

Resiliencia universitaria en tiempos de capitalismo académico: disputas por el sentido público de la educación superior latinoamericana

Alberto Martínez Quezada
Universidad Arturo Prat, Chile

Ezequiel Martínez Rojas
Universidad Arturo Prat, Chile

1. Introducción

Las transformaciones estructurales que ha atravesado la educación superior en América Latina durante las últimas décadas no pueden comprenderse sin considerar la profunda imbricación entre las políticas neoliberales y los procesos de reforma universitaria. En este escenario, las universidades públicas regionales han ocupado un lugar singular: emplazadas en los márgenes del sistema, han debido responder a múltiples tensiones derivadas de un modelo que privilegia la competencia interinstitucional, la homogeneización de los criterios de calidad y la subordinación del conocimiento a lógicas mercantiles.

Lejos de ser meras receptoras pasivas de estas transformaciones, las universidades regionales han desplegado una notable capacidad de resiliencia institucional. En contextos signados por la precariedad estructural y el centralismo normativo, estas instituciones han logrado sostener una misión pública orientada al arraigo territorial, la inclusión social y la generación de conocimiento contextualizado. Esta resiliencia no ha consistido en una simple adaptación funcional, sino en la construcción de estrategias que reinterpretan las exigencias del entorno desde una lógica transformadora, con énfasis en la pertinencia, la justicia cognitiva y el compromiso con los territorios.

Este capítulo propone analizar los modos en que las universidades públicas regionales han enfrentado los desafíos de un sistema que, al imponer estándares uniformes de excelencia, tiende a invisibilizar la diversidad de trayectorias institucionales y las especificidades de los contextos locales. Desde esta perspectiva, se examinan los procesos de reinención organizacional que estas universidades han protagonizado, así como las disputas simbólicas y políticas que han articulado para sostener su legitimidad en un escenario dominado por imaginarios tecnocráticos.

En última instancia, se argumenta que la experiencia de las universidades regionales constituye una clave interpretativa fundamental para repensar el futuro de la educación superior en América Latina. No solo por su papel democratizador y su vocación pública, sino también por su capacidad de tensionar el orden establecido y esbozar horizontes alternativos para la universidad en tiempos de incertidumbre estructural, fragmentación social y redefinición del vínculo entre conocimiento, poder y territorio.

2. La Universidad como institución histórica, cultural y política en América Latina.

La universidad, en tanto institución, no puede ser comprendida al margen de su historicidad, de su arraigo epistémico y de su inscripción en proyectos civilizatorios concretos. Más allá de su definición instrumental como espacio de enseñanza, investigación y vínculo con el medio, la universidad encarna una determinada forma de relación entre conocimiento, poder y sociedad. Así la literatura especializada advierte que la universidad constituye una forma institucional de producción cultural compleja, cuya naturaleza histórica y contradictoria la expone permanentemente a procesos de reconfiguración y disputa, lo que resulta crucial para comprender que la universidad no es una estructura neutral ni inmutable, sino un dispositivo social, político y simbólico cuya configuración responde a proyectos ideológicos que pugnan por definir su sentido.

El origen de la universidad moderna puede rastrearse en Europa, con modelos como el napoleónico, el anglosajón y, especialmente, el humboldtiano,

que concebía la universidad como un espacio de formación integral, autonomía académica y unidad entre docencia e investigación (Mittelstrass, 2009). Sin embargo, estos paradigmas, si bien influyeron en la conformación del sistema universitario latinoamericano, no fueron simplemente trasplantados; fueron reinterpretados y resignificados en función de las condiciones políticas, sociales y culturales propias de América Latina. En este proceso, como advierte Santos (2010), la universidad latinoamericana se constituyó en un campo tensionado por la dependencia cultural, la vocación emancipadora y las presiones del desarrollo económico, lo que derivó en una identidad institucional ambigua, fragmentada y a menudo contradictoria.

A diferencia de las universidades del norte global, la universidad latinoamericana ha debido cumplir un conjunto de funciones ampliadas: no solo formar profesionales y producir conocimiento, sino también contribuir a la modernización de los Estados-nación, ser agente de movilidad social y generar pensamiento crítico frente a las estructuras de dominación. Esta multivocación: formativa, crítica y social, ha sido una de las características distintivas de la tradición universitaria latinoamericana, sobre todo en sus momentos más fecundos, donde la universidad latinoamericana ha sido, en distintos períodos de su historia, tanto un aparato de reproducción del orden social dominante como una trinchera de resistencia y cambio.

