

UNIVERSIDAD, POLÍTICA, CIUDADANÍA:
QUERRELLA EN TORNO A LOS MODELOS DE
UNIVERSIDAD EN AMÉRICA LATINA

Cristóbal Friz Echeverría

CRISTÓBAL FRIZ ECHEVERRÍA

Licenciado en Filosofía, Doctor en Estudios Americanos con especialidad en Pensamiento y Cultura. Profesor de jornada parcial en Bachillerato en Ciencias y Humanidades, Departamento de Filosofía, Departamento de Educación, Universidad de Santiago. Sus áreas de interés son educación y política, filosofía contemporánea, pensamiento chileno y latinoamericano.

UNIVERSIDAD, POLÍTICA, CIUDADANÍA: QUERRELLA EN TORNO A LOS MODELOS DE UNIVERSIDAD EN AMÉRICA LATINA

1. En el presente escrito expondré la querrela que ha tenido lugar en Latinoamérica, desde la década del '80 hasta la actualidad, en torno a los modelos de la universidad, procurando mostrar –tal es mi hipótesis de trabajo– que dicha querrela puede leerse como una disputa en torno al sentido de la ciudadanía; específicamente, del tipo de ciudadano/a que han de formar las instituciones educativas en general, y concretamente las del nivel superior, y para la construcción de qué comunidad y qué convivencia política. La lectura que presentaré, por lo tanto, dejará intencionadamente sin abordar importantísimos aspectos de la disputa señalada (como las políticas de financiamiento, la relación docencia-investigación-vinculación con el medio), centrándose en la cuestión aquí considerada medular: el sentido normativo de la educación universitaria, el que como a continuación mostraré, puede interpretarse en vistas de la noción de ciudadanía en juego en los modelos de la universidad.

Una lectura de este tenor descansa, obviamente, en una serie de principios o supuestos¹. En términos generales, estos apuntan a la consideración de que todo concepto o idea de la educación –y, para lo que acá nos interesa, de la universidad–, por más descriptivo que se pretenda, conlleva siempre un importante factor normativo o prescriptivo; es decir, indica lo que la educación o la universidad debe ser. Como señala José Luis Coraggio: “un modelo teórico ya sugiere cómo es la realidad y qué hacer para modificarla” (Coraggio, 55). En sintonía con lo anterior, Andrés Bernasconi señala que, tratándose de la universidad, “un modelo es un conjunto de instrucciones para la acción, un patrón para hacer cosas” (Bernasconi, 50). Así entendido, un modelo de universidad prescribe un deber ser en diversos sentidos; o, lo que es lo mismo, su normatividad se orienta a los múltiples y heterogéneos ámbitos que definen o han de definir a la institución de Educación Superior que llamamos universidad.

Pues bien, tomándonos en serio que independiente de otras funciones que cumpla o pueda cumplir la universidad, es esta una institución de Educación

1. Una presentación detallada de tales principios y supuestos teórico-metodológicos puede consultarse en Friz Echeverría 2016. Buena parte de lo expuesto en este artículo es deudor de los planteamientos de dicha obra, de la cual solo haré la presente mención, para evitar una excesiva autorreferencialidad.

Superior –que ofrece y otorga educación, que educa–, consideraremos que el sentido normativo que corresponde a un modelo universitario hace relación, a fin de cuentas, a lo que podemos denominar normatividad antropológico-política. Es decir, que una de las aristas que define a un modelo de universidad –y que es la que acá nos importa relevar– apunta a lo que se estima es y debe ser el sujeto por obra del proceso educativo; determinación que obedece a un conjunto de decisiones de orden político, reductibles a las preguntas: ¿qué tipo de ciudadano/a se quiere formar? ¿Para qué tratos interpersonales? ¿Para qué convivencia social? ¿Para la construcción de cuál comunidad política?

En virtud de lo anterior, el propósito del presente trabajo será exponer los dos principales modelos de universidad en la discusión latinoamericana de las últimas décadas (a los que denominaré, por motivos que presentaré prontamente, modelo neoliberal y modelo crítico), poniendo de manifiesto su construcción normativa y, con ello, las ideas de ciudadanía que articulan su comprensión de la educación que debe aportar la universidad. Prestando atención al hecho de que se trata de modelos normativos en disputa, debe tenerse claro que esta disputa solo puede resolverse –si es que fuese esto posible– mediante una confrontación política, entendida como una confrontación normativa respecto de los modelos de la universidad y su normatividad antropológico-política, en la que juega un papel central el sentido de la ciudadanía y de la formación de ciudadanos/as que han de otorgar las universidades.

2. Una caracterización de los modelos de universidad en disputa que revisaremos debe partir teniendo en cuenta que, como sucede en muchísimos ámbitos de la cultura y las instituciones humanas, lo que en numerosas ocasiones estimamos como novedoso no es en el fondo sino una rearticulación o resignificación de algo cuyos antecedentes se remontan bastante en el tiempo.

