

La universidad reflexiva en tiempos de crisis

The reflexive university in times of crisis

Julio Labraña*, Francisca Puyol**, José Joaquín Brunner***

RESUMEN: Paradójicamente, la autorreferencia de la investigación en educación superior y en las universidades en particular ha sido solo recientemente reconocida, si bien desde una perspectiva crítica que solo pone en cuestión motivos de los académicos. Si bien relevante como crítica política-ideológica, dichos análisis se quedan en el plano de la atribución personal, sin interrogar respecto de las condiciones sociales de posibilidad de los enunciados. En este ensayo sugerimos que las nociones que hoy emergen en el escenario post pandemia deben ser consideradas como una nueva expresión de tres referentes que, con distintos enfoques, se presentan en las discusiones normativas sobre la universidad: equidad, integralidad y pertinencia. Como resultado, la idea de la universidad contemporánea es la de una universidad inherentemente moderna, que sigue aún el mandato de la Ilustración de atreverse a pensar, pero lo extiende al cuestionamiento de sus propios fundamentos, encontrando en la continua autocrítica su polémica (e imposible) misión: siempre más equitativa, más integral y más pertinente.

PALABRAS CLAVE: Educación superior; Universidades; Reflexividad; Crisis; Teoría de sistemas sociales

ABSTRACT: Paradoxically, the self-reference of research in higher education and in universities in particular has only recently been recognized, albeit from a critical perspective that only questions the motives of academics. Although relevant as a political-ideological critique, such analyses remain at the level of personal attribution, without questioning the social conditions of possibility of the statements. In this essay we suggest that the notions emerging today in the post-pandemic scenario should be considered as a new expression of three referents that, with different approaches, are presented in normative discussions about the university: equity, comprehensiveness and relevance. As a result, the idea of the contemporary university is that of an inherently modern university, which still follows the Enlightenment mandate to dare to think, but extends it to the questioning of its own foundations, finding in continuous self-criticism its controversial (and impossible) mission: always more equitable, more integral and more pertinent.

KEYWORDS: Higher education; Universities; Reflexivity; Crisis; Social systems theory

* Universidad de Tarapacá, Chile, juliolabranavargas@gmail.com

** Universidad Finis Terrae, Chile, mariapuyoldlf@gmail.com

*** Centro de Políticas Comparadas de Educación, Universidad Diego Portales, josejoaquinbrunner@gmail.com

INTRODUCCIÓN

La autorreferencialidad de las ciencias es uno de los temas preferidos de la reflexión contemporánea. Los científicos poseen cerebros mediante los cuales analizan el funcionamiento de este órgano; los psicólogos no pueden evitar encontrarse con que ellos mismos poseen una serie de prejuicios y los físicos, igualmente, deben reconocer que el mero acto de observar no puede sino transformar lo observado a un nivel subatómico. De manera más extendida aún, dado su objeto, los científicos sociales no pueden evitar reconocer que la sociología no es solo la ciencia de lo social, como un agente que observa un objeto, sino que ella misma es un producto de la sociedad que intenta observarse científicamente a sí misma, con los inevitables puntos ciegos que esta operación autorreferencial debe conllevar (Luhmann, 1986; 1998; 2007; Santibáñez, 1997; Baecker, 2007; Labraña y Billi, 2022).

Si esto es correcto para todo acto de observación, lo es más todavía para el campo de los estudios en educación superior y en universidades en particular, tema de reflexión de este capítulo. Mientras en la investigación sociológica general bien puede darse el caso de un estudio de los movimientos sociales que no participa de estos o de un observador no militante de los partidos políticos, la investigación sobre las universidades es realizada principalmente por académicos cuyo espacio de trabajo son las universidades. En este caso particular, se trata de la investigación de las condiciones organizacionales de la propia docencia e investigación o, más brevemente, una investigación sobre (y a partir de) la universidad (Bourdieu, 1984).

En este contexto, uno de los temas preferidos en el campo de estudios de la educación superior es la idea de la universidad. Dicha noción incluye el conjunto de definiciones de naturaleza normativa sobre las características que la universidad, entendida acá como ideal institucional y no como organización particular, debe desempeñar para responder a los desafíos de la sociedad en que ella está inserta (Barnett y Peters, 2018). Como horizonte normativo, entonces, estos análisis, usualmente inspirados en concepciones políticas, parten de una tensión entre aquello que la universidad es en el presente y lo que debiese ser en el futuro, planteando una serie de sugerencias para su reforma. En un sentido amplio, la idea de universidad representa las ideologías universitarias sobre el rol que la institución debe cumplir (Coleman, 1986; Habermas, 1987; Clark, 1998; Barnett, 1990; 2015).

