptarse que las instituciones menos flexibles de Europa. Las universidades monopolísticas y burocráticas pueden volverse perezosas (lazy), al igual que los productores monopolísticos y burocráticos."

Nos parece que este párrafo es la mejor alabanza de la importancia de operar un marco basado en la libertad. Las instituciones, compitiendo entre sí, resultan un mejor mecanismo para hacer el match entre oferta y demanda; el Estado es lento y, por lo tanto, malo en esta tarea. Es la burocratización del sistema universitario (mediante una regulación excesiva) lo que lo hace lento para adaptarse a los cambios, algo similar a lo que ocurre cuando las universidades no enfrentan competencia y son básicamente monopolios (u oligopolios gestionados por el Estado).

3.- Las lecciones del sistema universitario de EE. UU.

Es relevante, para evaluar el marco regulatorio de la educación superior chilena, contar con un marco institucional de referencia que nos indique qué es lo mejor. En este sentido, el caso de Estados Unidos ofrece una referencia útil para pensar en cómo organizar institucionalmente dicho sector; no porque sea un modelo para replicar directamente, sino porque permite identificar mecanismos institucionales que han funcionado razonablemente bien en ciertos segmentos y también eventuales errores a evitar.

Unos trabajos de Caroline Hoxby (Hoxby 2016, 2020) proveen una base teórica y empírica interesante respecto a cuáles son dichos mecanismos, que a la vez conversa bien con el marco analítico que utiliza Huepe (2013) para pensar el sector universitario chileno (un marco analítico que ha sido usado para analizar otros países como puede verse en la revisión de la literatura de Kaganovich et al (2020)). Como se verá a lo largo de lo que sigue, este análisis arroja implicancias relevantes sobre la importancia del assortative matching para la determinación de la pro-

ductividad, el rol de permitir un tipo de oferta educativa más flexible y los desafíos de subsidiar la oferta mediante becas y créditos.

3.1.- Productividad y el positive assortative mating

El trabajo de Hoxby (2016, 2020) muestra la importancia de la libertad de funcionamiento (autonomía) para determinar los resultados finales en el sector de la educación superior y el beneficio de dichos resultados para el crecimiento económico de Estados Unidos. Hoxby concluye que las instituciones selectivas compiten en un mercado nacional, todas contra todas, lo que lo vuelve muy competitivo. Estas son 1.000 de las 7.500 instituciones de educación superior de Estados Unidos. Esto, por oposición al mercado en el que opera el resto de las instituciones, que es más bien local (y no nacional) y, por lo tanto, potencialmente menos competitivo.

El mercado estadounidense, según el trabajo de Hoxby, termina haciendo lo que se llama positive assortative matching, pareando a los mejores alumnos con las mejores instituciones y a los peores con las peores. Hoxby sostiene que este es un equilibrio óptimo y que alcanzarlo es justamente una de las grandes virtudes del sistema de Estados Unidos.

A su vez, Hoxby dice que la reciente gran expansión de la oferta en EE. UU. ha sido por parte de instituciones no selectivas. Por ejemplo, ha aumentado fuertemente el número de universidades con open enrollment (admisión libre) en las que uno no necesita postular: si uno paga la matrícula, está enrolled.

Hoxby hace una estimación muy ingeniosa del valor agregado de cada institución: la divide por la cantidad de recursos que se usan para educar a los alumnos en cada universidad y, de esa manera, obtiene una estimación de la eficiencia de cada institución en transformar recursos en valor agregado para los estudiantes. Al hacerlo, concluye que el valor agregado por alumno aumenta con el grado de selectividad. O sea, las instituciones más selectivas reciben a los mejores alumnos, pero también les aportan el mayor valor agregado[3]. Si uno divide ese valor agregado entre los re-

cursos que se usan, se observa que el valor agregado por dólar invertido es básicamente plano, o sea, similar, entre las instituciones de mediana y alta selectividad. O sea, este sector es eficiente: no se gana nada al reasignar dinero de una institución a otra en esta parte del mercado.

En relación con la “otra punta” del mercado, el sector de menor calidad, allí las instituciones no selectivas presentan una productividad promedio menor; pero, además, muy heterogénea. O sea, en la parte del mercado con alta selectividad, la productividad es alta y similar entre instituciones. En la parte baja, sin embargo, hay una menor productividad promedio y una gran heterogeneidad. Ahí sí hay ganancias importantes de reasignar dinero entre instituciones. Y alguien puede equivocarse de forma significativa al elegir la institución incorrecta. Acá la competencia no disciplina tanto y sobreviven instituciones muy ineficientes (se genera poco valor con los recursos de los que se dispone).

Hoxby concluye que la rápida expansión de las instituciones no selectivas es un problema. Y alaba el equilibrio resultante en las instituciones selectivas, en el que, al parear la buena calidad de los alumnos con la de las instituciones, se genera un capital humano de muy alta calidad, el que se requiere para sostener una economía innovadora que logre crecer a una tasa importante.