En efecto, según una importante tradición, a la vez descriptiva y normativa de la universidad, desde el siglo XIX serían identificables dos modelos de universidad: el napoleónico y el humboldtiano. De un modo general, el primero, también denominado modelo francés, enfoca la formación universitaria en la capacitación profesional, mientras que el segundo, denominado asimismo modelo alemán, en la investigación.

Luis Scherz, intelectual chileno que investigó acuciosamente la historia de la universidad en Latinoamérica y Chile, y que vivió los primeros años de la implementación de políticas neoliberales en nuestro sistema de Educación Superior, por obra de la Ley General de Universidades de 1981, observó que la “universidad-empresa” –aquella que bajo los parámetros de funcionamiento del libre mercado centra la formación universitaria en las profesiones– no es sino una reactualización o renovación del modelo napoleónico, el que siempre se encontraría

en una tensión dialéctica con el modelo humboldtiano, centrado en la investigación. Como bien mostró Scherz, ambos modelos suponen modos distintos, en algunos aspectos opuestos, de entender al sujeto que se forma en las instituciones de Educación Superior, comprendiendo con ello diversas interpretaciones del sentido de ciudadanía que las universidades han de contribuir a configurar².

Debemos tener presente asimismo que los modelos de universidad que aquí revisaremos —el neoliberal y el crítico, en cuanto versiones del napoleónico y el humboldtiano, respectivamente—, obedecen a diversas articulaciones históricas y posiciones de poder. Como es sabido, el modelo o programa neoliberal en su conjunto tiene su primer escenario de experimentación en la dictadura cívico-militar chilena encabezada por Augusto Pinochet, en la que se insertan las políticas del sector educación, siendo particularmente paradigmáticas las de la Educación Superior³.

El modelo neoliberal, como es sabido, es diseñado por intelectuales, en su mayoría economistas, entre los que destacan Ludwig von Mises, Friedrich von Hayek y Milton Friedman, en centros académicos europeos y norteamericanos, cobrando particular relevancia en la Escuela de Economía de la Universidad de Chicago en la década del '50, en la que Hayek y Friedman enseñan por aquellos años. A esta escuela asisten desde mediados de los '50 economistas chilenos (los denominados *Chicago Boys*) que en los '70 propondrán como medida alternativa al régimen de la Unidad Popular un sistema de libre mercado, el que terminará siendo asumido por el gobierno dictatorial, si bien de un modo moderado y con reparos en un comienzo, con fuerza sostenida desde los '80⁴.

-
2. Para este punto, Cf. Scherz. Especialmente esclarecedor es el Estudio Introductorio de José Santos Herceg.
 3. José Santos Herceg ha puesto de manifiesto que “Chile fue el primer país en el mundo donde se aplicó el modelo neoliberal tal como fuera concebido por Hayek y desarrollado por la escuela de Chicago. Chile fue literalmente el laboratorio (...) donde se probó el funcionamiento del sistema neoliberal”. En esta experimentación, agrega, “Uno de los aspectos más radicalmente intervenidos y que por lo mismo se vuelve paradigmático, es el de la Educación Superior” (Santos Herceg).
 4. El documento, escrito a comienzos de la década del '70, y que servirá de orientación a la política económica y social del régimen, es CEP. En su Prólogo de 1992, Sergio de Castro relata las circunstancias del intercambio académico que posibilitó a un número destacado de chilenos cursar estudios de postgrado en economía en la Universidad de Chicago, y las circunstancias de elaboración del documento y de su posterior adopción por el régimen. He analizado el plan de reforma educacional del documento, centrándome en las directrices para el sector superior, en Friz Echeverría 2013.

Valga mencionar que en lo que respecta a las reformas del sector educativo y la Educación Superior, el modelo chileno será refrendado en la década de los ‘90 por los organismos internacionales como modelo eficiente y de calidad, digno ejemplo a seguir por los países en vías de desarrollo y, en general, por todos aquellos que quieran tener un sistema de Educación Superior acorde a los tiempos en curso (cf. Banco Mundial, Cepal/Unesco). Es de suma importancia tener presente, desde ya, que el modelo neoliberal de universidad, en cuanto parte integrante del modelo y proyecto neoliberal global –ensayado por vez primera en un régimen de excepción, con libertades civiles suspendidas– tiene una relación cuando menos compleja o conflictiva con la democracia⁵.

Indiquemos, por su parte, que desde los inicios del experimento neoliberal ha habido una serie de intelectuales críticos al mismo. Es en virtud de ello que en lo que respecta al campo de la educación universitaria designamos al segundo modelo como crítico. Crítico, justamente, de las consecuencias de la instauración del neoliberalismo en la Educación Superior; crítico, sobre todo, de los supuestos y principios teóricos que han fundado dicha instauración, con su normatividad antropológico-política.