Muchos ensayos se han producido con base en esta distinción. En particular, la reciente pandemia por COVID 19 ha servido como estímulo para la formulación de nuevos conceptos de universidad coherentes con la acelerada transición a la enseñanza remota de emergencia. Y sin embargo, como suele suceder en este campo de estudios, existe un fuerte déficit en la reflexión. Abundan sugerencias, centradas en pensar un futuro universitario post pandémico, haciendo uso de las hoy más utilizadas metodologías de educación no presencial, sin que lo anterior vaya aparejado de una discusión de las condiciones de posibilidad de dichas enunciaciones o siquiera la comparación crítica de las ventajas de las alternativas (Mahoozi, 2020; Alhat, 2020; Tesar, 2020; Barnett, 2020; Neuwirth, Jović, y Mukherji, 2021)

En este escenario, la casi inevitable autorreferencia de la observación académica sobre las universidades no es tematizada fuera de incipientes análisis críticos. La teoría de sistemas sociales posee rendimientos de especial relevancia en este respecto. Dicho enfoque se plantea explícitamente como una perspectiva autorreferencial y que, por lo tanto, establece como su propósito la identificación de los desarrollos, sea a nivel estructural o semántico, que contribuyen a la plausibilidad (o falta de) de ciertas ideas (Luhmann, 1993). En el caso particular del análisis que desarrollaremos acá, este análisis permite superar el ejercicio acumulativo de proponer reformas de las universidades según determinadas expectativas normativas, identificadas por los

respectivos autores como adecuados, y reemplazarla por el examen del marco que posibilita su enunciación.

Para avanzar en esta dirección, introducimos en la primera sección los conceptos de semántica y plausibilidad de la teoría de sistemas sociales. Luego, describimos las ideas clásicas de la institución desde la perspectiva de tipos ideales: la universidad inspirada por Humboldt, la universidad napoleónica, la universidad norteamericana y la universidad latinoamericana. Una vez revisados estos debates, exploramos los principales lineamientos de las propuestas contemporáneas de la universidad, poniendo especial énfasis en las discusiones post-pandemia, caracterizando sus principales diferencias respecto de los modelos clásicos. En cuarto lugar, comprendemos estas nuevas propuestas como semánticas, sugiriendo su foco compartido en tres dimensiones: equidad, integralidad y adaptabilidad. La noción de incertidumbre se convierte en este respecto en central, lo cual resulta a nuestro juicio coherente con una lógica de profundización de la diferenciación funcional y la demanda de la reflexión. El ensayo finaliza con un breve resumen y posibles líneas futuras de investigación en relación con el concepto de universidad.

ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO: SOBRE EL CONCEPTO DE PLAUSIBILIDAD SEMÁNTICA Y LAS UNIVERSIDADES

El concepto de semántica describe la reserva de temas para la comunicación social. De acuerdo con este autor, la evolución de la semántica posee una relación compleja con el cambio estructural. La semántica, apunta Luhmann (1993), no es seleccionada en función de su grado de racionalidad o su capacidad de describir adecuadamente las condiciones materiales de la sociedad, sino que responde principalmente a las condiciones estructurales que plausibilizan o no su emergencia. Plausibilidad describe, entonces, aquello que se da por hecho implícitamente en el entorno interno y externo del sistema social y que, por lo tanto, no necesita de elaboración discursiva por su carácter evidente (Luhmann, 2007).

A modo de ejemplo, indica este autor, en las sociedades de la nobleza es claro que el noble “vive mejor” y que por eso “es mejor” que el campesino. En contraste, en la sociedad moderna, ideas como “individualidad”, “libertad” o “igualdad” poseen un similar carácter autoevidente, impactando en ámbitos tan diferentes como las relaciones íntimas, la investigación científica, las instituciones políticas y la moral, estableciendo las bases para su operar (Luhmann, 1993; 1996; 2007; 2013).

En lo que respecta a la relación entre estructura y semántica, la hipótesis de Luhmann (2007) es que la semántica adquiere sus condiciones de plausibilidad según la forma de diferenciación primaria de la sociedad. Mientras en una sociedad diferenciada por estratos prima la concepción de que el origen social determina la posición del individuo, en una sociedad funcionalmente diferenciada, como la moderna, rige la noción que el destino de los seres humanos debe depender, al menos en principio, del mérito individual, específicamente, sus logros en instituciones educativas como escuelas y universidades. De lo anterior resulta, según los planteamientos de la teoría de sistemas sociales, la estabilización de semánticas que subrayan la centralidad del esfuerzo individual (mérito) antes que la aceptación de que el desarrollo está determinado según la familia de nacimiento.

Como exploraremos acá, los alcances de dicha hipótesis se expresan en la evolución de las ideas sobre el rol de las universidades, las cuales cambian desde concepciones altamente selectivas del rol de estas instituciones a subrayar la inevitabilidad de la incertidumbre. Visto desde esta perspectiva, la filosofía de la universidad depende no solo de las trayectorias biográficas

de sus exponentes, sino también de la estructura social que posibilita y restringe la emergencia, estableciendo la plausibilidad, de diferentes conceptos relevantes (Luhmann, 1993).

EL CONCEPTO CLÁSICO DE LA UNIVERSIDAD

El debate sobre la universidad posee una amplia tradición. La presente sección describe brevemente cuatro conceptos clásicos de la universidad (el modelo inglés, el modelo alemán, el modelo francés y el modelo latinoamericano) para luego, vistos como semánticas, identificar sus principales lineamientos compartidos.