3.2.- La flexibilidad de la oferta y el rol de los community colleges

El trabajo de Hoxby sostiene que el pareo de mejor con mejor es el que permite al sistema de educación superior preparar a personas en las fronteras de la ciencia. Pero un sistema que logra eso, un sistema que se desempeña tan bien como el de Estados Unidos, que cuenta con más del 80% de las mejores 20 universidades del mundo, requiere de cierto marco normativo que también debe ser virtuoso.

Para calibrar qué hace diferente al sistema de Estados Unidos, se destacan el libro de Miguel Urquiola, *Markets, Minds and Money*, y el de Claudia Goldin y Lawrence Katz, *The Race between Education and*

Technology, que se centra en Estados Unidos, en especial en el capítulo 7, "Mass Higher Education in the 20th Century".

El libro de Urquiola dice que las enormes ventajas del sistema universitario de Estados Unidos en el desarrollo de la investigación se deben a cómo funciona, con reglas que permiten la operación del mercado y hacen al sistema muy flexible. Eso ha permitido que algunas instituciones reúnan altos montos de dinero y las mejores mentes, lo que se ha traducido en la mejor producción científica del mundo.

La discusión de Goldin y Katz llega a conclusiones idénticas respecto de las razones por las que el sistema universitario estadounidense es tan bueno. Parece particularmente interesante su mención de la importancia de la "jerarquización de la oferta" hecha por varios estados en Estados Unidos, de los cuales destaca California, y el rol que cumplen los community colleges en esta jerarquización. En Chile, la operación de community colleges permitiría segmentar el sector educacional en dos subsectores, ambos con regulación, supervisión y, en general, reglas de juego distintas. Tratar de regular sectores tan diferentes dentro de un mismo marco normativo viola el principio de Tinbergen[4] y conduce a una regulación ineficaz para ambos subsectores.

Respecto del éxito de EEUU en dicha tarea, Goldin y Katz dicen que "scale and scope were critical to the initial shaping of the higher educational system and contributed to its eventual greatness". Así también, yendo al nacimiento de la universidad contemporánea a principios del siglo XX, dicen: "The university form was an organizational innovation enabling the exploitation of technical complementarities among its various components" (p. 263) La fusión, bajo el paraguas de la universidad, de varias instituciones que ofrecían diferentes servicios educativos fue clave debido a la fuerte complementariedad. Esto se refiere a la complementariedad que existe entre áreas educativas y a la que también existe entre enseñanza e investigación (las personas que son buenas investigando tienden a ser buenas enseñando).

Posterior a la alabanza a la flexibilidad con que la universidad pudo armar programas en Estados Unidos, Goldin y Katz concluyen: "Thus, the university came to combine the features of a department store, an

integrated knowledge-production factory, and a brand name" (p. 264). Y si a esta flexibilidad se le agrega la complementariedad que se mencionó antes, tenemos como resultado que: "Thus, the informal and apprenticeship programs of the past gave way, in almost all the professions, to scientific, formal, and school-based training" (p. 264). Para cerrar, afirman: "Science replaced art in production; the professional replaced the tinkerer as producer" (p. 265).

Es interesante la discusión que presentan acerca de cómo algunos Estados gestionaron la transición a la educación terciaria de masas. El tema era cómo cuadrar el tener instituciones de punta que recibían alumnos de todos lados (de otros estados, de otros países) con el deseo del contribuyente de que se financien solo los servicios para los residentes locales. La solución a esto consistía en aumentar la disponibilidad de vacantes, pero sin perjudicar a las universidades de punta, manteniendo a su vez la calidad de estas últimas. La solución fue crear un sistema jerárquico de instituciones. En este sistema había universidades selectivas arriba y community colleges abajo.

En el sistema de California, el 12,5% de los postulantes accedía a las universidades más prestigiosas. El 20% siguiente entraba a los colleges de los estados. El 65% restante iba a un community college y, de ahí, a una universidad si les iba bien. En este esquema fue el crecimiento del sistema de community colleges el que sostuvo la masificación.

Parece muy importante pensar en cuál es la mejor estructura del sector de educación superior en Chile y meditar sobre la importancia de los community colleges en la experiencia de EE. UU. UU. Ahí se destaca el trabajo de Kane y Rouse (1999).

En el ámbito normativo, nos parece que el marco regulatorio debiera ofrecer mejores opciones para quienes están en el margen entre estudiar y trabajar; ese es el desafío central del sistema chileno actualmente. La idea de los community colleges parece una opción que debiera estudiarse, y, además, el sistema debiera analizarse con la perspectiva de que, aun sin un marco normativo adecuado, muchas universidades pueden haberse constituido originalmente como community colleges. La falta de un marco normativo que las habilite a constituirse como tales es un

defecto del marco normativo chileno, dado que los community colleges ofrecen una multiplicidad de cursos remediales para reparar los hoyos en la educación de quienes aspiran a más, pero fueron mal educados por un deficiente sistema público de educación básica y media. Lamentablemente, de forma reciente, el marco normativo en Chile se ha rigidizado, lo que hace muy difícil que una institución se diferencie en el sentido en que lo hace en EE. UU. los community colleges respecto de las universidades.