Esta doble condición encuentra una de sus expresiones más potentes en el movimiento de Reforma Universitaria de Córdoba en 1918, verdadero hito fundacional de una concepción latinoamericana de universidad. El ideario reformista no solo reclamaba autonomía, cogobierno y libertad de cátedra, sino que también proponía una universidad comprometida con su contexto social, crítica del autoritarismo, abierta al pueblo y orientada al desarrollo nacional, de ahí que, tal como lo plantea Tünnermann Bernheim (2003), es posible sostener que la Reforma de Córdoba marcó una inflexión en la historia de la universidad latinoamericana al proclamar que esta debía dejar de ser un bastión de privilegios oligárquicos para convertirse en una institución al servicio de la emancipación social.

En este sentido, puede afirmarse que el concepto de universidad latinoamericana no es solo una categoría descriptiva, sino un horizonte normativo,

un ideal en permanente construcción que articula tradición y utopía, autonomía y compromiso, formación crítica y transformación social. No se trata, por tanto, de replicar modelos foráneos ni de regresar a un pasado idealizado, sino de imaginar y construir una universidad situada, democrática, plural y pertinente, capaz de responder a los desafíos estructurales de nuestros países sin renunciar a su vocación humanista y emancipadora.

La construcción de una idea de universidad latinoamericana no puede desligarse de los procesos históricos de colonización y dependencia que han marcado a la región. En efecto, el sistema universitario latinoamericano se conformó en una matriz de subordinación epistémica, donde el conocimiento válido era aquel legitimado por las metrópolis europeas o, más recientemente, por los centros académicos del norte global. Esta dependencia no solo afectó los contenidos curriculares, sino que moldeó profundamente la estructura institucional, los mecanismos de gobernanza y las formas de producción del saber. Como ha señalado De Sousa Santos (2005), la universidad latinoamericana ha sido en muchos casos una institución epistémicamente colonizada, que ha sido transformada en instituciones al servicio del capital, donde la rentabilidad se impone acerca de la justicia social y el pensamiento crítico.

A lo largo del siglo XX, sin embargo, esta situación dio lugar a diversas respuestas de resistencia y creatividad intelectual. En los años sesenta y setenta, en el marco de los movimientos sociales y de liberación nacional, se gestaron propuestas pedagógicas y filosóficas que buscaron pensar la universidad desde América Latina y para América Latina; la teología de la liberación, la pedagogía crítica de Paulo Freire, la filosofía de la liberación de Dussel, entre otras corrientes, propusieron una ruptura con los modelos eurocéntricos de conocimiento, planteando la necesidad de una universidad comprometida con los sectores subalternos, con las culturas originarias y con los procesos de justicia social.

Esta perspectiva crítica fue asumida por diversos proyectos universitarios que, aún en contextos de dictaduras o democracias restringidas, mantuvieron viva la idea de una universidad pública, autónoma y con vocación transformadora. Tal como advierte Arocena & Sutz (2005), las universidades de América Latina enfrentan el desafío de combinar pertinencia con calidad, lo que implica una vinculación activa con las necesidades de sus sociedades sin perder el rigor

académico ni caer en formas de instrumentalización populista o tecnocrática. En esta línea, el concepto de universidad latinoamericana se configura no como una copia deformada de modelos externos, sino como un proceso inacabado de articulación entre autonomía y responsabilidad social, entre pensamiento crítico y compromiso político.

