

La autonomía de la universidad latinoamericana: conceptos, procesos y resultados

Axel Didriksson Takayanagi*

Introducción

La autonomía universitaria, siempre en proceso de construcción y redefinición, aparece en la historia de las instituciones de educación superior en conceptos que alcanzan contenidos de una gran diversidad y complejidad.

La autonomía, condición central para la organicidad e independencia de la universidad como institución social, no puede ser concebida ni limitada a la mera concesión formal de un gobierno, de una clase o de un poder determinado, ni su ejercicio hace sólo referencia a la libertad académica en abstracto, al margen de las complejidades en las que ocurre el trabajo de docencia o de investigación, y de los momentos y coyunturas históricas por los que ha atravesado y atraviesa.

En el mes de junio de 2018 se cumplieron cien años de la publicación del *Manifiesto Liminar* de la Federación Universitaria de la Universidad Nacional de Córdoba. Este evento estuvo acompañado de otro de similar importancia: la Conferencia Regional de la Unesco en Educación Superior (CRES), en el mismo sitio, la Universidad Nacional de Córdoba, y en las mismas fechas.

A mediados de los noventa, comenzaron a realizarse las conferencias regionales y mundiales de la Unesco sobre educación superior: la primera de ellas de América Latina y el Caribe celebrada en La Habana, en 1996, y la primera mundial en 1998, en la sede de ese organismo en París; la segunda —masiva y contundente por la fuerza de la declaración de los universitarios latinoamericanos y caribeños, que se ex-

presó en un texto que guarda enorme vigencia y actualidad—, en Cartagena de Indias, en 2008, y luego la mundial, también en París, en 2009. Entre ambas se organizó una intermedia bajo el título “Conferencia +5”. La reciente, como se ha señalado, se organizó en 2018.

Estos eventos son altamente significativos tanto para los estudiosos del tema y para los representantes de las instituciones de educación superior a nivel regional e internacional, como para los gobiernos miembros de la Unesco, porque se han presentado en un contexto de grandes cambios, en el marco de un decisivo debate sobre la existencia, orientación, organización y compromiso social de la universidad en el actual siglo.

El cambio de toda una época lejana y cercana está más que presente. La universidad está cuestionada y a menudo rebasada por algunos sectores de la sociedad, pero sobre todo por el modelo dominante de una economía de corte neoliberal devastadora. Al mismo tiempo, ocurren de forma paralela movimientos de legitimación y redefinición de su quehacer, desde otra muy distinta perspectiva: su bien público y social, su calidad con pertinencia, los conocimientos a favor de un nuevo mundo con justicia, libertad y sostenibilidad.

Los conceptos

La autonomía ha sido comprendida de múltiples maneras. No se pensaba de este modo, desde su perspectiva histórica, y aún menos

* Investigador titular del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México. Se desempeña como coordinador de la cátedra Unesco “Universidad e Integración Regional” y es presidente para América Latina y el Caribe de la Global University Network for Innovation (GUNI).

tomando en cuenta tan sólo las tendencias de cambio que se han presentado durante los años que lleva este nuevo siglo.

Su primer concepto fue “liminar” y tuvo como año de referencia 1918. Hay autores de nuestra región que confirman que años antes la autonomía había sido decretada en sus universidades. Sin embargo, para el caso, esto no debe ser un tema de discusión, porque, a los fines de una reflexión conceptual, no se trata sólo de corroborar un dato empírico de un cierto acontecimiento. En todo caso, la universidad desde su creación en el medioevo fue autónoma, porque era un espacio pagado por los estudiantes, a pesar de que estaba fuertemente influenciada por la Iglesia.

El movimiento reformista de 1918, que dio pie a la concreción de un concepto autonómico propiamente latinoamericano y caribeño, no puede ser considerado como un dato empírico o circunstancial, sino de ruptura, y es por ello que se le otorga un carácter fundacional.

Así, la autonomía universitaria de América Latina y el Caribe tiene un momento de inicio desde una ruptura: los acontecimientos que se suceden en la Universidad Nacional de Córdoba y que se expanden a lo largo y ancho de la región. Ningún otro acontecimiento tuvo esta proyección, ni cuenta con la ubicación conceptual del mismo, por lo menos para nuestra región.