EL MODELO INGLÉS

El modelo inglés surge a mediados del siglo XIX a partir de las ideas del cardenal John Newman. Un hito clave para su establecimiento fue la fundación de la Universidad Nacional de Irlanda, en la cual Newman poseía el cargo de rector. En este contexto, el concepto de universidad planteado desde este modelo se posiciona como punto de equilibrio entre la tradición medieval de la universidad, encarnada en las universidades de Oxford y Cambridge, y los nuevos requerimientos sociales erigidos a partir de la modernidad y la revolución industrial. En específico, la universidad descrita por el modelo inglés tiene por propósito reconciliar la misión de resguardo y reflexión del conocimiento, junto con la búsqueda de la verdad propias de la universidad medieval, con la idea de la formación de sujetos involucrados y activos en la sociedad que, a diferencia de quienes integraban los claustros, fuesen sujetos activos de transformación y, especialmente, de impacto ético en sus respectivas sociedades (Rumayor, 2019).

En particular, el concepto de universidad propuesto por Newman consiste en una institución independiente de otras instancias de la sociedad (civiles o eclesiásticas), enfocada en la formación principalmente humanista por sobre la formación de carácter práctico, para individuos provenientes prominentemente de la élite. Dicha formación humanista comprende la enseñanza del conocimiento universal y su difusión para la búsqueda de la verdad a través de la preservación y cultivo del intelecto y el desarrollo de individuos con capacidad reflexiva, crítica y justa que tuvieran como principal foco la búsqueda de la verdad en su acción. De este modo, la misión de la universidad se entiende dentro del modelo inglés como una institución formadora de sujetos “excelentes”, esto es, con la capacidad de mejorar moralmente sus sociedades (Cardiel, 2015; D’Andrea, Zubiría Alberto, y Vázquez, 2014; Rumayor, 2019).

EL MODELO ALEMÁN

El modelo alemán surge a inicio del siglo XIX con la fundación de la Universidad de Berlín, en el marco del nacionalismo y el idealismo germánico y a partir de la influencia de los autores Johann Gottlieb Fichte, Friedrich Schleiermacher y, principalmente, Wilhelm Von Humboldt. La universidad es concebida aquí como una institución con una misión social, la cual está dedicada al cultivo de la ciencia con un principio activo enfocado en el progreso y fortalecimiento nacional, de modo que está, idealmente, integrada por académicos y estudiantes con una vocación enfocada a profundizar el conocimiento mediante la investigación (D’Andrea, Zubiría Alberto, y Vázquez, 2014). En particular, el proyecto de Humboldt tiene por objetivo superar la visión dual entre saber teórico y práctico, reuniéndolas en una formación que integre ambos elementos y donde la búsqueda del saber ilimitado y libre se encarne en una orientación a la mejora constante (Konrad, 2012; Stichweh, 2013).

Desde esta perspectiva se postula que mediante la formación de sabios la universidad es capaz de contribuir en la formación de un nuevo orden social (Salazar, 2013). Al igual que en el modelo inglés, esta misión implica una relación importante entre estudiantes y académicos, la cual se fundamenta en la vinculación de la docencia y la investigación. Así, los académicos tienen la función de realizar docencia con base en sus actividades de investigación (Cardiel, 2015).

En esta línea, la organización de la universidad es respaldada por el Estado en función de sus fines, reconociendo su independencia y garantizando su autonomía. De este modo, en el modelo alemán la dirección de las universidades es llevada a cabo directamente por sus académicos, los cuales se organizan en unidades disciplinares y toman decisiones sobre el manejo de la institución, incluyendo el diseño de programas de estudio y las prioridades de la investigación (Brunner, 2011).

EL MODELO FRANCÉS

El modelo de universidad francés o napoleónico nace a principios del siglo XIX en el contexto de la Revolución francesa y sus implicancias políticas. A diferencia de los dos modelos anteriores, que guardan una estrecha relación con el cultivo del conocimiento, la universidad napoleónica reformula todos los principios de la tradición universitaria vigentes hasta su surgimiento, subrayando en cambio objetivos funcionales de profesionalización, constituyéndose así como un modelo de carácter civil y laico alejado del mero cultivo del conocimiento (Musselin, 2004).

De este modo, la Universidad es concebida desde este modelo antes que nada como una institución formadora a través de la docencia, que comprende un fin práctico y reproductivo y un rol social limitado en función de los intereses del Estado, el cual se fundamenta en la formación de profesionales a su servicio (Cardiel, 2015). Se compone entonces especialmente por aquellos académicos que tienen las facultades para enseñar habilidades específicas y, además, por los estudiantes que requieren de la formación para ejercer dichas tareas, especialmente en servicio del aparato funcionario ligado al Estado (Brunner, 2011).

En este sentido, los docentes de la universidad francesa son idealmente funcionarios públicos y los estudiantes, sus aprendices, diluyéndose por tanto la relación humanista y discipular, presente en los anteriores modelos. Su forma de organización es burocrática y departamentalizada, con una alta centralización y un sistema jerárquico dirigido por la máxima autoridad del Estado quien tiene el monopolio de la enseñanza y la toma de decisiones administrativas (Brunner, 2011).