Este modelo crítico de universidad en algunos casos es defendido como reivindicación y afirmación del modelo humboldtiano; en otros, como imperativo de preservación de la tradición de universidad pública latinoamericana, muchas veces comportando una suerte de idealización de nuestros sistemas universitarios previos a las reformas neoliberales. El mismo es asumido por un importante número de intelectuales (sobre todo académicos) latinoamericanos, procedentes de diversas disciplinas de las humanidades y las ciencias sociales –y, por lo tanto, con

-
5. Esto se pone de manifiesto en Hayek. En una entrevista publicada por *El Mercurio* con ocasión de su visita al país en 1981 (Friedman, por su parte, viene el ‘75), al ser consultado por la situación política de los países latinoamericanos y Chile, rechaza a las dictaduras como instituciones que perduran en el tiempo, pero las estima necesarias en ciertos períodos de transición hacia un sistema social regulado por la competencia y el mercado. Sostiene, pues, que
- es posible que un dictador gobierne de manera liberal. Y también es posible que una democracia gobierne con una total falta de liberalismo. Mi impresión particular es –y esto es válido para Sudamérica– que en Chile, por ejemplo, habrá una transición entre un Gobierno dictatorial y un Gobierno liberal. Y en esa transición puede ser necesario mantener algunos poderes dictatoriales, no como algo permanente, sino como un arreglo de transición.
- Afirma además, respecto de la situación que atravesaba el país, que “en esas circunstancias es prácticamente inevitable que alguien tenga poderes casi absolutos. Poderes absolutos que deberían usar, justamente, para evitar y limitar todo poder absoluto en el futuro”. Insiste en que avala dichos poderes solo en un periodo transitorio, “Como medio para conseguir una democracia y una libertad estables, limpias de impurezas. Solo así lo justifico. Y lo aconsejo” (Sallas, D9).

aproximaciones teóricas diversas—, los que en muchos casos asumen explícitamente posiciones políticas de izquierda. Con ello dan cuenta de que, en su perspectiva, la querrela en torno a los modelos de universidad es una disputa política: como lo señalan Jorge Lora y María Recéndez, “es en el ámbito político donde hay que combatir, pues es el espacio de la lucha para imponer representaciones legítimas de la educación” (Lora y Recéndez, 21).

Estimo pertinente inscribir la labor de denuncia y censura del neoliberalismo educativo de estos autores en la tradición de pensamiento crítico latinoamericano, el que según Eduardo Grüner se encuentra motivado por el imperativo de transformar nuestra realidad y por la “voluntad de pensar críticamente, poniendo precisamente *en crisis* las ideas establecidas, los sentidos comunes” (Grüner, 10); en este caso, los legados por la hegemonía neoliberal, que se han hecho predominantes a la hora de pensar la educación y la universidad, y su relación con la formación de ciudadanía.

3. Entrando de lleno en la cuestión que nos ocupa, indiquemos que el proyecto educativo neoliberal, y como parte de él su modelo universitario, comporta una distinción entre dos dimensiones u orientaciones de los procesos educativos. En Friedman —principal diseñador de políticas educativas neoliberales y cuya influencia es crucial en el experimento chileno (Ruiz Schneider, 108)— dicha distinción se pone de manifiesto en las voces *education* y *schooling*.

Sobre la primera —que en una formulación más amplia dice *general education for citizenship* y que es traducida al español por “educación” (o “educación general del ciudadano”)—, afirma:

Para que una sociedad democrática y estable pueda existir tiene que haber un nivel mínimo de alfabetismo y de conocimiento por parte de la mayoría de los ciudadanos y una amplia escala de valores común a todos. La educación (*education*) puede contribuir a alcanzar ambos objetivos. Por tanto, lo que se gana con la educación (*education*) de un niño beneficia no solamente al niño o a sus padres, sino también a los demás miembros de la sociedad (Friedman, 116).

Respecto de la *schooling*, por su parte, o en términos más dilatados *vocational training* o *purely vocational training* (y que en las traducciones comparece como “enseñanza” o “instrucción”, o como “enseñanza puramente profesional”), sostiene que se encuentra orientada a aumentar “la productividad económica del estudiante” (Friedman, 118-9).

Dicha distinción, o si se quiere, la afirmación de un doble sentido o finalidad de la formación otorgada por las instituciones educativas, se encuentra también, al menos nominalmente, en el tratamiento de Friedman de la Educación Superior y universitaria. Y digo nominalmente, pues además de una que otra afirmación aislada y general, al ocuparse de las instituciones del sector deja sin abordar la formación

cívica y política (*education*) que podría corresponderles, centrándose total o casi exclusivamente en su aporte al incremento de la productividad de los individuos (*schooling*). En sus palabras, “la enseñanza profesional y técnica” (*vocational and professional schooling*) –que define para Friedman a toda formación superior– es “una forma de inversión en capital humano” (*a form of investment in human capital*), cuya “función es elevar la productividad económica del ser humano” (Friedman, 134).