En sus inicios la autonomía fue una concesión negociada y otorgada por la influencia del movimiento estudiantil. Esto ocurrió así en Argentina, Perú, México y en otros tantos países de la región entre los años veinte y cincuenta. En este período, la autonomía cobra legitimidad con la construcción de un territorio determinado: las ciudades universitarias o campus. El fenómeno de su “territorialización” es tan importante que llega a ser considerado un refugio para los estudiantes, los profesores o los trabajadores en lucha por determinadas conquistas o demandas, y para algunos autores llega a tener un componente crítico concebido como “un Estado dentro de un Estado”, a pesar de que estos territorios están siempre abiertos, pero al

mismo tiempo constituyen espacios institucionales que garantizan el ejercicio académico de la libertad de cátedra, el cogobierno y la crítica hacia el autoritarismo del Estado, los poderes fácticos, el mercado o las empresas que operan para hacer de la educación una mercancía.

En los años sesenta, la autonomía fue violada. Como concepto, deja de tener ese halo protector que le otorgaba contar con un territorio protegido y garantizado, y su vulnerabilidad se vio evidenciada, a pesar de toda su legitimidad conquistada, por la represión sistemática y brutal de los distintos regímenes militares o civiles que se sucedieron en la región.

Durante las décadas del setenta y del ochenta, la autonomía en diversos países es garantizada de manera constitucional, y puede decirse que en este marco su concepto, entendido como una cesión obligada por los Estados, entra a una suerte de consolidación y adquiere una madurez incontrovertible. No dejan de sucederse acontecimientos que alteran su institucionalidad, pero al resolverse se mantiene incólume su vigencia e identidad.

La gran bifurcación en el concepto de autonomía universitaria se presenta a nivel global entre los años noventa y lo que va de este nuevo siglo, cuando desde su sentido epistémico y organizacional adquiere nuevas conformaciones tendenciales. Desde esta nueva prefiguración dicotómica: o se lo subsume dentro de una condición mercantil y de definición administrativo-financiera, o se lo defiende como un derecho e identidad territorial y legal de bien público y social.

Esto se expresa en diversos países del mundo, en donde la autonomía se entiende como una política de Estado para ofrecer la “libertad” de las universidades para optar por fondos “extraordinarios” para su desempeño. Este caso se presenta, por ejemplo, en la transición de instituciones de educación superior públicas hacia entidades corporativas; en la orientación de los fondos públicos hacia las instituciones privadas; en los decretos de extinción de universidades como entidades públicas, hacia

su conversión en privadas al 100%; en la obligatoriedad de que la universidad cuente con mayores recursos extraordinarios, de manera creciente, por la vía de venta de servicios, cobros de aranceles o patentes; en políticas fiscales que constriñen el derecho de contar con los recursos públicos necesarios y suficientes para el ejercicio de sus funciones sustantivas; en las evaluaciones a su desempeño, tanto a nivel general como hacia los profesores e investigadores, con el señuelo de obtener, a partir de una determinada calificación o *rankeo*, fondos adicionales, becas o estímulos.

Es el momento en el que aparecen modelos de universidad que se corresponden con todos estos movimientos, bajo denominaciones como “universidades emprendedoras”, “universidades de investigación e innovación”, “universidades de clase mundial” o “universidades globales de investigación”. Esta tendencia mundial se refleja de manera mucho menos notoria en las universidades de América Latina, que mantienen sus principios autonómicos celosamente resguardados, aunque también se van mezclando mecanismos y variables de mercantilización, y, al frente de ellas, procesos extremos de privatización que son hartamente contrastantes en una región que mantiene y reproduce los más altos niveles de desigualdad socioeconómica, educativa y cultural en sus sociedades.

Estos conceptos se arraigan o se debaten en los distintos contextos de realización, tal y como se presentan en el siguiente apartado.

Los procesos

La educación y los conocimientos están siendo ahora reconvertidos en mercancías y están siendo considerados como ejes fundamentales de potenciación y redefinición de las condiciones de un nuevo desarrollo económico a nivel global. Esto hace que su valor, sobre todo de carácter económico, sea visto como un componente de interés por parte de gobiernos y empresas, de instituciones y núcleos de investigación científicos y tecnológicos.