EL MODELO LATINOAMERICANO

El modelo latinoamericano nace en el cruce del modelo francés, inspirador de las primeras universidades en Latinoamérica, y la propuesta del Movimiento de Córdoba, Argentina en 1918. Dicho movimiento reacciona ante la universidad oligárquica alejada de las preocupaciones de la sociedad, con baja apertura a la modernidad y con un fuerte control central encarnado por individuos con poca formación o vocación académica, demandando un mayor compromiso de las instituciones y sus actividades en los temas sociales de sus países (Las Heras, 2009).

En este respecto, la universidad en el modelo latinoamericano es comprendida como una institución que imparte la investigación y la docencia enfocada a la solución de problemas nacionales de carácter social, económico y político, los cuales deben resolverse además mediante la acción directa de las instituciones (Bernasconi, 2008). Dado el marcado carácter social de

este modelo, los sistemas universitarios de la región comenzaron a ampliar su matrícula mediante la gratuidad, especialmente a contar de la década de los 70 (Tünnerman, 2003).

Los docentes de la universidad latinoamericana deben ser, desde esta perspectiva, formados como sujetos comprometidos socialmente. Esto considera la incorporación de profesores basada en el mérito académico mediante concursos públicos, los cuales deben tener un ejercicio activo en las actividades de investigación, en lugar de la designación de funcionarios profesionales o con posiciones gubernamentales desde unidades estatales centrales (Bernasconi, 2008).

Las decisiones, tanto a nivel central como de las unidades académicas de la universidad, se espera que sean aquí fundamentalmente democráticas. Con este fin, el gobierno universitario se compone de integrantes de los distintos estamentos, entre los cuales se encuentran los académicos, estudiantes, ex alumnos y, en algunos casos, personal administrativo de las universidades (Las Heras, 2009). De este modo, la universidad se constituye en el modelo latinoamericano como un organismo autónomo, con independencia de las instituciones de fiscalización estatales, fundando su identidad distintiva en la libertad de cátedra y, socialmente, en el rol de sus elites culturales y profesionales de aportar a su país (Labraña, 2018).

EL CONCEPTO CONTEMPORÁNEO DE LA UNIVERSIDAD Y SUS DISCUSIONES EN EL ESCENARIO POST PANDEMIA

La pandemia, con todos sus efectos en el campo de la educación superior, ha resultado en una serie de debates sobre el futuro de estas instituciones. Ofrece en este respecto una última actualización de los debates ya revisados sobre el futuro de la universidad, guiados ahora por los posibles efectos de la educación en línea.

En este contexto, si se examinan los debates recientes sobre la universidad, dentro de los cuales se enmarcan los debates sobre el futuro post pandémico de la educación superior, es posible agrupar los análisis en diferentes líneas de investigación. Por una parte, existen una serie de estudios que subrayan que las universidades contemporáneas deben prestar atención a los atributos de economía política y gobernanza, a nivel de los sistemas, y organizacional y cultural, a nivel de las instituciones, que dificultan avanzar hacia una mayor inclusión. El concepto central de estas reflexiones es aquel de equidad, entendida no solamente como igualdad de acceso a las universidades —un problema que pierde relevancia en el contexto general de la transición hacia sistemas de acceso masivo e, incluso, universal—, sino como equidad general de oportunidades, asociada a la desarticulación de la relevancia de desigualdades socioeconómicas, de género, culturales, etc., así como su mutua interrelación (McKay y Devlin, 2014).

Por otra parte, un segundo grupo de investigaciones analiza cómo las universidades deben poner en cuestión sus límites organizacionales, tanto internos como externos, en relación con los principios que regulan la generación y transmisión de conocimientos. En este marco aparecen reflexiones sobre el rol público de la universidad, asociadas a críticas a la idea de la “torre de marfil universitaria”, las cuales subrayan la necesidad de que estas instituciones sean capaces de responder a las demandas de los territorios en que están insertas, superando la rigidez de la separación entre universidad y sociedad. En una dirección similar, y ahora a nivel interno, se presenta la idea que las universidades deben poner en cuestión el modo de organización de sus actividades, avanzando, por ejemplo, en una formación interprofesional e investigación interdisciplinaria, promoviendo el uso de enfoques interculturales y adoptando una perspectiva centrada en la sustentabilidad. Todo el anterior conjunto de expectativas se mani-

fiesta en la idea de integralidad como opuesta a la tradicional especialización en la producción y la transmisión de distintos conocimientos (Lenartowicz, 2015; Urquiza y Labraña, 2022).

Finalmente, un tercer grupo de estudios subraya la idea de pertinencia, entendida como la necesidad que poseen las universidades de preparar a sus estudiantes para un futuro cambiante a partir de la reorganización de sus actividades de docencia e investigación. Dicho referente se encuentra frecuentemente asociado con expectativas de flexibilidad, adaptabilidad y aplicabilidad, habilidades que son a su vez identificadas como atributos de los profesionales y una necesidad para el desarrollo futuro de la investigación (Gleason, 2018; Jonker y März, 2020)

Estos referentes —equidad, integralidad y pertinencia— forman parte del núcleo de la reflexión actual sobre el rol de las universidades contemporáneas y han adquirido aun mayor importancia en el escenario post pandémico, alejando el debate de la influencia directa de los modelos clásicos. Frente al anterior cambio semántico, es posible preguntarse por las condiciones de plausibilidad de estos nuevos valores, identificando qué transformaciones estructurales aseguran la pérdida de relevancia de los referentes clásicos y promueven la generalización de los nuevos conceptos.