Resumiendo, Goldin y Katz concluyen que el éxito de las universidades americanas se debe al control descentralizado del sector (o sea, a la autonomía de los actores), a la fuerte competencia entre instituciones y a su marco normativo orientado al *laissez-faire*.

3.3.- El financiamiento en el sistema americano: efectos de las becas

Por supuesto que el sistema estadounidense tiene sus problemas, entre ellos uno similar al del CAE en Chile: en el gobierno del presidente Biden se discutió si perdonar o no los préstamos que los estudiantes contrajeron. Para entender lo que sucedió, resulta útil el trabajo de Looney y Yannelis (2024).

Los autores atribuyen los problemas de Estados Unidos a un matrimonio entre alumnos con escasas habilidades y a instituciones de baja calidad. Dicen:

“Existen pocos mecanismos que impidan el uso de créditos para cursar programas de baja calidad o excesivamente costosos. Dado que los pagos a las instituciones educativas están muy débilmente vinculados a los resultados de los estudiantes, debido a estos incentivos desalineados, los estudiantes —particularmente aquellos en situación de desventaja y los históricamente subrepresentados en las universidades— enfrentan altos costos, calidad variable y una distribución inequitativa del acceso a la educación universitaria y de posgrado” (p. 211; traducción propia).

Y por ello, al aumentar el financiamiento (y es probable que la gratuidad en Chile haya producido algo similar[5]), se financia justamente el submercado de calidad baja. Dicen: “The availability of aid causes an influx or expansion of lower quality or ‘predatory’ or high-cost programs, student loan outcomes deteriorate, and budgetary costs rise.” Y concluyen: “Increases in the number of undergraduate borrowers and deteriorating outcomes are primarily the result of increases in enrollment of relatively aid-dependent students at riskier, lower quality institutions” (p. 220). ¿Será este el destino de los recursos del FES si se aprueba? Muy probablemente sí.

O sea, el mercado de Estados Unidos, para todo lo bueno que es en la punta de la alta calidad, tiene importantes problemas en el otro submercado, aquel de baja calidad. La institucionalidad que sirve para generar una calidad excepcional en una punta no permite que el sistema tenga un mínimo aceptable de calidad.

4.- Conclusiones para Chile

Estas lecciones de la experiencia de EE. UU. son relevantes para Chile. Por un lado, el marco normativo está siendo transformado por la gratuidad y, en el futuro, posiblemente por el FES, y le está quitando al sistema universitario chileno las características que lo hacían tan exitoso. Es, por ese lado, un error grave. Y por otro lado, lo que está logrando la gratuidad es “inflar” la punta de mala calidad del sector, haciendo privadamente rentables programas que no son socialmente rentables: recursos destinados a actividades que generan menos recursos de los que cuestan. De manera que, desde el punto de vista de la eficiencia, esta normativa es una “perder-perder” (“lose-lose”).

Más aún, se requiere avanzar en Chile en concretar una propuesta de dos marcos regulatorios diferentes, uno para las universidades selectivas que podría ser no muy diferente del vigente hasta hace unos diez años, con algo más de *laissez faire*, y uno más restrictivo, “binding” para la punta de baja calidad del mercado: en este sector las instituciones que

debieran convertirse en el equivalente de community colleges, pero intentando evitar los problemas de EEUU sobre asimetría de información, excesiva heterogeneidad y que se ofrezca calidad menor a la aceptable.

REFERENCIAS

Aghion, P., Mathias Dewatripont, Caroline M. Hoxby, Andreu Mas-Colell, and André Sapir. "The Governance and Performance of Research Universities: Evidence from Europe and the U.S." NBER Working Paper No. 14851, 2009.

Espinoza, Ricardo y Urzúa, Sergio. "The Economic Consequences of Chile's Free Higher Education Plan", *Revista de Educación*, 370(2015): 10-44.

Goldin, Claudia, y Katz, Lawrence. *The Race between Education and Technology*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2008.

Hoxby, Caroline. "The Dramatic Economics of the U.S. Market for Higher Education", *NBER Reporter*, no. 3 (2016).

Hoxby, Caroline. "The Productivity of US Postsecondary Institutions", en Hoxby, Caroline y Stange, Kevin (eds.), *Productivity in Higher Education*. Chicago: University of Chicago Press, 2020.

Huepe, Marcela. "Modelos de Diferenciación Vertical para la Educación Universitaria: Equilibrios No Cooperativos y Políticas Públicas." Tesis de Doctorado, Instituto de Economía, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2013.

Kaganovich, M., S. Sarpça y X. Su. "Competition in Higher Education: A Survey" CESifo WP 8220, abril 2020

Kane, Thomas J. y Rouse, Cecilia Elena. "The Community College: Educating Students at the Margin Between College and Work", *Journal of Economic Perspectives*, 13, no. 1 (1999): 63–84.