En los últimos años, sin embargo, este ideal ha enfrentado nuevas tensiones. La expansión de la lógica de mercado en la educación superior, el auge de las métricas internacionales de calidad, y la creciente financiarización del conocimiento han desplazado a la universidad hacia un modelo gerencial, donde prima la eficiencia, la competencia, la rentabilidad por sobre el sentido público y las necesidades territoriales reales de la educación. Esta transformación, que algunos autores han denominado “capitalismo académico” (Slaughter & Rhoades, 2004), ha afectado profundamente a las universidades públicas de América Latina, especialmente a aquellas ubicadas en contextos regionales y periféricos. Así, mientras las universidades latinoamericanas son llamadas a desempeñar un papel crucial en la reducción de las desigualdades, en la producción de conocimiento pertinente y en la formación de ciudadanía crítica, sus condiciones materiales y simbólicas para hacerlo se han visto progresivamente erosionadas, de ahí que, frente a este escenario, se vuelve urgente recuperar y actualizar el ideario de la universidad latinoamericana como un proyecto emancipador, profundamente situado en su contexto histórico y geográfico, capaz de disputar sentidos y proponer horizontes alternativos al orden neoliberal dominante.

En este marco de reflexión, resulta necesario distinguir entre el ideal normativo de universidad y las configuraciones históricas concretas que este ha adoptado, donde el concepto moderno de universidad ha oscilado históricamente entre dos grandes tradiciones: la universidad como institución ilustrada, orientada a la formación de ciudadanos críticos y al desarrollo del conocimiento por el conocimiento mismo, y la universidad como aparato funcional al aparato productivo, ajustado a las exigencias del capital y de los Estados. En América Latina, esta tensión se ha manifestado con particular agudeza, dado que las universidades han debido coexistir entre su vocación pública y sus condiciones de funcionamiento precarias, así como también con las presiones de agendas

internacionales y reformas impuestas desde fuera de los propios sistemas educativos.

Uno de los hitos más relevantes en la configuración de una idea de universidad latinoamericana fue, como antes ya lo mencionamos, la Reforma Universitaria de Córdoba en 1918. Este movimiento, impulsado por estudiantes argentinos, dio origen a una serie de principios que han sido reivindicados por múltiples generaciones: autonomía universitaria, cogobierno, libertad de cátedra, extensión universitaria y vinculación social. Lejos de constituir un fenómeno exclusivamente argentino, la Reforma de Córdoba se proyectó como un horizonte político-pedagógico para toda América Latina, articulando una visión de universidad como motor de cambio social, como espacio de construcción democrática y como garante de la soberanía intelectual de los pueblos.

Ese legado continúa vigente, aunque tensionado por las mutaciones del capitalismo contemporáneo, donde la universidad latinoamericana está llamada a pensarse desde el sur, desde sus pueblos, lenguas, memorias y luchas, superando el fetichismo de las universidades de excelencia y la colonialidad del saber. Ahora bien, la idea no es renunciar a la calidad académica, sino reconceptualizarla desde parámetros propios, en diálogo con las realidades históricas, culturales y epistémicas de nuestros territorios.

En definitiva, hablar hoy de una universidad latinoamericana implica recuperar su dimensión pública, crítica, situada y transformadora, significa apostar por una universidad que no se limite a reproducir lógicas de mercado, sino que sea capaz de construir comunidad, de generar pensamiento propio, de responder a los desafíos de nuestras sociedades profundamente desiguales, y también significa, pensar el cambio universitario no solo como ajuste técnico o modernización gerencial, sino como posibilidad de reconfiguración institucional desde abajo, desde la resistencia y la esperanza.

En esta trayectoria, resulta clave subrayar que la universidad latinoamericana no es una estructura homogénea ni acabada, sino un proyecto inacabado y en tensión. En palabras de Adriana Puiggrós (1996), constituye un espacio de conflicto entre proyectos de país, donde se dirime no solo qué conocimientos se producen, sino también para quién, desde dónde y con qué finalidad. Es decir, la universidad es una arena donde se expresa la lucha por el

sentido de lo público, por la redistribución de los saberes y por la democratización de las oportunidades educativas y epistémicas, por ello, concebir a la universidad como un bien público no es una afirmación retórica, sino una posición política e histórica frente a su mercantilización.

Como se ha relatado, la globalización neoliberal ha tensionado fuertemente esta concepción, donde muchas universidades latinoamericanas han debido enfrentar una suerte de “doble captura”: por un lado, de las lógicas mercantiles, que las obligan a comportarse como empresas competitivas en un mercado de servicios educativos; por otro, de agencias internacionales que promueven modelos de calidad, rendimiento y eficiencia basados en estándares que muchas veces desconocen la complejidad de los contextos locales. Esta doble captura ha derivado en una paradoja profunda: cuanto más se busca eficiencia y modernización, más se aleja la universidad de su comunidad, de su función social, de sus raíces históricas.