Este nuevo contexto, relacionado directamente con las variables centrales de una economía del conocimiento, está impulsando mutaciones severas en los preceptos y bases con los que se evaluaba y consideraba, como se ha visto con antelación, la autonomía universitaria, y al mismo tiempo está alcanzando nuevas dimensiones desde la perspectiva crítica de su dimensión social, no mercantil y de bien común, de pertinencia y de responsabilidad social.

Ahora, en este período de irrupción de una economía del conocimiento, que se va enraizando en escenarios distintos en las sociedades de todo el planeta de manera tendencial, la autonomía universitaria se expresa, de nuevo, de manera distinta, y enfrenta una complejidad en su entorno de gran impacto hacia adentro y hacia afuera de las instituciones, bajo nuevas expresiones.

I

El factor clave de la onda larga que se vive y que está asentada en el valor y la generación de nuevos conocimientos, en la relación ciencia-tecnología, en la innovación de procesos y productos, en la generalización de los aprendizajes y en la universalización de los sistemas educativos tiene como condición necesaria, pero no suficiente, la puesta en marcha de cambios fundamentales en las instituciones de educación superior. Esto ha sido el paradigma, el discurso y la política a impulsar que han enfatizado organismos internacionales como la Unesco —“la educación superior tendrá que llevar adelante la transformación más radical que haya tenido a lo largo de su historia” (Unesco, 1998, 2009)— o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) —según la cual, las universidades deben ser emprendedoras, cambiar bajo el dominio del mercado, y depender de su comercialización—, gran cantidad de autores (entre otros, Kerr, 1980; Clark, 1998) o bien las experiencias regionales —el denominado Proceso de Bolonia en la Unión Europea, los acuerdos subregionales de diversos países de Asia y de América Latina (Didriksson, 2018, en proceso)—.

El cambio organizacional se ha convertido en el paradigma de referencia para la educación superior y con ello para sus componentes centrales, como es el caso de la autonomía universitaria o, como se le refiere en el mundo anglosajón, la libertad académica (*academic freedom*).

Por ejemplo, para un autor muy conocido, Burton R. Clark, las universidades han entrado en una fase de cambios profundos que no tiene punto de retorno ni perspectivas cercanas a una nueva fase de equilibrio, y esto se debe a la multiplicidad de nuevas demandas a las que tienen que hacer frente, sobre todo de afuera hacia adentro, que las han alterado sustancialmente. De acuerdo con el autor, esto ha generado una suerte de “crisis sistémica”:

Las universidades se encuentran atrapadas en un fuego cruzado de expectativas. Y todos los corredores de demanda exhiben una alta tasa de cambio. Frente a esta creciente sobrecarga, las universidades descubren tener una limitada capacidad de respuesta [...]. A medida que las demandas crecen y se dilata la capacidad de respuesta, se produce una insuficiencia institucional. Se desarrolla una privación de capacidad hasta el punto en que la reforma oportuna y continua se vuelve sumamente difícil. Se inicia una crisis sistémica (1998: 131-132).

Para hacerle frente, las universidades, de acuerdo con el autor citado, deben recurrir a una “diferenciación” en todos sus niveles: institucionales, programáticos, de oferta, de demanda, de recursos y de cambios incrementales sucesivos para que puedan ir generando una cultura de “innovación organizacional” o de sentido “emprendedor”.

El autor hace referencia, para el caso, a una “nueva autonomía”, que se diferencia de “la tradicional” (la “de decreto”, que garantiza un derecho humano fundamental) por la ampliación de su base de autodeterminación, por la diversificación de sus recursos financieros, por la reducción de la dependencia gubernamental, por el desarrollo de nuevas unidades que rebasan

a los departamentos tradicionales e introducen un nuevo ambiente de relaciones y nuevos modos de pensamiento desde una cultura empresarial, en donde estas unidades se manejan con una gran independencia para conseguir y usar fondos y recursos, definir nuevas especialidades de estudio y racionalizar su transformación estructural para impulsar una mayor capacidad de respuesta desde cambios en su dirección administrativo-institucional.

Se trata de poner el énfasis en el cambio organizacional y sustentarlo desde mejoramientos sustanciales en administración universitaria, sobre todo para el manejo de fuentes financieras más amplias y diversas, y con ello se pretendería contar con una más amplia capacidad “autónoma”.