Looney, Adam, and Yannelis, Constantine. "What went wrong with Federal Student Loans?", *NBER Working Paper Series*, no. 32469 (2024).

MacLeod, W. B., and M. Urquiola. 2021. "Why Does the United States Have the Best Research Universities? Incentives, Resources, and Virtuous Circles." *Journal of Economic Perspectives* 35 (1): 185–206.

Sapelli, Claudio y Órdenes, Patricio, "Reflexiones sobre el mercado de la educación superior: tendencias y organización industrial". Documento de Trabajo Faro UDD, abril de 2025.

Urquiola, M. *Markets, Minds, and Money: Why America Leads the World in University Research*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2020.

Notas

[1] Una forma ilustrativa de verlo es que Chile tiene 11 de las 50 mejores universidades de América Latina (según el ranking QS), o sea, el 22% de ellas, cuando su población es el 3% del total de América Latina. Chile está apreciablemente sobrerrepresentado en dicho ranking. Está seguido por Brasil y México con 12 y 6 universidades, respectivamente, que tienen 32% y 20% de la población de América Latina.

[2] Se propone más adelante incorporar un esquema tipo community college. El nuevo marco regulatorio de estas instituciones podría además abarcar las IP y las CFT. Ver Sapelli y Órdenes (2025).

[3] Este resultado permite preguntarse respecto de los errores de diagnóstico que se han cometido por pensar que los buenos colegios lo son solo porque reciben buenos alumnos, y excluir la posibilidad de que, incluso si eso fuera cierto, también es cierto que son los que aportan el mayor valor agregado.

[4] El "principio de Tinbergen" se refiere a la regla de que para alcanzar múltiples objetivos de política se necesita al menos un instrumento por cada objetivo. En este caso tenemos dos objetivos principales diferentes en las dos puntas: eficiencia en una punta y protección al consumidor en la otra.

[5] Ver Espinoza y Urzúa (2015).

“CUANDO SEA UNA INVESTIGADORA SÉNIOR, VOY A ESCRIBIR UN LIBRO.” EL LIBRO ACADÉMICO EN PELIGRO DE EXTINCIÓN. [1]

*Elisabeth Simbürger
profesora titular de la Escuela de Sociología
de la Universidad de Valparaíso*

“Cuando sea grande, quiero escribir un libro”, cuenta Sara, una investigadora joven que ha publicado artículos indexados desde el inicio de su carrera. “Quiero escribir un libro de divulgación científica. No me tributa nada a mi currículum, ¿cachay? Muy poco en términos de puntaje para ganarme fondos y cosas así, pero lo quiero hacer por placer, también por ganas de dar un mensaje. Con los papers yo sé que no llego a ningún público. Entrevista # 4, Sara, investigadora, psicología social, universidad privada, 36 años.

Camila comparte este sueño, sobre todo para poder difundir su investigación al mundo más profesional: “Es como un pendiente mío; yo quiero ahora escribir un libro, porque los papers son un formato para el mundo académico. Mi rollo ahora es escribir un libro basado en nuestras investigaciones, pero un libro más vinculado a la práctica”. Entrevista # 10, Camila, profesora asociada, psicología, universidad pública, 44 años

“Sí, esa sería mi próxima meta también, como escribir un libro”, dice Mónica, profesora asociada en una universidad privada tradicional, “y algo como redondo, poder desarrollar argumentos con más profundidad.” Entrevista # 6, Mónica, profesora asociada, antropología social, universidad privada tradicional, 44 años

“Me interesa a mí también esa cosa de salir un poco del círculo pequeño de la academia, ¿no? Lo que se trabaja en la academia para mí debería ser de dominio más público, no quedarse en la academia, sino que

no tiene mucho sentido. Claro, sí, o sea, un libro.” Entrevista #3, Sibila, profesora adjunta, estudios visuales, universidad pública, 44 años

Beltrán se suma a eso: “Nadie lee los papers. Pero, por ejemplo, cuando saqué mi libro del club deportivo, lo van a leer como mínimo 400 personas. Entonces, esa es la escritura que a mí me gusta; en el fondo estoy rescatando al intelectual público [...]”. Entrevista # 12, Beltrán, profesor titular, sociología, universidad pública.

Para Maximiliano, profesor titular de sociología, lo que distingue el libro del artículo es la profundidad argumentativa que se puede desarrollar y la libertad estilística: “Un sueño de escritura es el del libro. En eso estoy siempre pensando, en el formato del libro y en el formato del capítulo del libro más que en el formato de artículo de revista. Porque el artículo de revista uno ya tiene que saber a priori en qué revista vas a publicar; adaptarse a los formatos y a los requerimientos de esa revista que plantea una determinada forma de citación, que plantea cierta cantidad de palabras, que plantea cierta cantidad de autores que se pueden repetir en las citas. Entonces, el formato tiende a ser distinto, menos libre que en el caso de un capítulo de libro o en el caso del libro, propiamente tal; ese es para mí el ideal de escritura”. Entrevista #8: Maximiliano, profesor titular de sociología y ciencias políticas en una universidad pública, 50 años.