Prueba de que en Friedman –y de un modo general, en las propuestas educativas de corte neoliberal– la formación ciudadana no es un cometido específico o relevante en la Enseñanza Superior es el hecho de que afirme que es función indeclinable del gobierno garantizar Educación Primaria y Secundaria a todos los integrantes de la sociedad, pues con ello asegura un conocimiento y unos valores mínimos compartidos para la estabilidad democrática. Por el contrario, al considerarse la Educación Superior como “inversión en capital humano” –en la interpretación de Friedman, una inversión que será captada privadamente por el individuo mediante la expectativa de mayores ganancias económicas personales a futuro–, se desvincula al Estado de la obligación de otorgar este nivel de formación a los miembros de la sociedad, pasando a ser más bien un dinamizador de la competencia (por ejemplo, mediante mecanismos de subvención a la demanda) y un fiscalizador del sistema (por vía de procedimientos de acreditación y evaluación, entre otros).

Lo anterior equivale a sostener que la formación cívica y política (*la education*) es algo que queda cerrado y fijo en los niveles primario y secundario del sistema educativo y que las instituciones del nivel superior, entre ellas las universidades, nada tienen que hacer al respecto. La instrucción (*schooling*) que los sujetos reciben en su edad adulta, por lo tanto, no guarda relación con su desempeño como ciudadanos, a no ser –lo que es sumamente plausible– que su conformación como ciudadanos se identifique con su inserción exitosa en el mercado laboral, lo que implicaría una coincidencia entre la condición de ciudadanía y la de agente competitivo y emprendedor.

Este parece ser, en efecto, el significado de la ciudadanía en la óptica neoliberal, muestra de lo cual es la promoción, por parte de Hayek, de una “moral comercial”, y en Friedman de una “ética capitalista” (Hayek, 1981, 77, Friedman, 209). Para estas, la principal “virtud” es la “humildad” del individuo ante los procesos de libre mercado que han de regular a la sociedad, mientras que su principal “vicio” o “pecado” son el “orgullo” y la “fatal arrogancia” de creer que los sujetos, de modo consciente y concertado, pueden contravenir los designios del mercado e intervenir como planificadores en el desarrollo social. Por su parte, la identificación de la ciudadanía con la acomodación a las condiciones competitivas que requiere el libre mercado para su funcionamiento queda refrendada con la afirmación de Hayek de que el egoísmo –la preocupación por la esfera individual, sin mayores miramientos

a lo que la excede— no es solo otra virtud que se debe promover, sino el “motor universal de la naturaleza humana” (Hayek, 1975, 92).

Una excelente muestra del modo como estas consideraciones definen al modelo universitario neoliberal es la disquisición de José Joaquín Brunner respecto de los bienes públicos y privados otorgados por la Educación Superior⁶. Si bien para el autor es admisible afirmar que, en principio, esta comporta beneficios públicos como contribuir a “la formación de personas habilitadas para conducir o participar en las ocupaciones más complejas de la sociedad; la formación de los grupos dirigentes de la esfera política, cultural y económica y la creación de una ciudadanía altamente educada, como parece requerir la democracia” (Brunner, 2002, 133), en su perspectiva los bienes producidos por la enseñanza superior son prioritariamente privados (ella otorga, en el lenguaje friedmaniano, ante todo *schooling*).

Entre ellos no incluye únicamente las expectativas de mayores ingresos económicos individuales, sino también otras ganancias, que si bien no son estrictamente económicas, se asocian directamente a ellas, como contar con mayor información respecto de determinados bienes y servicios; mayor estabilidad y satisfacción en lo laboral; altos índices de prestigio relacionados con las posesiones que adquiere y los patrones de consumo a los que opta “la persona educada” (Brunner, 2002, 140-1).

Pues bien, en lo que respecta a estos eventuales rendimientos públicos de cursar estudios superiores, que en principio no niega, indica: “para arribar a un cálculo preciso del retorno social de la Educación Superior habría que computar también los beneficios que la colectividad deriva de aquella, lo cual resulta difícil de hacer” (Brunner, 2009, 68). Esto implica que los posibles réditos sociales a tomarse en consideración para justificar, por ejemplo, los gastos estatales directos a las instituciones públicas, tendrían que ser cuantificables, expresables o traducibles