De acuerdo con los trabajos que llevó a cabo Burton Clark durante más de una década, su propuesta se está generalizando en muchas universidades, sobre todo en los países desarrollados, que buscan posicionarse como “empreendedoras” y con ello fortalecer su autonomía:

En la actualidad, un número creciente de universidades emprendedoras incorporan una nueva opción para la autosuficiencia institucional. En su autonomía más activa, conjugan la colegialidad con el cambio y con el *statu quo*. Estas universidades modernas conocen la diferencia entre una universidad y una agencia estatal, así como entre una universidad y una empresa comercial. También saben que una universidad compleja tiene muchas “almas”, algunas justas, otras injustas; se requieren decisiones difíciles para seleccionar una y negar otra. Y saben que el mundo no les debe la vida, que las posturas tradicionales no serán suficientes. La tercera vía de autodesarrollo universitario es la promesa que ofrecen (2004: 7).

Y este modelo también se presenta como el paradigma dominante, que se impulsa en muchos países del mundo desarrollado y en otros denominados “emergentes” bajo la denominación de “World Class University”.

Incluso muchas universidades, principalmente en Estados Unidos, abocadas a la innovación científica y tecnológica —mediante alianzas con empresas, flujo de grandes cantidades de recursos orientados por la creación de patentes y una base académica emprendedora o estudios de corte más relacionado con la administración, las empresas y las respuestas al mercado— están ahora sufriendo de contracciones en sus componentes más arraigados y considerados principios inviolables.

Esto es lo que reporta en un artículo Philip G. Altbach, en donde los principios de la libertad académica, plenamente enraizados en la cultura del personal académico de las universidades norteamericanas —tres principios que se sustentaron desde 1915 por la Asociación de Profesores Universitarios de América: “Promover la indagación y avanzar en la concepción del conocimiento humano; para proporcionar instrucción general a los estudiantes; y desarrollar expertos en diversas ramas del servicio público” (2009: 2)—, están poniendo seriamente en cuestión la autonomía de los académicos y de las instituciones:

En la actualidad, la libertad académica tradicional está amenazada en numerosos aspectos, lo que crea la necesidad de prestar más atención a los desafíos contemporáneos. Esta crisis abarca situaciones en las que los profesores están sujetos a severas sanciones por la enseñanza que imparten, la investigación o sus posturas, incluyendo despidos, encarcelamientos o incluso violencia... La lista de países y campos de estudio afectados es, lamentablemente, bastante larga. En los Estados Unidos, que en general posee instrumentos de protección efectivos para la libertad académica, están surgiendo problemas. Los tribunales han dictaminado recientemente que los académicos que se pronuncian en contra de las políticas de sus propias universidades y son sancionados por tales acciones, no están amparados por la libertad académica. El creciente número de profesores de tiempo parcial en muchos países no tie-

ne una protección efectiva de su libertad académica, ya que a menudo se los emplea para un solo curso o por un período de tiempo corto y a menudo indeterminado. La propiedad del conocimiento por parte de corporaciones multinacionales o, incluso, la adscripción directa de universidades a éstas, se ha convertido en un tema de discusión en algunos países. Para resumir, en la actualidad la libertad académica se encuentra bajo una considerable tensión y la amplitud de este concepto clave —abarcándolo prácticamente todo— provoca que la protección de lo esencial de la libertad académica se vuelva cada vez más difícil (2009: 3).

II

Una economía del conocimiento depende centralmente de la producción científica y del conocimiento tácito, ni siquiera de la tecnología y de la innovación en lo particular, sino y sobre todo del conglomerado de la producción de saberes sociales. En estas economías, la realización de la ciencia no depende sólo de las universidades, pero sí tiene ésta un papel específico y único, sobre todo por su capacidad de generar aprendizajes organizados en disciplinas o en áreas determinadas del trabajo académico y educativo, sin los cuales la ciencia no podría existir en el sentido moderno. Sin la contribución de las universidades en la generación de estos aprendizajes, no podría ocurrir una economía del conocimiento (Didriksson, 2007).

El concepto que se ha acuñado para caracterizar al tipo de universidad en donde se sobredimensionan los servicios orientados hacia el mercado y que se organiza para convertirse en una empresa capitalista más es el de “capitalismo académico o cognitivo” (véanse, por ejemplo: Slaughter y Leslie, 1997; Stiglitz y Greewald, 2014).