Camila, Sara, Sibila, Mónica, Beltrán y Maximiliano articulan un sueño muy común en la academia. Poder escribir un libro, profundizar en argumentos y dar algo de vuelta al mundo más amplio, más allá de la academia. Escribir en otras tonalidades y ritmos, y fuera del formato rígido del artículo indexado, con tres palabras clave y una estructura predeterminada en cada sección.

“¿Por qué no escriben libros entonces?”, pregunta el moderador del grupo focal sobre trabajo académico a los académicos reunidos. Al parecer, tiene poco conocimiento sobre las condiciones de producción del conocimiento en la academia global y aún menos en Chile.

Un silencio extraño llena la sala, interrumpido por Sara:

“Por ahora, como estoy partiendo, mis decisiones tienen cien por ciento que ver con los puntajes, que sean WOS, que sean como para mi currículum y para ganarme proyectos.

Los papers sólo los hago para mi currículum, no más, porque estoy obligada, ¿cachái? Entrevista # 4, Sara, investigadora, psicología social, universidad privada, 36 años.

El moderador arruga la frente y sigue sin entender. Incluso tiene la impertinencia de preguntar “¿Pero quién los obliga?”

“Esas son las exigencias de ANID y de muchas universidades”, dice Camila. “Nos evalúan por los artículos, no nos evalúan por los libros, y nos evalúan por los artículos indexados más top, o sea, nadie te va a evaluar por un libro que tiene más impacto en los profesionales. Entonces, de alguna manera hay una presión a “si tienes poco tiempo, focalízate en los artículos”. Entrevista # 10, Camila, profesora asociada, psicología, universidad pública, 44 años.

“Ahhh, entiendo”, dice el moderador.

Maximiliano, profesor titular de sociología en una universidad pública levanta la mano:

“Yo lamento mucho que estemos en una etapa donde el libro se subvalore, la escritura de libro se subvalore incluso en los grupos de trabajo de ANID, a veces el libro recibe menos puntuación que un artículo WOS. Y no es así en todos lados. En la academia europea se mantiene el libro, como en la academia norteamericana. Acá tenemos compañeros que son profesores titulares pero que nunca han escrito un libro; han escrito solamente papers”. Entrevista #8: Maximiliano, profesor titular de sociología y ciencias políticas en una universidad pública, 50 años.

Cuánta verdad. Fernando saca una tabla de su mochila y la muestra a la ronda para fundamentar más aún lo dicho por Maximiliano. Una tabla que compara los incentivos económicos para publicar un libro en 10 universidades de investigación en Chile.

Tabla 1: Políticas de incentivos de publicación en 10 universidades chilenas[2]

Valor incentivos*	Libro con referato externo o ISBN	Artículo WoS (Q1)	Capítulo de libro	Creación artística
PUC (puntaje)	3.600	1.200	1.200	3.600
PUCV	\$2.000.000	\$2.500.000	\$300.000	\$1.500.000 *Investigación artística
UACH	Incentivo tras presentar físicamente el libro.	41.5 UF	Incentivo por capítulo según el Contrato Colectivo.	Varía según la validación de pares y medios.
UV	\$1.600.000	\$1.200.000	\$500.000	\$300.000-\$2.000.000
UTA	NA	\$2,000,000	NA	NA
UDP	Son excluidos de este beneficio: Las ediciones de textos, de cualquier tipo.	UI ** 2.5	NA	NA
UAH	NA	\$500,000	NA	NA
UAHC	\$500,000	\$700,000	\$250,000	NA

USCH	\$1.200.000	\$1.700.000	\$600,000	\$1.500.000
UMCE	NA	1.000.000	NA	NA

* El monto se refiere al puntaje máximo otorgado para cada formato de publicación.

** El monto de los incentivos se calcula utilizando una unidad de medida llamada “Unidad de Incentivo UDP” (UI). El valor de la UI de cada año se determina dividiendo el 0,8 % de los ingresos operacionales de ese año entre el número total de productos de investigación de ese mismo año.

“Mira, qué curioso”, dice el moderador al estudiar la tabla. “Pagan muy poco algunas universidades por publicar un libro.”

“Pero eso no es todo”, le interrumpe Fernando. “Tienes que ver el pequeño detalle de que en varias universidades ni te reconocen la publicación de un libro. Es decir, el incentivo para escribir un libro es menos que cero.”

“Y en los grupos de estudio de ANID tampoco tiene tanto valor el libro”, agrega Maximiliano.

“Qué lástima”, comenta el moderador del grupo focal. “¿Por qué creen que se paga mucho más para publicar un artículo WOS o Scopus?” Los académicos presentes lo miran con sospecha. Realmente no sabe nada de nada este moderador o pretende no saber lo que es de conocimiento público.