6. Expongo el caso de Brunner por tratarse, según Lora y Recéndez, de “el teórico neoliberal de la educación” (Lora y Recéndez, 174); o de un modo más moderado, como señala Jaime Retamal, del principal promotor del modelo universitario chileno. En sus palabras, es Brunner quien, desde el llamado retorno a la democracia en Chile en la década del ‘90 y hasta la actualidad, “hegemoniza los sentidos, las interpretaciones y las prácticas” de nuestro sistema de educación superior (Retamal, 77). Brunner ha participado en la discusión sobre Educación Superior y universidad de las últimas décadas, a nivel regional y mundial, investido con la autoridad de un “experto” en educación, rol que según Fernando Atria se caracteriza por una pretensión de científicidad, fundada en la supuesta capacidad de distinguir “lo que es ‘realista’ de lo ‘utópico’, lo que ‘la evidencia empírica sugiere’ de lo que es ‘ideología’”; es decir, de abordar la cuestión educativa desde una perspectiva neutra, opuesta a la de los meros ciudadanos que, o no saben del tema, o tienen un “interés ideológico” en el mismo (Atria, 36-7). He abordado el pensamiento educativo-universitario de Brunner en Friz Echeverría 2015.

en unidades de medida que permitan la conquista de la precisión. Probablemente, la preparación de la ciudadanía, de futuros dirigentes (relacionados en el lenguaje friedmaniano a la *education*), el desarrollo y la difusión del conocimiento avanzado, etc. –todos rendimientos sociales que en principio el autor no rechaza– no logren ser jamás objeto de tales mediciones y cálculos.

Estas consideraciones brunnerianas se inscriben en un diagnóstico mayor, cuyas bases se encuentran en el mismo Friedman, según el cual la aplicación de las lógicas del mercado al ámbito de la Educación Superior implicará la superación de la distinción entre instituciones públicas (o estatales) y privadas. En virtud de este diagnóstico, el modelo neoliberal rechaza que el Estado otorgue un trato preferente a algunas instituciones en desmedro de otras, prescribiendo más bien que todas compitan en igualdad de condiciones.

Para Brunner, en efecto, en el contexto actual regido fuertemente por el mercado, los límites tradicionales entre lo público y lo privado se han vuelto difusos. Entre las numerosas consecuencias de esta difuminación destaca que en el escenario presente sería inadmisibles aseverar que las universidades públicas brindan preferentemente bienes sociales, mientras que las privadas, rendimientos individuales. En su opinión, el caso chileno desmiente contundentemente dicha afirmación, pues a fin de cuentas el de nuestro país es un “entorno donde el bien público de la educación superior se halla sujeto al comportamiento corporativo de las instituciones y estas, a su vez, están forzadas a producirlo por medio de la competencia” (Brunner, 2009, 437-8, 447).

Sintetizando este breve recorrido, digamos que para el modelo universitario neoliberal la formación otorgada por las universidades se centra en la dimensión productiva de la educación (*schooling*) y que su contribución a la formación ciudadana (*education*) comparece o como algo irrelevante, o bien –lo que sin duda tiene mayores rendimientos para este trabajo– como algo homologable a la adquisición de las herramientas que permiten al individuo insertarse competitivamente en el ámbito laboral y en la competencia del mercado, lo cual se condice con la identificación neoliberal de libre mercado y democracia.

4. El modelo crítico de universidad, por su parte, se articula en buena medida como una reacción por parte de una serie de intelectuales latinoamericanos, para quienes la formación universitaria no puede consistir únicamente en formación profesional; o si se quiere, la conformación de ciudadanía a que aportan o deben aportar las casas de estudios superiores no puede coincidir sin más con una formación profesional entendida como el adiestramiento para hacer del individuo un agente competitivo.

Una reacción de esta índole supone, sin lugar a dudas, un posicionamiento normativo opuesto al implicado en el modelo universitario neoliberal. César

Germaná es clarísimo al respecto, pues estima que disputar dicho modelo comporta la necesidad de abogar por “exigencias normativas que van más allá del orden actualmente imperante” (Germaná, 77). Cabe afirmar que, en términos generales, los defensores del modelo crítico abogan por una comprensión de la existencia humana que supere la estrechez de la interpretación neoliberal, para la cual la formación de ciudadanía por parte de la enseñanza superior coincide con la preparación para el mercado. Esto lo pone de manifiesto Arturo Andrés Roig, quien a propósito de la globalización neoliberal y la concepción antropológica por ella promovida, señala: “ningún orden social dominante y, por lo tanto, ninguna cultura dominante agotan toda la práctica humana, toda la energía humana y toda la intención humana” (Roig, 242).

Al decir que el modelo crítico supone una comprensión de la realidad humana y de la educación que excede la estrechez de la concepción neoliberal, he querido referirme al hecho de que para los intelectuales críticos el modelo educativo y universitario neoliberal presenta lo que José Luis Coraggio identifica como un “reduccionismo economicista”, consistente, en sus palabras, en que “una serie de cuestiones, propias del ámbito de la cultura y la política, han sido planteadas y respondidas usando la misma teoría y metodología con que se intenta dar cuenta de una economía de mercado”.