Resulta importante subrayar desde ahora que las economías del conocimiento no funcionan (como se pensaba en el pasado) sólo desde la perspectiva de una relación directa y unidimensional de la universidad con la empresa con el

soporte del gobierno. El contexto de aplicación de los conocimientos se ha vuelto más complejo y, sobre todo, se debate fuertemente sobre la condición de sustentabilidad de los conocimientos como bienes públicos y de beneficio social versus los que pueden alcanzar bases de desarrollo en beneficio de su comercialización y de su mercantilización, o bien de su exclusivo aprovechamiento por particulares.

Que esto suceda, por supuesto, no es automático ni mecánico, ni pasa tan sólo porque a alguien se le ocurre generar algún tipo de conocimiento, por más práctico que se lo considere, sobre todo porque el conocimiento no sólo es volátil y poco gobernable, sino también porque es disperso, tácito —depende de alguien en lo particular: como decía Polany (1966), “el conocimiento tácito no puede expresarse fuera de la persona que lo lleva a cabo” (Foray, 2006: 71)—, y aparece casi espontáneamente en lugares disímbolos y aun insospechados. Y con ello, el conocimiento es la obra y el efecto de la autonomía con la que se le genera, muy orientado a contextos definidos, de tal manera que no cualquier conocimiento tiene un valor general, porque éste se ha producido con propósitos y para ambientes determinados.

De todas maneras, y siendo esto así, la economía del conocimiento busca apropiarse de forma exclusiva de los resultados de la creación académica, intelectual, artística, experimental, básica o aplicada de los actores que producen y transfieren conocimientos en las formas más inverosímiles que se puedan imaginar, para convertirlos en patentes de apropiación privada y explotar un proceso social único y original, netamente humano (el *general intellect*) (véase Vercellone, 2011).

Una y otra tendencia están provocando un rápido e intenso proceso de crecimiento e importancia de los conocimientos y de nuevos aprendizajes, ya sea bajo sus formas tácitas o codificadas, como base de la organización y desarrollo de las actividades económicas de una gran cantidad de países, regiones y zonas del mundo globalizado. Y junto con ello, se están diseminando comunidades de aprendizaje y conocimientos abiertas, tan múltiples como diversas, como nunca antes había ocurrido.

Entre los amplios márgenes en los que ocurre la producción social de los conocimientos y el dominio de su apropiación privada, la autonomía universitaria debe explicarse desde estos nuevos complejos articulados, aunque puedan aparecer también como disímbolos —y lo son al final de cuentas—.

III

Desde la perspectiva de las economías del conocimiento, la autonomía tiene entonces nuevos rumbos. La construcción teórica desde la que se ha explicado este fenómeno, como uno que se autotransforma y diferencia, da la pauta para explicar que el conjunto de la estructura orgánica de las universidades que deciden realizar cambios para responder a las demandas económicas de las empresas o del Estado empieza a ser transformado para articularse en un nuevo modo de producción de conocimientos. En la contribución de Henry Etzkowitz, la triple hélice no sólo denota la relación existente entre la universidad, la industria y el gobierno (cuyo fruto son las nuevas disciplinas y que supone la base para la financiación) sino que también denota la transformación interna dentro de cada una de esas esferas (2004: 98).

De forma más extensa, ciertos estudios han impulsado un muy importante debate que tiene de forma sesgada contribuciones respecto del papel de las universidades en las sociedades del conocimiento, o en lo que denominan *sociedades en modo de producción de conocimientos*, que revelan los cambios que se desenvuelven al interior de sus principales componentes y de sus principios, como el de la autonomía.

En un muy apretado resumen, sus argumentos centrales son los siguientes:

El nuevo modo funciona dentro de un contexto de aplicación en el que los problemas no se hallan encuadrados dentro de una estructura disciplinar, sino que es transdisciplinar, antes que mono o multidisciplinar. Se lleva a cabo en formas no jerárquicas, organizadas de forma heterogénea, que son esencialmente transitorias

[...] El modo 2 supone una estrecha interacción entre muchos actores a través del proceso de producción del conocimiento, lo que significa que esa producción del conocimiento adquiere cada vez una mayor responsabilidad social. Una consecuencia de esos cambios es que el modo 2 utiliza una gama más amplia de criterios para juzgar el control de calidad. El proceso de producción del conocimiento tiende a ser más reflexivo y afecta, en los niveles más profundos, a lo que terminará por considerarse como “buena ciencia” (Gibbons et ál., 1997: 7).