LA PLAUSIBILIDAD DE LA REFLEXIVIDAD: IDENTIDAD COMO PROBLEMA ORGANIZACIONAL

Como hemos visto, el debate contemporáneo sobre las universidades subraya que las universidades deben ser más equitativas, más integrales y con una mayor pertinencia. Usando las dimensiones del sentido de Luhmann (2007), esta semántica plantea que las universidades deben continuamente reflexionar sobre las desigualdades que, implícita o explícitamente, reproducen (dimensión social), las limitaciones de sus estructuras de conocimiento (dimensión factual) y la adecuación de sus saberes a las futuras demandas de la sociedad (dimensión temporal). Y sin embargo, más allá de apoyar estas expectativas (¿y quién podría no hacerlo hoy?) queda pendiente establecer qué factores hacen efectivamente que la fórmula de la universidad como un espacio siempre reflexivo sea plausible.

A nuestro juicio, tres factores son centrales. Primero, la masificación de la educación superior. Dicho proceso, en curso desde mediados del siglo XX, implicó la transformación de la educación superior desde sistemas de élite, con un acceso restringido, a sistemas de acceso masivo o incluso universal (Labraña y Brunner, 2022). Lo anterior ha ido de la mano de la diversificación de los estudiantes, que dejaron de ser un cuerpo homogéneo socioeconómicamente, incluyendo ahora estudiantes con distintas características y, más importante, formas de relacionarse con la estructura universitaria (Trow, 1973; 2007). Igualmente, los estamentos académicos no solo se han ampliado numéricamente, sino también su composición se ha vuelto más heterogénea, poniendo de manifiesto la temática de la desigualdad de experiencias en la academia (Whitchurch y Gordon, 2010)

En segundo lugar, la misma dinámica de la ciencia ha tendido hacia la especialización disciplinar (Luhmann, 1996). En este contexto, la ciencia evoluciona mediante la permanente emergencia nuevas disciplinas, fruto de su fragmentación o la recombinación de dos o más, teniendo como efecto la multiplicación de las teorías y métodos disponibles, lo que paradójicamente hace patentes sus distintas limitaciones dentro de la estructura universitaria, resultando en una crisis de identidad fruto de la compartimentalización de los saberes (Thompson Klein, 1990).

Por último, los mismos mercados laborales han experimentado un acelerado proceso de cambio de la mano de procesos de automatización pero, principalmente, como un resultado

indirecto de la mayor cualificación de la fuerza de trabajo (Parsons y Platt, 1973). En un sentido similar, el vínculo entre universidad y sociedad ha enfrentado también importantes cambios, disminuyendo la posibilidad de las universidades de asegurar tanto la relevancia de su formación como de sus investigaciones, siendo incluso puesta en cuestión la idea de la aplicabilidad general del “conocimiento experto”, lo que se ha manifestado en la crítica ideológica a las intenciones de docentes e investigadores universitarios (Giroux, 2009).

Estos desarrollos —masificación de la educación superior, complejización de la ciencia y transformación de los mercados laborales y la sociedad— marcan la pérdida de plausibilidad de las semánticas tradicionales relacionadas con la universidad, por un lado, y el aumento de la de aquellas centradas en las ideas de equidad, integralidad y pertinencia, por otro. En efecto, en un escenario de amplia admisión, fórmulas que, implícita o explícitamente presuponen un cuerpo estudiantil restringido o, al menos, homogéneo en términos de su capital social y cultural, como aquellas predominantes en los modelos clásicos de universidad antes revisados, pierden relevancia y son acusadas de “elitistas” o “excluyentes”. En contraste, la fórmula de equidad, empleada en la discusión contemporánea de la universidad establece su foco en asegurar que los miembros de la institución puedan avanzar sus carreras con independencia de su origen de una manera coherente con el desarrollo de instituciones que tienden hacia la universalización.

Por su parte, la idea de especialización, se encuentra igualmente extendida en la semántica clásica de la universidad, sea como conocimiento humanista, técnico o político en el modelo inglés o alemán, francés o latinoamericano, respectivamente. Sin embargo, esta noción es hoy rechazada con la heterogeneidad del desarrollo de las disciplinas. Paradójicamente, esta multiplicación de perspectivas, con sus respectivas culturas asociadas, resulta en una preocupación más extendida por la superación de las fronteras del pensamiento científico y, en general, la tematización de los puntos ciegos de la formación profesional y la investigación disciplinar de las universidades. En este contexto, la idea de integralidad permite, por un lado, reconocer los límites de la propia forma de conocimiento y, por otra, tematizar la existencia de modalidades de conocimiento científico (y no científico) igualmente válidas, marcando las demandas para la reforma dentro de este sector.