En lo que guarda relación con la educación, el intelectual argentino indica que dicho reduccionismo economicista “contribuye a introyectar e institucionalizar los valores del mercado capitalista en la esfera de la cultura”, lo que se pone de manifiesto, por ejemplo, en la promoción del individualismo (Coraggio, 45, 36). En esto coincide Franz Hinkelammert, para quien los preceptos neoliberales tienden a “reducir toda educación, pero especialmente la universitaria, a un lugar de producción de ‘capital humano’, considerado como un medio de producción”, lo que tiene entre sus consecuencias el considerar como cultura única o principalmente aquello que aporta a la producción o implementación de capital humano (Hinkelammert).

A contrapelo del reduccionismo identificado, bajo cuyo marco es imposible distinguir nítidamente lo político-cultural de lo concerniente al ámbito del mercado, y que desliga a la educación universitaria de toda herramienta allende la competitividad, el modelo crítico aboga por una formación superior cuyo cometido es permitir a los/as estudiantes someter a examen los lugares comunes instalados. Esto conlleva, para Roque Carrión, que la enseñanza universitaria se estructure como “un aprendizaje desquiciador que descentra el mundo del estudiante que desvela y cuestiona todas las certezas transmitidas y asumidas acríticamente” (Carrión, 38).

Este “aprendizaje desquiciador” del que habla el filósofo peruano se emparenta con la “sabiduría de la duda”, cuyo ejercicio y enseñanza, según Miguel Rojas Mix, debe ser el cometido de la formación universitaria. Dicha sabiduría, señala el autor,

es el resultado del ejercicio del pensamiento crítico, el que conduce al individuo a cuestionar “la soberbia del individualismo”, a dudar “que él sea la medida de todas las cosas”; cuestionamientos que, en opinión del intelectual chileno, fungen de condición para el reconocimiento y encuentro con el otro, el respeto por la democracia, la solidaridad ciudadana, los derechos humanos, la multiculturalidad y el medio ambiente (Rojas Mix, 204).

De lo que se trata, por lo tanto, es que las universidades latinoamericanas resistan al proyecto neoliberal de desvincular la enseñanza superior de las necesidades sociales. En términos de Roig, una de las condiciones para ello es que nuestras casas de altos estudios velen por “la salud moral de la nación”. Una de las prácticas que en su perspectiva contribuye a esto es precisamente la crítica, la que considera un requisito indispensable para que la universidad sea una “institución moral”, en que la “formación de ciudadanos” supere la estrechez de la “moral del egoísmo racional” promovida por las lógicas del mercado. Solo así, apunta el argentino, la universidad podrá aportar significativamente a “la construcción y proyección de ideas reguladoras” (Roig, 248-9, 251); a saber, ideas normativas respecto del ser humano, las relaciones sociales y la comunidad, que posibiliten la construcción de sociedades con una democracia más profunda.

Ahora bien, este énfasis en la formación ciudadana como sentido constitutivo de la educación universitaria, ¿supone que en el modelo crítico la formación profesional carezca de importancia? Todo lo contrario. Como bien lo expresa Jorge Secada, la universidad “educa y capacita” (empleando la terminología friedmaniana, otorga tanto *education* como *schooling*) a los estudiantes. Sostiene, sin embargo, que la finalidad de la educación universitaria no puede ser la capacitación profesional. En sus palabras, la universidad es una “institución formativa de personas instruidas, de inteligencia cultivada, con capacidad crítica, disciplina intelectual y moral, y hábitos de concentración y trabajo, personas que rendirán productivamente en la vida del país y en cualquier empresa”. Esto significa, para el académico peruano, que la formación profesional dada por las instituciones de Educación Superior debe inscribirse en la más amplia “formación intelectual y moral de los educandos”, pues en su parecer, “facilitar el tránsito a la madurez ciudadana, o, en otros términos, formar agentes morales, mentes críticas y responsables, es parte crucial de la educación universitaria” (Secada, 50, 51, 54, 55).

Hinkelammert concuerda plenamente con este parecer. Para él, la universidad no debe otorgar una preparación para triunfar en la competitividad, sino para permitir al individuo ejercer una profesión responsablemente, reconociéndose como miembro integrante y creador comprometido de su cultura. Así lo explicita:

la universidad tiene que formar profesionales capaces de desempeñarse en sus profesiones respectivas. Pero esta formación la universidad debe insertarla en una participación en la creación de una cultura, cuyo sentido va más allá de la capacitación para el ejercicio de una función, y tiene que ser una formación a partir de la creación de esta cultura (Hinkelammert).