Esta transformación del modo de producción y del tipo de sociedad, una caracterizada como de modo 2, provoca mutaciones no sólo institucionales, sino también en la manera en que los sujetos producen sus conocimientos, sus métodos, sus objetivos y sus intereses, en relación directa con el tipo de organizaciones políticas, sociales y económicas en las que se desenvuelven.

La autonomía universitaria, desde esta perspectiva, se convierte en una suerte de vínculo de comunicación entre la universidad y la sociedad en una interacción compleja de mutua articulación, en donde las barreras entre la sociedad y “el campus” se disuelven de una manera muy particular. Así se señala que este escenario es el de una “transgresión de la sociedad hacia la universidad”.

El resultado que genera una mayor receptividad y coordinación en los actores de la vida universitaria y en sus fundamentos, como el de la autonomía, produce un nuevo tipo de institución de educación superior: la universidad modo 2, en donde su autonomía hace referencia a un proceso de desinstitucionalización, para concebirse de forma muy amplia sumida en la sociedad, porque esta misma empieza a ser también “autónoma”. Los límites entre “lo interno y lo externo” ya no tienen sentido entre la universidad y la sociedad. Y esta desinstitucionalización “autonómica” golpea, por así decirlo, tanto a las universidades tradicionales como a las corporativas y empresariales, y aun a las aparentemente novedosas “virtuales”, que se vuelven como “parásitas” por alimentarse del trabajo de las universidades como tales (ídem: 93).

Resultados

El concepto de autonomía, tan caro para la universidad, se encuentra entonces en una de sus contradicciones más severas: entre su vigencia como fuente inagotable y creciente de recursos para alcanzar su imbricada sustentación como institución no dependiente de los recursos del Estado o de la sociedad (esté expresada ésta en los ingresos que se obtienen por las cuotas, las matrículas o las inversiones), o bien porque su libertad de organización, de orientación curricular, de investigación o de pensamiento esté cada vez más definida y mucho más resguardada y defendida, siempre en condiciones de resistencia activa.

Así, la universidad está sumida en una condición de disonancia y dualidad, y esto está definiendo sus cambios, sus estructuras, sus procesos más íntimos y sus luchas por garantizar y preservar una autonomía como dualidad: una institución que promueve y motiva que sus académicos y sus estudiantes, sus administrativos y directivos se mantengan en los principios de la autonomía, de la libertad académica y de la generación de conocimientos abiertos, libres y de bien social, mientras que estos mismos, en otras dimensiones, hacen posible su apropiación privada, la innovación empresarial y la ganancia económica.

El dominio público de los conocimientos es una tendencia irreversible, pero debe enfrentar enormes condicionamientos e intereses derivados de los riesgos que implica la alteración de los modos y ritmos de la cooperación y el libre intercambio de los conocimientos, desde la perspectiva de un bien social, que se trastocan de manera profunda cuando la relación se vuelve unidimensional, al servicio de los contratos con empresas y laboratorios.

La importancia del debate para el 2018-2030

El proceso y la discusión que se generó en la reunión de París sobre educación superior (cf. Unesco, Conferencia Mundial sobre Educación Superior, París, julio de 2009) de parte del grupo

de universitarios de América Latina y el Caribe, que buscó sustentar —y lo logró por lo menos en la Declaración Mundial de referencia— el término “bien público y social” para caracterizar la educación superior, es casi imperceptible a la luz de lo que se ha discutido en este trabajo, pero fue extremadamente importante. Simple y sencillamente porque buscaba hacer girar la balanza de los términos y de las prácticas hacia el lado del bien común y los derechos humanos universales, desde la perspectiva de la autonomía, tan importante como lo es ahora.