Ello, por cierto, también supone interpelar los criterios tradicionales de excelencia académica, los que han sido contruidos desde matrices de evaluación y productividad que privilegian la publicación en revistas indexadas en inglés, los rankings globales (Jessop, 2017) y los indicadores cuantitativos, en detrimento de los saberes pertinentes, del compromiso territorial y de la creación colectiva de conocimiento situado. Esta forma de medir “la calidad” corre el riesgo de erosionar las tareas más relevantes de la universidad latinoamericana: formar ciudadanos críticos, promover el pensamiento autónomo y responder a las urgencias sociales de sus pueblos.

En efecto, la universidad en América Latina enfrenta hoy una encrucijada civilizatoria: o se adapta por completo a los imperativos de la lógica neoliberal global, perdiendo su capacidad crítica y transformadora; o se reinventa desde su historia, desde sus comunidades, desde los desafíos reales de sus territorios. En esta encrucijada, el concepto de universidad no es un mero artefacto teórico, sino un horizonte político y epistémico en disputa. Y es desde esa disputa que se debe proyectar su porvenir.

3. El aseguramiento de la calidad como instrumento de regulación y profundización del modelo neoliberal en la universidad latinoamericana

Durante las últimas décadas, América Latina ha sido escenario de una transformación profunda en sus sistemas de educación superior, caracterizada por la expansión de mecanismos de evaluación y aseguramiento de la calidad. Estos procesos, que inicialmente emergieron como respuestas a la necesidad de ordenar y fortalecer los sistemas universitarios en contextos de masificación y diversificación institucional, han terminado por convertirse en tecnologías de gobierno que reconfiguran las formas de autonomía, legitimidad y gobernanza de las universidades. Así, el aseguramiento de la calidad no puede ser comprendido únicamente como un conjunto de herramientas técnicas orientadas al mejoramiento, sino como una expresión institucionalizada de una racionalidad política y económica específica: la del neoliberalismo académico.

El ingreso de la noción de “calidad” en el campo educativo latinoamericano no fue un fenómeno espontáneo ni localmente originado, al contrario, fue impulsado desde organismos multilaterales como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización Mundial para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que promovieron una agenda de reformas estructurales para el sector, centradas en la eficiencia, la rendición de cuentas y la estandarización. Estas reformas encontraron en el aseguramiento de la calidad una vía privilegiada para instalar una lógica gerencialista en las universidades públicas, desplazando así el paradigma tradicional basado en la autonomía académica y el compromiso social. En palabras de Arocena & Sutz (2001), el concepto de calidad se vació de su contenido formativo y se vinculó crecientemente a una lógica de “*accountability*”, transformándose en una herramienta de control más que de mejora genuina.

En Chile, país que adoptó tempranamente políticas neoliberales en el ámbito de la educación superior, el aseguramiento de la calidad adquirió un protagonismo estructural con la creación de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). Este modelo, considerado pionero en la región, fue replicado con diversas adaptaciones por otros países latinoamericanos, sin embargo, lejos de constituirse

exclusivamente como un mecanismo orientado a corregir desigualdades o garantizar mínimos de calidad, el sistema se consolidó como un instrumento de ordenamiento institucional, que opera mediante la estandarización de criterios, la clasificación de instituciones y la promoción de una cultura de mejora continua. Como advierte Duque (2023), el despliegue de estos dispositivos ha otorgado a las agencias evaluadoras facultades normativas significativas, configurando nuevos y delicados equilibrios de poder en el campo universitario. Esto ha dado lugar a tensiones persistentes u heridas con principios fundacionales como la autonomía académica y la deliberación colegiada, generando cuestionamientos profundos acerca de los alcances, limitaciones y efectos no deseados del modelo.

Estas dinámicas, si bien promovidas desde una lógica de fortalecimiento institucional, también reflejan una racionalidad organizacional propia del nuevo gerencialismo, que concibe a las universidades como actores que deben responder eficientemente a la demanda social, optimizar recursos y demostrar resultados. En este marco, el aseguramiento de la calidad actúa como una tecnología de gobernanza que estructura comportamientos institucionales, orienta la asignación de recursos y contribuye a la construcción de reputación y prestigio académico, lo que, si bien atendiendo sus orientaciones han permitido avanzar en transparencia y comparabilidad, también plantean el desafío de asegurar que los marcos evaluativos dialoguen con las misiones públicas, los contextos territoriales y las condiciones estructurales de cada institución, especialmente en el caso de las universidades estatales y regionales.