Ahondando, pues, en el sentido de la educación universitaria en el modelo crítico, indiquemos que lo que este reprocha al modelo neoliberal es centrar la formación profesional en sí misma, despojándola de posibles significados que la excedan. Sobre el particular comenta Luis Scherz:

“En este plano superior de formación no se desea que la persona sea arrastrada por un adiestramiento profesional sin contrapeso que la lleve a estructurarse de manera unilateral. No se busca solo un hombre teórico, ni económico, ni técnico (...) No se requiere un hombre que sea solo una parte de sus potencialidades. Se apunta a una persona integral, donde la especialidad se integre en un contexto amplio y humano” (Scherz, 213, 214).

Por su parte, este llamado a una enseñanza que considere al humano desde una perspectiva integral supone para la perspectiva crítica tomar en consideración su multiplicidad de dimensiones, entre las que destaca su carácter social, político, comunitario. En esta línea, el mismo Scherz adscribe a lo que denomina “una idea clásica del ser humano”, según la cual lo propio del individuo es actualizar al máximo todas sus posibilidades, lo que comporta una profunda coincidencia entre la vida humana y la educación en todos sus niveles, en cuanto esta consiste, en sus palabras, en el proceso de “sacar de la materia prima humana la perfección que en ella se esconde. Es actualizar potencias”.

Para Scherz, esta actualización de potencias que define a la vida humana y a la educación no se cumple a espaldas o con prescindencia de la comunidad en que la vida individual tiene lugar, pues el individuo es, según dicha noción clásica del ser humano, un *zoon politikon*, un “animal político” que mediante el lenguaje y la razón construye junto a otros la comunidad. Esta, según nuestro autor, debe a su vez tender a realizarse como una comunidad política de personas iguales y libres, asociadas por las aspiraciones de una vida buena; solo en una comunidad de este tipo, para Scherz, se logra el despliegue pleno del individuo (Scherz, 211-2).

En virtud de tales apreciaciones, el intelectual chileno sostiene que la educación, y concretamente la formación universitaria, es un bien que la sociedad debe a sus integrantes; y que la misma, más que constituir un lujo accesible a unos pocos o una

inversión personal para la obtención de mayores recursos económicos personales, representa “el derecho a la educación hasta su máximo nivel”. Este conducir la educación hasta su máxima altura no consiste para el intelectual chileno únicamente en la actualización de la autoconstrucción personal, sino que corresponde al derecho de “la humanidad” a forjarse a sí misma, que es, según Scherz, el sentido o finalidad de la vida humana (Scherz, 59, 61). Esto corresponde, como se puede observar, a aseverar que al igual que la enseñanza otorgada en los niveles primario y secundario, la educación universitaria es para el modelo crítico un derecho social, algo que por reportar beneficios a toda la comunidad, la autoridad política debe asegurar a los ciudadanos y ciudadanas.

Notemos finalmente que la comprensión de la Educación Superior como un derecho social, y por tanto como algo de lo que debe ocuparse el Estado, modula una interpretación en virtud de la cual, para algunos intelectuales críticos, una universidad puede ser pública, no tanto por su régimen de propiedad o administración, cuanto más bien porque sus tareas apunten al bienestar social mediante la formación de ciudadanos. Esto lo expresa claramente Marcela Mollis, para quien la “idea de universidad pública latinoamericana” previa a las reformas neoliberales –medida normativa, sin duda idealizada, a que acude para criticar el modelo universitario de mercado– podía en los hechos expresarse en una institución de gestión pública o privada; por ejemplo, las corporaciones de las congregaciones religiosas (Mollis, 211). En esta óptica, por lo tanto, lo público no hace relación a la administración o a la propiedad de la casa de estudios, sino a la educación que ofrece y a la investigación que desarrolla: en cuanto apunten estas a la formación ciudadana acorde los marcos del modelo crítico, y con ello a una construcción crítica, plural e inclusiva de lo común, la institución es ya pública.