Frente a la comercialización y mercantilización de la educación superior que se vive en distintas partes del mundo, y que ha calado hondo en la región de América Latina y el Caribe, la expresión “bien común” ayuda mucho a entender las nuevas perspectivas que se presentan para la autonomía de las universidades y sus límites, como garante de la preservación de los conocimientos y los aprendizajes con un sentido abierto, gratuito, socialmente amplio y comprometido con un desarrollo sustentable y equitativo, justo y democrático.

Desde el debate de la Unesco, dos conceptos relacionados al de la autonomía fueron los de *pertinencia y responsabilidad social*. A menudo se los ve de manera equivalente o se los trabaja de forma indiferenciada, pero vale la pena precisar su dimensión específica.

La pertinencia se relaciona con el contenido del trabajo académico, con el proceso a través del cual se determinan y seleccionan de forma consecutiva contenidos, métodos, lenguajes y se organizan los aprendizajes en aulas y laboratorios en líneas y proyectos de investigación de los profesores o los investigadores. La pertinencia hace referencia a los procesos, avances y productos “internos” de la producción y transferencia de conocimientos de la universidad.

La responsabilidad social supone que la institución universitaria o de educación superior produce sus conocimientos y sus egresados con un perfil ético y ciudadano hacia afuera, hacia la sociedad, hacia compromisos, posicionamientos, definiciones, con tareas que promue-

ve desde la suma de sus funciones de docencia, investigación y difusión de la cultura hacia la sociedad en su conjunto, en donde se hace notable la pertinencia del trabajo académico realizado a favor del desarrollo y bienestar, la educación y la cultura de una sociedad determinada.

Es esta diferenciación la que nos permite identificar las relaciones dinámicas entre la autonomía universitaria, la pertinencia del trabajo académico y la responsabilidad social en las resoluciones y avances que las universidades de América Latina y el Caribe han alcanzado, con la historicidad y contundencia de un muy particular modelo de universidad que se ha diferenciado de aquellas que buscan concentrarse en cambios hacia modelos emprendedores, de capitalismo académico o híbridos de mercado e innovación. Estas diferencias llegan a ser muy abismales en los procesos de cambio que ocurren en las universidades que participan directamente de los desarrollos de economías del conocimiento.

En los países en donde esto ocurre, la inversión hacia la investigación fundamental, la experimentación científica, las patentes, los modelos gerenciales, la infraestructura, el número de investigadores en activo y los contratos con fines de comercialización de los productos de investigación y de innovación tecnológica son una constante, y son parte de la vida de las universidades y de otros núcleos de producción de conocimientos. Ya se ha hecho referencia de ello bajo el término de capitalismo académico, aunque no sólo en el sentido de una subordinación a los procesos de inversión y obtención de ganancias, sino también de los recientes fenómenos de transformación institucional para adecuar las universidades a una relación simbiótica con las empresas que dependen de la generación de conocimientos y tecnologías.

En América Latina y el Caribe, la realidad fue y es harto distinta. Son las universidades mayoritariamente públicas las que concentran la gran mayoría de la investigación fundamental y aplicada, las que orientan la mayor inversión hacia investigación y desarrollo, las que forman los profesionales e investigadores que adminis-

tran, reproducen u organizan la producción y transferencia de conocimientos y tecnologías, y las relaciones con las empresas es aún minoritaria y hasta conflictiva. No obstante, es una tendencia que se ha buscado imponer, propiciar u organizar bajo la cobertura de acuerdos internacionales, multilaterales o bilaterales con otros organismos, países o instituciones, de tal manera que la educación superior vaya siendo considerada como un servicio negociable.

Lo anterior no significa de ninguna manera el distanciamiento con prácticas y procesos de convergencia, cooperación e intercambio a nivel regional o internacional, tampoco significa establecer una barrera “autonómica” en los campus para hacerlos impenetrables al conjunto de los sectores e intereses de la sociedad o de una determinada economía. No, más bien se trata de perspectivas de cambio universitario que enfatizan la necesaria pertinencia, autonomía y responsabilidad social que tienen las instituciones de educación superior, en general, como instituciones culturales, educativas, científicas, con intereses, proyectos y definiciones de futuro distintos a los de las empresas o los gobiernos. Se trata de un papel social que se juega desde espacios únicos e indivisibles, que incluso han sido consagrados históricamente como “autónomos” —de allí su fuerza y su originalidad—, como un conglomerado diverso con una estructura, funciones, decisiones, organizaciones y personas que trabajan desde bases propias y se sustentan cada vez más como un poder por sí mismo; digamos, como un “quinto” poder en la sociedad y también como parte del Estado.