Fernando respira profundamente antes de hacer otro intento de explicar las lógicas de la economía política de los artículos indexados:

En los rankings nacionales e internacionales de universidades, el número de artículos WOS o SCOPUS publicados por cada universidad es un factor clave en el resultado final (Brankovic, Ringel y Werren, 2018). Además, el aporte fiscal directo (AFD) que las universidades del CRUCH reciben del Estado chileno depende del número de artículos indexados en WOS o SCOPUS de cada universidad (Sisto, 2017). Por otro lado, los grupos de estudio de ANID, en su gran mayoría, también otorgan los

puntajes más altos a estas publicaciones en sus procesos de evaluación de los currículos de los concursos de investigación (Simbürger, 2025).

Este fenómeno puede describirse como hiperproductividad en investigación (Vang, 2024). En la universidad hiperproductiva, se cuantifica el trabajo académico en índices de citaciones, publicaciones indexadas y league tables (Burrows, 2012; Fardella, Sisto y Jiménez, 2017; Fardella, Corvalán y Zavala, 2019). No importa el tema de investigación, sino la indexación (Alvesson, 2013). En resumen, mientras más artículos indexados de alto impacto se producen, mayores son las probabilidades de adjudicarse fondos de investigación (Fardella, Corvalán y Zavala, 2019) o de recibir pagos extra (Kwiek, 2018), como es el caso de las universidades chilenas (Fardella, 2021; Simbürger, 2025).

Alrededor de la mesa del grupo focal, los académicos mueven la cabeza en apoyo de las elaboraciones de su colega Fernando, quien además es investigador en estudios de educación superior: Arturo, un colega de una universidad privada tradicional, explica por qué en este contexto el libro casi es un género en extinción: “Claro, en el fondo estamos obligados a escribir sólo papers, casi ni siquiera capítulos de libro. Las reglas del juego donde están las universidades apuntan solo a eso; entonces, si uno hace algo que sea de otra manera, como que pierde el tiempo”. Entrevista # 15, Arturo, profesor auxiliar, 44, sociología política, universidad privada tradicional.

“Y plata”, piensa el moderador, pero ya no lo dice. Se siente un poco avergonzado y piensa en el tiempo usado para idear y redactar un libro y en los artículos que no se pueden escribir mientras tanto.

“No hay un incentivo para escribir un libro. Es casi una pérdida de tiempo”, dice Sibila. “A veces hay proyectos que son muy buenos y pierden porque no tienen alta productividad en términos de publicaciones. Entonces, por ejemplo, alguien quiere escribir un libro. Y se va a demorar tres años y no va a publicar nada en medio porque está escribiendo un libro. Y esa persona puede después tener un proyecto interesante, pero no va a tener la posibilidad de ganárselo porque va a perder tres años escribiendo un libro”. Entrevista #3, Sibila, profesora adjunta, estudios visuales, universidad pública, 44 años.

Estas condiciones de hiperproductividad resultan en subjetividades performativas de trabajo

(Alvesson y Spicer, 2016) y en posturas utilitaristas acerca de la investigación y la escritura (Simbürger, 2025). La publicación a través de coautorías (Thelwall, 2020) o retiros de escritura (MacLeod et al., 2012) son algunas de las estrategias para maximizar el output (Murray y Thow, 2014). Otros ya identifican la IA como una herramienta esencial para aumentar la productividad en publicaciones académicas (Khalifa y Albadawy, 2024). Finalmente, surge la pregunta de si académicos como productores de conocimiento serán reemplazados por ChatGPT (Lund y Naheem, 2024).

Un tema que ya dará para otro grupo focal, piensa el moderador. Cada grupo focal, según el manual, termina con una pregunta sobre la esperanza, los deseos o los posibles escenarios del futuro. El moderador mira sus apuntes y decide que hay que terminar este grupo focal de catarsis en una nota optimista: “Para terminar, ¿qué necesitan ustedes para escribir libros, digamos?

“Aquí viene lo que dicen todos seguramente”, interrumpe Camila, “no he tenido minutos para hacerlo, sentarme a escribir este libro”. Entrevista # 10, Camila, profesora asociada, psicología, universidad pública, 44 años.

“Los libros funcionan un poco distinto”, explica Carina. “Son difíciles porque son proyectos de largo aliento, que requieren esta concentración profunda que uno tiene pocas veces, o yo por lo menos, no logro entre las interrupciones múltiples de la vida cotidiana, las demandas del trabajo como más a corto plazo y siempre es lo que puede ser pateado, ¿cachay?” Entrevista # 5, Carina, profesora asistente, antropología, universidad privada, 39 años.

Fernando, el colega de estudios de educación superior, se siente autoconvocado a seguir profundizando en las lógicas de la hiperproductividad. “Se necesita tiempo”, dice.