REFERENCIAS

- ATRIA, Fernando. La mala educación. Ideas que inspiran al movimiento estudiantil en Chile. Prólogo de Giorgio Jackson y Francisco Figueroa. Santiago, Catalonia/Ciper, 2012. 184p.
- BANCO MUNDIAL. La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia. Washington, Publicación del Banco Mundial, 1995. 115p.
- BERNASCONI, A. La crisis del modelo latinoamericano de la universidad. *En*: Brunner, J. J. y PEÑA, C. (comp.) Reforma de la educación superior. Santiago, Ediciones Universidad Diego Portales, 2008. Pp. 47-84.
- BRUNNER, J. J. Educación en América Latina durante la década de 1980: la economía política de los sistemas. *En*: KENT, R. (comp.). Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa. Estudios comparativos. México, Fondo de Cultura Económica, 2002. pp. 106-168.
- BRUNNER, José Joaquín. Educación superior en Chile. Instituciones, mercados y políticas gubernamentales (1967-2007). Santiago, Ediciones Universidad Diego Portales, 2009. 519p.
- CARRIÓN, R. Universidad: conocimiento y autonomía. *En*: ALJOVÍN, C. y GERMANÁ, C. (Eds.). La Universidad en el Perú. Lima, Fondo Editorial UNMSM, 2002. pp. 35-47.
- CENTRO de Estudios Públicos (CEP). “El ladrillo”. Bases de la política económica del gobierno militar chileno. Prólogo de Sergio de Castro. Santiago, CEP, 1992, 193p.
- CEPAL/UNESCO. Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago, Publicación de las Naciones Unidas, 1992. 269p.
- CORAGGIO, J. L. Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿sentido oculto o problemas de concepción? *En*: CORAGGIO, J. L. y TORRES, R. M. La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos. Madrid, Miño y Dávila Editores, 1999. pp. 9-72.
- FRIEDMAN, Milton. Capitalismo y libertad. Madrid, Rialp, 1966. 256p.
- FRIZ ECHEVERRÍA, Cristóbal. Educación y formación universitaria en Chile a 40 años del Golpe de Estado: El ladrillo, muestra del neoliberalismo educativo. Revista La Cañada. Pensamiento filosófico chileno. 4:136-168, 2013.
- FRIZ ECHEVERRÍA, Cristóbal. La universidad en disputa. Sujeto, educación y formación universitaria en la concepción neoliberal. Santiago, Ceibo Ediciones, 2016. 250p.

- FRIZ ECHEVERRÍA, Cristóbal. Mercado, competencia, neoliberalismo: El concepto de universidad de José Joaquín Brunner. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*. 17(1):21-32, 2015. Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/pdf/efphi/v17n1/v17n1a03.pdf>
- GERMANÁ, C. La universidad en los inicios del siglo XXI. *En*: ALJOVÍN, C. y GERMANÁ, C. (Eds.). *La Universidad en el Perú*. Lima, Fondo Editorial UNMSM, 2002. pp. 69-78.
- GRÜNER, E. Prólogo del coordinador. *En*: GRÜNER, E. (coord.) *Nuestra América y el pensar crítico. Fragmentos de pensamiento crítico de Latinoamérica y del Caribe*. Buenos Aires, CLACSO, 2011. pp. 9-11.
- HAYEK, Friedrich. *Los fundamentos de la libertad*. 4a ed. Madrid, Unión Editorial, 1975. 548p.
- HAYEK, Friedrich. *Los fundamentos éticos de una sociedad libre*. *Estudios Públicos*. 3:69-82, 1981.
- HINKELAMMERT, Franz. La universidad frente a la globalización. *Polis. Revista on-line de la Universidad Bolivariana*. 4 (11), 2005. Disponible en www.revistapolis.cl
- LORA, Jorge y Recéndez, María. *La universidad en la era del neoliberalismo*. Lima, Fondo Editorial de la Universidad de Ciencias y Humanidades, 2009. 294p.
- MOLLIS, M. Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas. *En*: MOLLIS, M. (comp.) *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires, CLACSO, 2003. pp. 203-215.
- RETAMAL, Jaime. *Nos siguen pegando abajo. Jaime Guzmán, dictadura, Concertación y Alianza: 40 años de educación de mercado*. Santiago, Ceibo Ediciones, 2013. 87p.
- ROIG, Arturo Andrés. La universidad en el año 2000. *En sur: La Universidad hacia la Democracia. Bases doctrinarias e históricas para la constitución de una pedagogía participativa*. Mendoza, EDIUNC, 1998. pp. 227-251.
- ROJAS MIX, Miguel. La educación superior entre la torre de marfil y la torre del shopping. *En sur: Siete preguntas a la Educación Superior y otros ensayos*. Santiago, USACH/LOM, 2006. pp. 191-207.
- RUIZ SCHNEIDER, Carlos. *De la República al mercado. Ideas educacionales y política en Chile*. Santiago, LOM, 2010. 169p.

- FRIEDRICH von Hayek, Líder y maestro del liberalismo económico (Entrevista de Renée Sallas. *El Mercurio*, Santiago, 12 abril, 1981. pp. D8-D9.
- SANTOS HERCEG, José. Anomalías del modelo neoliberal en Chile. La Universidad chilena hoy: el espejismo de su progreso. Estudios Avanzados Interactivos. 5(7), 2006. Disponible en <http://web.usach.cl/revistaidea/html/revista%207/pdf/santos.pdf>
- SECADA, J. La naturaleza de la universidad en el siglo XXI. *En*: ALJOVÍN, C. y GERMANÁ, C. (Eds.). La Universidad en el Perú. Lima, Fondo Editorial UNMSM, 2002. pp. 49-67.
- SCHERZ, Luis. La universidad chilena desde los extramuros. Estudio introductorio y compilación de José Santos Herceg. Santiago, Universidad Alberto Hurtado, 2005. 261p.