Finalmente, los resultados de la relación entre educación superior y economía es menos evidente que en décadas anteriores, produciéndose frecuentemente desacoplamientos en los objetivos particulares de la educación y la investigación desarrolladas en las universidades y las necesidades de los mercados laborales y los sectores productivos. A un nivel más general, el mismo vínculo entre universidades y sociedad es hoy puesto en cuestión dada la diferencia entre los lentos tiempos de estas instituciones y las cambiantes demandas de la sociedad. En este escenario, la fórmula de pertinencia ofrece un marco de observación que permite a las instituciones interrogarse de manera repetitiva sobre la aplicabilidad de los saberes en diferentes contextos, sin presuponer su relevancia con base a la presupuesta superioridad del saber universitario, como estaba implícito en los modelos clásicos.

Equidad, integralidad y pertinencia como referentes universitarios se resumen en la idea de reflexión, la cual ha adquirido aun mayor importancia en la discusión sobre el futuro post pandémico. Reflexión describe en este respecto a la capacidad de un sistema de poner en cuestión sus fundamentos con miras a la identificación de nuevas oportunidades para pensar y actuar (Holland, 1999). En particular, en el contexto del tema de este ensayo, la reflexión se hace evidente cuando las universidades ponen en cuestión su docencia e investigación, empleando dicha operación como fundamento para la configuración de una identidad propia (sistema) en diferencia a todo lo demás (entorno), no de manera esencialista, sino como una continua interrogación sobre los efectos de su operar (Maurer, 2010).

A tal efecto, la idea de la universidad reflexiva, expresada como la autoevaluación de la institución considerando criterios de equidad, integralidad y pertinencia, es por definición un proceso siempre inacabado, pues dichos referentes son necesariamente horizontes siempre reformulables y no estados de logro: así, la resolución de una forma de inequidad deja entrever siempre la permanencia de otras, el integrar una serie de conocimientos se fundamenta inevitablemente en la exclusión de otros y la adecuación de la docencia y la investigación a las demandas de un contexto específico tiene por consecuencia la pérdida de relevancia en otros escenarios. La universidad reflexiva opera de este modo como una promesa, no ya fundada en la selectividad, la especialización y la superioridad intrínseca del conocimiento experto, como en los modelos clásicos de la universidad aquí revisados, sino en principios de equidad, integralidad y pertinencia, adecuados a la masificación de la educación superior, la complejización disciplinar y la transformación de mercados laborales y sociedad.

CONCLUSIONES

Paradójicamente, la autorreferencia de la investigación en educación superior y en las universidades en particular ha sido solo recientemente reconocida, si bien desde una perspectiva crítica que solo pone en cuestión motivos de los académicos. Si bien relevante como crítica política-ideológica, dichos análisis se quedan en el plano de la atribución personal, sin interrogar respecto de las condiciones sociales de posibilidad de los enunciados. En este ensayo hemos avanzado en esta dirección, sugiriendo que las nociones que hoy emergen en el escenario post pandemia, deben ser consideradas como una nueva expresión de tres referentes que, con distintos enfoques, se presentan en las discusiones normativas sobre la universidad: equidad, integralidad y pertinencia. Como resultado, la idea de la universidad contemporánea es la de una universidad inherentemente moderna, que sigue aún el mandato de la Ilustración de atreverse a pensar, pero lo extiende al cuestionamiento de sus propios fundamentos, encontrando en la continua autocrítica su polémica (e imposible) misión: *siempre más equitativa, más integral y más pertinente*. Esta fórmula resume a nuestro parecer incluso los debates recientes sobre el destino de la universidad en el escenario post pandémico, proveyendo una explicación sobre sus condiciones de posibilidad a nivel de una serie de cambios sociales, en particular, la masificación de la educación superior, la complejización de las disciplinas y la transformación de los mercados laborales y de la sociedad.

Con todo, debe recordarse que una cosa es la misión de la universidad y otra, su organización. El ideal puede en este sentido presentarse como pura inclusión, pero las organizaciones no pueden sino operar como máquinas de exclusión: decisiones sobre este grupo (y no otro), en relación con esta materia (y no otra) y en este momento (y no antes ni después) (Luhmann, 1992). Esto impacta en la capacidad de implementación de las ideologías normativas de equidad, integralidad y pertinencia, las cuales enfrentan un inevitable proceso de traducción organizacional determinado largamente por su desarrollo previo (*path dependence*). De lo anterior se deriva la ampliamente registrada diferencia entre ideal y realidad universitaria: así, equidad, integralidad y pertinencia son medios de autoevaluación de esta institución, no descriptores adecuados de su operar actual.

Al menos dos líneas de investigación resultan del presente análisis. Por una parte, los referentes universitarios aquí explorados encuentran diferentes modos de concretización según su articulación con las tradiciones de los respectivos sistemas nacionales. El análisis del proceso de traducción, considerando los planos de la economía política, la gobernanza y el campo organizacional de la educación superior, así como su interrelación a nivel local, nacional y global, re-

sulta en este sentido especialmente relevante, permitiendo además identificar variaciones de este tema asociados a los debates sociopolíticos dominantes (Brunner et al., 2021).