De allí la importancia de defender y reconstruir, de nuevo, la autonomía universitaria, porque es desde esta posición que debe pensarse a sí misma de forma crítica e impulsar cambios fundamentales desde los nuevos paradigmas pedagógicos, epistémicos, científicos y tecnológicos, de desarrollo económico, sustentabilidad, interculturalidad y desde el futuro de nuestra región, que se encuentra aún fuertemente condicionada por los enormes y agudos problemas de pobreza, inequidad, desigualdad, destrucción medioambiental y elevación del nivel de los conflictos sociales. En primerísimo lugar lo

debería de hacer hacia la solución de la aguda problemática de desigualdad del sistema educativo, visto en su conjunto.

La autonomía universitaria, entonces, debe ser el pivote, la fuerza propulsora de cambios hacia el interior y hacia la acción decidida de las instituciones de educación superior para con el afuera. En este sentido, la acción autónoma de las universidades no debe limitarse a un país determinado. Por lo menos en el contexto de América Latina y el Caribe, la cooperación, la organización de redes y asociaciones, de programas conjuntos, de esquemas originales de movilidad de estudiantes y académicos es un proceso en marcha, y esto está propiciando perspectivas estratégicas muy importantes para el desarrollo de una capacidad endógena de producción y transferencia de conocimientos.

Referencias bibliográficas

Altbach, P. (2009). *International Higher Education. Bulletin*. Boston College.

Cheol Shin, J. y Kehn, B. (2013). *Institutionalization of World Class University in Global competition*. Dordrecht: Springer.

Clark, B. R. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Pathways of Transformation*. Londres: Pergamon Press.

(2013). *Sustaining Change in Universities*. Reino Unido: Open University Press.

Didriksson, A. (2000). *La universidad de la innovación*. Caracas: IESALC/Unesco.

(2004). Diferentes tiempos de un concepto: autonomía universitaria. *UNAM. La Universidad en la autonomía*. México: UNAM.

(2007). *La macrouniversidades públicas en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC-Unesco.

- (2008). Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe. En A. L. Gazzola y A. Didriksson, *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC/Unesco.
- Etzkowitz, H. (2004). Innovación en la innovación. La triple hélice de las relaciones entre la universidad, la industria y el gobierno. En J. M. Villalta y E. Pallejá (eds.), *Universidades y desarrollo territorial en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Universidad Politécnica de Cataluña.
- Foray, D. (2006). *The Economics of Knowledge*. Cambridge: MIT Press.
- Gibbons, M. et ál. (1997). *La nueva producción del conocimiento, la dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares.
- Gibbons, M.; Nowotny, H. y Scott, P. (2001). *Rethinking Science, Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. Gran Bretaña: Polity Press.
- IESALC-Unesco (2008). *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC/Unesco.
- Kerr, C. (1980). *The Uses of the University*. Cambridge: Harvard University Press.
- Novaes, H. y Dagnino, R. (2013). La reforma de Córdoba, una lectura contemporánea. En A. M. Alderete (comp.), *El Manifiesto Liminar, legado y debates contemporáneos*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- OECD (1999). *Redefining Tertiary Education*. París: OECD.
- Palmo, J. y Pitelli, C. (diciembre de 2009). *La Reforma Universitaria de Córdoba (Argentina) de 1918*. Buenos Aires, mimeo.
- Slaughter, S. y Leslie, L. (1997). *Academic Capitalism*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Sobrinho, D. J. (2008). Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la Universidad Latinoamericana y Caribeña. *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC/Unesco.
- Stiglitz, J. y Greewald, B. (2014). *Creating a Learning Society*. Nueva York: Columbia University Press.
- Unesco
(1998). *Declaración Final de la Conferencia Mundial en Educación Superior*. París: Unesco.
(2005). *Towards Knowledge Societies*. París: Unesco.
(2009). *Declaración Final de la Conferencia Mundial en Educación Superior*. París: Unesco.
- Vercellone, C. (2011). *Capitalismo cognitivo, renta, saber y valor en la época posfordista*. Buenos Aires: Prometeo Libros.