En efecto, el gran dilema de las universidades de hoy es que el tiempo taylorizado de los proyectos domina la vida académica y no queda mucho espacio para el tiempo de proceso y el tiempo creativo, donde no hay

un fin predefinido de la actividad intelectual (Ylijoki, 2014). De una lógica de descubrimiento hemos llegado a una lógica de delivery en la academia (Felt, 2017) y damos prioridad a lo que se puede producir en tiempo 'rápido' y no en función de una pregunta. Se puede distinguir entre una escritura académica funcionaria – lo que se debe escribir rápidamente para cumplir con los criterios de la productividad - y una escritura académica creativa – publicaciones que requieren de más tiempo pues la materia intelectual exige de dedicación más profunda - que solo se puede hacer una vez que se haya cumplido con lo requerido (Simbürger, 2024). En el poco tiempo que queda disponible para la escritura entre investigación, docencia y gestión, muchos se sienten obligados a priorizar productos de escritura que pueden salir con rapidez y que, sobre todo, cumplen con los criterios de indexación (Simbürger, 2024; 2025).

Sin duda, a nivel epistemológico, el género más afectado por las políticas de hiperproductividad en las universidades chilenas es el libro. Si bien el libro sigue siendo la cima de la producción intelectual, los incentivos de ANID y de las universidades casi no permiten la escritura de libros que requieren mucho más tiempo y, proporcionalmente, otorgan menos puntaje. Es decir, los investigadores tienen que priorizar un output más rápido en lugar de algo que requiere más tiempo (Labraña, Brunner et al., 2025).

“Tal cual”, dice Marina. “Este es el problema. Yo quiero escribir dos libros. Yo tengo claro qué libros quiero hacer, ya tengo claro cómo los quiero hacer, pero no me hago el tiempo, ¿no? Porque sigo con este pipeline de escritura de artículos, y a lo que dedico el tiempo es a eso, ¿no? Y para escribir los libros tengo que decir: “Bueno, tengo que parar lo otro y dedicarme a esto”; sí, eso es evidente, pero no lo he hecho. Entonces... Ahí tengo que ver; yo creo que todavía hay como una tensión, ¿no?” Entrevista # 7, Marina, profesora asistente, sociología, universidad privada, 35 años.

En resumen, lo que necesitarían los académicos sería tiempo creativo —el tiempo que se dispone para pensar, investigar y escribir, sin las presiones directas de producir un output específico en tiempo breve. El tiempo creativo, por ende, está opuesto al tiempo de fábrica que va a

la par de la escritura funcionaria del output (Simbürger, 2024; 2025). En esa línea, MacLaren (2012) observa que vivimos en una contradicción constante en las universidades contemporáneas que, por un lado, premian el output y la innovación, pero, por otro, no implementan políticas que favorezcan la creatividad. De manera parecida, Ron Barnett (2020) plantea la urgencia de un giro hacia la universidad creativa en la hiperproductividad, que necesariamente debe incluir condiciones que promuevan la reflexividad creativa.

Fernando toma asiento nuevamente tras su charla magistral sobre las políticas de conocimiento en Chile y en el mundo.

“¿Qué podemos hacer entonces?” pregunta el moderador a la ronda.

“Fernando ya lo explicó de manera magistral”, dice Carina firmemente, pues las capacidades de escucha activa del moderador parecen bastante limitadas.

“Lo que yo haría en la universidad utópica sería casi como darse más libertad para comunicar ideas y resultados en nuevos formatos. Revalorizar estos distintos formatos. Tenemos la necesidad de repensar las políticas de conocimiento y escritura en relación con el público (“impacto”) y la valorización del libro en comparación con el paper indexado”. Entrevista # 15, Arturo, profesor auxiliar, 44, sociología política, universidad privada tradicional.

El moderador se da por rendido. “Quiero agradecerles una vez más por su tiempo valioso.

Voy a transcribir este grupo focal, analizarlo cualitativamente y hacer un policy brief para ANID y las universidades chilenas sobre las políticas del tiempo creativo que necesitan los investigadores del país”.

“Un aplauso”, dice Fernando. “Eso sería revolucionario”.

“Lo creo cuando lo vea”, dice Camila y se ríe.

“Sí, ojalá que no sea otra investigación extractivista más”, comenta Sara.

“Ojalá que podamos escribir un libro un día. Que nos den tiempo para hacerlo. Para dar algo de vuelta al mundo más amplio y tener lectores. Sería maravilloso”, responde Maximiliano.

REFERENCIAS

Alvesson, M. (2013). *The triumph of emptiness: Consumption, higher education and work organization*. Oxford University Press, Oxford, UK.

Alvesson, M. and Spicer, A. (2016). "(Un)conditional surrender?: Why do professionals willingly comply with managerialism", *Journal of Organizational Change Management*, Vol. 29 No. 1, pp. 29-45.

Barnett, R. (2020). *Towards the creative university: Five forms of creativity and beyond*. *Higher Education Quarterly*, 74(1), 5-18.

Brankovic, J., Ringel, L., & Werron, T. (2018). How rankings produce competition: The case of global university rankings. *Zeitschrift für Soziologie*, 47(4), 270-288.

Burrows, R. (2012). Living with the h-index? Metric assemblages in the contemporary academy. *The Sociological Review*, 60(2), 355-372.

Fardella, C. (2021). Abrir la jaula de oro. La universidad managerial y sus sujetos. *Izquierdas*, 50, 0-0.