Por otra, y en la misma línea, resulta interesante examinar la relación entre estos desarrollos y transformaciones estructurales en la sociedad moderna. La idea de racionalización es aquí especialmente relevante. De acuerdo con una amplia literatura, la sociedad moderna se caracteriza por un continuo esfuerzo de racionalización que, en el campo de la educación superior, se expresa en el extendido uso de indicadores para medir las actividades de docencia e investigación (Enders, de Boer, y Weyer, 2013). En este escenario, el debate sobre la idea de universidad corre el riesgo de convertirse en una discusión sobre los criterios y estándares que deben ser empleados para evaluar las universidades (Labraña y Mariñez, 2021). Vale la pena en este sentido examinar qué queda de la ideología de la academia cuando se trata como una materia asociada exclusivamente a rendimientos, perdiendo su componente ideológico y si, efectivamente, como ya apuntase Readings (1996), se trata efectivamente de la ruina de la universidad moderna o si acaso la evolución resulta en la plausibilidad de nuevos referentes.

La idea de la universidad es y probablemente seguirá siendo una materia de debate permanente para las instituciones de educación superior, especialmente en contextos de acelerado cambio económico y político y crisis sociales y sanitarias como los que vivimos hoy día. Lo anterior no debe sin embargo servir de excusa para el déficit de reflexión en su tratamiento académico. La idea de la universidad es siempre idea de la universidad en la sociedad y esta institución, como ninguna otra, debe ser capaz de dar cuenta de las propias condiciones de posibilidad de su ideología normativa. Este permanente proceso autocrítico, el fundamento de su ausencia de fundamento (Derrida, 2002), define hoy la reflexividad de la institución.

AGRADECIMIENTOS

Los autores agradecen especialmente el apoyo de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo por medio del FONDECYT Iniciación N° 11200429, “Las tensiones en el gobierno de las universidades estatales, un enfoque de cambio organizacional”, y el FONDECYT Regular N° 1221758, “Calidad e impacto académico de las Facultades de Ciencias Sociales y Humanidades: Tensiones organizacionales en el contexto evaluativo del capitalismo académico”. Igualmente, expresamos nuestra gratitud con el Núcleo de Investigación en Inter- y Transdisciplina para la Educación Superior (NITES) y el Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa (IESED-Chile).

REFERENCIAS

- Alhat, S. (2020). Virtual Classroom: A future of education post-COVID-19. *International Journal of Education*, 8(4), 101–4. <https://doi.org/10.34293/education.v8i4.3238>
- Baecker, D. (2007). *Why complex systems are also social and temporal*.
- Barnett, R. (1990). *The Idea of Higher Education*. Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Barnett, R. (2015). In search of a public: Higher education in a global age. En O. Filippakou & G. Williams (Eds.), *Higher Education as a Public Good. Critical Perspectives on Theory, Policy and Practice* (pp. 15–27). Peter Lang.
- Barnett, R. (2020). Towards the creative university: Five forms of creativity and beyond. *Higher Education Quarterly*, 74(1), 5–18. <https://doi.org/10.1111/hequ.12231>

- Barnett, R., & Peters, M. (2018). *The Idea of the University: Contemporary Perspectives*. Peter Lang Inc.
- Bernasconi, A. (2008). Is there a Latin American model of the university? *Comparative Education Review*, 52(1), 27–52. <https://doi.org/10.1086/524305>
- Bourdieu, P. (1984). *Homo Academicus*. Les Minuit.
- Brunner, J. J. (2011). Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias. *Revista de Educación*, 355.
- Brunner, J. J., Labraña, J., Rodríguez-Ponce, E., & Ganga, F. (2021). Variedades de capitalismo académico: un marco conceptual de análisis. *Education Policy Analysis Archives*, 29(marzo). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6245>
- Cardiel, H. (2015). Universidad y Estado: Del pensamiento del siglo XIX a las reflexiones de la primera mitad del siglo XX. *Universidades*, 65, 49–57.
- Clark, B. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. IAU Press by Pergamon Press.
- Coleman, J. S. (1986). The idea of the developmental university. *Minerva*, 24(4).
- D'Andrea, R. E., Zubiría, A., & Vázquez, S. (2014). Reseña histórica de la extensión universitaria. *Secretaría de La Universidad Nacional Del Centro de La Provincia de Buenos Aires*, 33, 1–22.
- Derrida, J. (2002). The university without condition. En J. Derrida (Ed.), *Without Alibi* (pp. 202–37). Stanford University Press.
- Enders, J., de Boer, H., & Weyer, E. (2013). Regulatory autonomy and performance: The reform of higher education re-visited. *Higher Education*, 65(1), 5–23. <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9578-4>
- Giroux, H. A. (2009). Democracy's nemesis: The rise of the corporate university. *Cultural Studies - Critical Methodologies*. <https://doi.org/10.1177/1532708609341169>
- Gleason, N. W. (2018). *Higher Education in the Era of the Fourth Industrial Revolution*. Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-0194-0>
- Habermas, J. (1987). The idea of the university - Learning processes. *New German Critique*, 41*, 3–22.
- Holland, R. (1999). Reflexivity. *Human Relations*, 52(4), 463–84.
- Jonker, H., & März, V. (2020). Curriculum flexibility in a blended curriculum. *Australasian Journal of Educational Technology*, 20.
- Konrad, F. (2012). Wilhelm von Humboldt's contribution to a theory of Bildung. En P. Siljan-der, A. Kivelä, & A. Sutinen (Eds.), *Theories of Bildung and Growth* (pp. 107–124). SensePublishers.
- Labraña, J. (2018). De qué hablamos cuando hablamos de universidades. El estado chileno y la idea contemporánea de la universidad. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (Campinas)*, 23(3), 834–47. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772018000300015>
- Labraña, J., & Billi, M. (2023). Hacia una sociología cósmica: ¿pueden solo las conciencias de los seres humanos irritar a la comunicación? *Revista Mad*.
- Labraña, J., & Brunner, J. J. (2022). Transformación de la educación superior latinoamericana y su impacto en la idea de la universidad del acceso de élite a la masificación y universalización del acceso. *Perfiles Educativos*, 44(176), 138–51. <https://doi.org/10.22201/II-SUE.24486167E.2022.176.60539>