Fardella Cisternas, C., Paz Corvalán Navia, A., y Zavala Villegas, R. (2019). El académico cuantificado. La gestión performativa a través de los instrumentos de medición en la ciencia. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 9(2), 62-78.

Fardella, C., Sisto, V., y Jiménez, F. (2017). La cuantificación del trabajo académico.

Revista de Psicología. 43(3), 435-448. <https://doi.org/10.1590/1982-02752017000300011>

Felt, U. (2017). "Under the shadow of time: Where indicators and academic values meet." *Engaging Science, Technology, and Society* 3: 53-63.

Khalifa, M., & Albadawy, M. (2024). Using artificial intelligence in academic writing and research: An essential productivity tool. *Computer Methods and Programs in Biomedicine Update*, 100145.

Kwiek, M. (2018). Academic top earners. Research productivity, prestige generation, and salary patterns in European universities. *Science and Public Policy*, 45(1), 1-13.

Labraña, J., Brunner, J. J., Gómez, M., & Wee, C. (2025). The shortening of temporal horizons: acceleration in social sciences and humanities in Chilean universities. *Cogent Education*, 12(1), 1-14.

Lund, B. D., & Naheem, K. T. (2024). Can ChatGPT be an author? A study of artificial intelligence authorship policies in top academic journals. *Learned Publishing*, 37(1), 13-21.

MacLaren, I. (2012). The contradictions of policy and practice: Creativity in higher education. *London Review of Education*, 10(2).

MacLeod, I., Steckley, L., and Murray, R. (2012). Time is not enough: Promoting strategic engagement with writing for publication. *Studies in Higher Education*, 37(6), 641–654.

Simbürger, E. (2025). "Imaginación sociológica, escritura sociológica y lo público: hacia la recuperación de la escucha social en la escritura sociológica." En D. Julián Véjar (ed.). *Sociología Pública desde el Sur*. Ariadna Ediciones: 17-34.

Simbürger, E. (2024). "Escritura académica y género en la academia chilena: producción contra tiempo y espacios." En A. Muñoz & C. Trebisacce (eds.). *Feminismos en el umbral de la academia*. Santiago: Ediciones UC: 168-197.

Sisto, V. (2017). Gobernados por números: el financiamiento como forma de gobierno de la universidad en Chile. *Psicoperspectivas*, 16(3), 64-75.

Thelwall, M. (2020). Large publishing consortia produce higher citation impact research but coauthor contributions are hard to evaluate. *Quantitative Science Studies*, 1(1), 290-302.

Vang, M. (2024). "I just can't say 'Fuck it, and walk away'". *Classing Labor in Neoliberal Academia*. *Critical Education*, 15(4), 55-73.

Ylijoki, O. H. (2014). "Conquered by project time? Conflicting temporalities in university research". En P. Gibbs, O. Ylijoki, C. Guzmán y R. Barnett (eds.). *Universities in the flux of time*. London: Routledge: 108-121.

Este capítulo fue escrito a partir del análisis de 35 entrevistas cualitativas con académicas y académicos de las ciencias sociales, las humanidades y las artes en distintas universidades chilenas, sobre la escritura académica como práctica social en el capitalismo académico. Si bien las entrevistas fueron individuales, para efectos de representación fueron puestas en escena como un grupo focal ficticio sobre el trabajo académico en educación superior. Las entrevistas se hicieron en el marco del proyecto Fondecyt Regular, número 1230921 "La escritura como práctica social en las ciencias sociales, humanidades y artes: una investigación crítica de la escritura como producto en el capitalismo académico" y del proyecto "La escritura de lo social en el mundo académico", financiado por el Fondo interno de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Valparaíso.

[1] Resultados del análisis de los incentivos económicos otorgados por 10 universidades chilenas en el marco del proyecto Fondecyt Regular 1230921. Los datos se recogieron durante el año 2023.

Los treinta ensayos reunidos en este volumen, representativos del amplio y plural arco académico de las universidades chilenas, exploran de manera interdisciplinaria tres debates cruciales para las ciencias sociales y las humanidades. En primer lugar, interrogan a la universidad como institución tensionada por el Estado, los mercados y sus propios actores: la construcción de prestigio en un campo global desigual, los costos —a menudo invisibles— de la excelencia competitiva, la sobrerregulación y la cultura de medición, así como los dilemas de la internacionalización y el lugar de los doctorados y de los incentivos externos en la definición de agendas y jerarquías. En segundo término, discuten el porvenir de los saberes interpretativos frente a la crisis del humanismo y a las demandas de “utilidad”, reivindicando la crítica y la autonomía del pensamiento, y cuestionando la reducción del conocimiento a métricas de rendimiento. Finalmente, analizan al sujeto académico en la era gerencial: modos de producción y escritura, el problema de la lengua y la autonomía epistémica en contextos periféricos, el desplazamiento del libro por el artículo indexado, y propuestas narrativas —incluidas escrituras feministas y situadas— que rearticulan lo personal, lo político y lo académico.