- Labraña, J., & Mariñez, C. (2021). What do we rely on when evaluating the quality of universities? Evolution of external quality assurance mechanisms in Chile. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.33.861>
- Las-Heras, J. (2009). *El Grito de Córdoba: La Reforma Universitaria de 1918 y Su Vigencia En La Universidad Del Siglo XXI*. Editorial Universitaria.
- Lenartowicz, M. (2015). The nature of the university. *Higher Education*, 69(6), 947–61. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9815-0>
- Luhmann, N. (1986). The autopoiesis of social systems. En F. Geyer & J. van der Zouwen (Eds.), *Sociocybernetic Paradoxes: Observation, Control and Evolution of Self-Steering Systems* (pp. 172–92). SAGE Publications.
- Luhmann, N. (1992). Die universität als organisierte institution. En N. Luhmann (Ed.), *Universität Als Milieu* (pp. 90–99). Haux.
- Luhmann, N. (1993). Gesellschaftliche Struktur Und Semantische Tradition. En N. Luhmann (Ed.), *Gesellschaftsstruktur Und Semantik* (Vol. 9–71). Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1996). *La Ciencia de La Sociedad*. Universidad Iberoamericana.
- Luhmann, N. (1998). Intersubjetividad o Comunicación: Dos Diferentes Puntos de Partida Para La Construcción Sociológica. En N. Luhmann (Ed.), *Complejidad y Modernidad* (pp. 31-50). Editorial Trotta.
- Luhmann, N. (2007). *La Sociedad de La Sociedad*. Editorial Herder.
- Luhmann, N. (2013). *La Moral de La Sociedad*. Editorial Trotta.
- Mahoozi, R. (2020). Is There Any Change in Academic Pattern? A Philosophical Contemplation on University Idea in the Future of Post-Covid-19. *Journal of Philosophical Investigations*, 14(31), 279-304.
- Maurer, K. (2010). *Communication and Language in Niklas Luhmann's Systems-Theory*. Pan-daemonium Germanicum.
- McKay, J., & Devlin, M. (2014). 'Uni Has a Different Language ... to the Real World': Demystifying Academic Culture and Discourse for Students from Low Socioeconomic Backgrounds. *Higher Education Research and Development*, 33(5), 949-961.
- Musselin, C. (2004). *The Long March of French Universities*. Routledge Falmer.
- Neuwirth, L. S., Jović, S., & Mukherji, B. R. (2021). Reimagining Higher Education during and Post-COVID-19: Challenges and Opportunities. *Journal of Adult and Continuing Education*, 27(2), 141-156. <https://doi.org/10.1177/1477971420947738>
- Parsons, T., & Platt, G. (1973). *The American University*. Harvard University Press.
- Readings, B. (1996). *The University in Ruins*. Harvard University.
- Rumayor, M. (2019). John Henry Newman and His Idea of the University in the 21st Century. *Educacion XX1*, 22(1), 315-333. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20088>
- Salazar, C. (2013). *El Sentido de La Universidad Alemana y Las Transformaciones Del Saber En La Era Industrial*. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Santibáñez, D. (1997). Investigación Social y Autorreferencia. *Cinta Moebio*, 2(3).
- Stichweh, R. (2013). Lebensführung, Studentische: Bildung Oder Humankapital? En J-C. Horst (Ed.), *Bologna-Bestiarium*. Diaphanes.
- Tesar, M. (2020). Towards a Post-Covid-19 'New Normality?': Physical and Social Distancing, the Move to Online and Higher Education. *Policy Futures in Education*.
- Thompson Klein, J. (1990). *Interdisciplinarity: History, Theory, and Practice*. Wayne State University Press.
- Trow, M. (1973). *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*. Carnegie Commission on Higher Education.

- Trow, M. (2007). Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII. En J. F. Forest & P. Altbach (Eds.), *International Handbook of Higher Education* (pp. 243-280). Springer.
- Tünnerman, C. (2003). *La Universidad Latinoamericana Ante Los Retos Del Siglo XXI*. Unión de Universidades de América Latina.
- Urquiza, A., & Labraña, J. (2022). *Inter- y Transdisciplina En La Educación Superior Universitaria. Reflexiones Desde América Latina*. Vicerrectoría de Investigación y desarrollo. Universidad de Chile.
- Whitchurch, C., & Gordon, G. (2010). Diversifying Academic and Professional Identities in Higher Education: Some Management Challenges. *Tertiary Education and Management*, 16(2), 129-144.