No obstante, es fundamental relevar que estos nuevos escenarios generan tensiones significativas al interior de las comunidades universitarias, que no siempre logran dimensionar los cambios de fondo ni aceptar que el sistema ha experimentado transformaciones sustantivas. Persiste, en algunos sectores, la errónea convicción de que la estabilidad financiera y la remuneración están garantizadas con independencia del contexto o del desempeño institucional. En este escenario, la elección democrática de autoridades en universidades públicas o con vocación pública, valor esencial para su autonomía y legitimidad puede, en ausencia de una cultura institucional madura, derivar en escenarios de inmovilidad frente a decisiones complejas y necesarias. Cuando los intereses personales o de grupos de interés corporativos inciden de manera

desproporcionada en la conducción estratégica, existe el riesgo de optar por decisiones populistas, reactivas o de corto plazo, en detrimento de opciones fundadas, transformadoras y sostenibles para el futuro de las instituciones.

Por otro lado, en el ámbito regional el proceso de consolidación de sistemas de aseguramiento ha venido acompañado por una creciente tendencia a la estandarización de criterios, procedimientos y métricas, lo que ha permitido establecer ciertos consensos técnicos que fortalecen la cooperación internacional y la movilidad académica. No obstante, también ha suscitado interrogantes en torno a su capacidad para reconocer la diversidad epistemológica, cultural y territorial del sistema universitario latinoamericano. Como la literatura también advierte, la adopción de parámetros globales frecuentemente inspirados en modelos del norte global puede conducir, si no se adaptan adecuadamente, a una forma de subordinación evaluativa que desvaloriza los saberes locales, los proyectos institucionales orientados al desarrollo inclusivo y el compromiso transformador con los territorios. Así, como señala García et al., (2008) *“Dada esta subordinación del Estado al sistema económico y el interés de éste en que se acepten mecanismos internacionales (externos a la regulación del Estado) de intercambio, se ha llevado a la educación a las mismas normas, definiendo su calidad y la de sus docentes en función de parámetros de acreditación y certificación internacionales, cuya justificación es cuestionable, pues no se parte de las mismas condiciones en países desarrollados que en los subdesarrollados. Lo anterior generó una diferenciación aún mayor entre educación pública y privada, pues esta última cuenta con mayor poder económico como para responder a tales exigencias, de modo que la legitimidad empieza a perder vigencia”*.

Ahora bien, la literatura también advierte que, el énfasis en la acreditación ha generado una hipertrofia de la dimensión burocrática en las universidades, donde gran parte de la energía institucional se canaliza hacia el cumplimiento de requisitos formales, la producción de evidencias documentales y la administración de procesos estandarizados. Esto ha sido señalado por diversos estudios como un proceso de “burocratización tecnocrática del quehacer académico”, que transforma la gestión educativa en una maquinaria de control más orientada a responder formularios que a construir comunidad académica. El

problema no es solo de forma, sino de fondo: lo que está en juego es el sentido mismo de la universidad, su orientación estratégica y su capacidad de proyección transformadora, de ahí que autores como Southwell también cuestionen la apropiación tecnocrática del concepto de calidad, al señalar que *“la idea de la calidad es una avanzada tecnocrática de la evaluación y hay que descartarla. (...) No creo que haya que desecharlo, sino llenarlo con sentido”* (Southwell en Rosenberg, 2020, p. 17).

En el contexto actual, las universidades son evaluadas crecientemente por su capacidad de alinearse con marcos regulatorios y estándares de calidad que evolucionan de manera continua, lo que ha implicado transformaciones importantes en sus estructuras internas, con la incorporación de nuevas unidades de gestión y mecanismos orientados al monitoreo y mejora de sus funciones sustantivas. En el caso chileno, por ejemplo, las oficinas de aseguramiento de la calidad, concebidas inicialmente como dispositivos de apoyo al perfeccionamiento institucional, han ido consolidando un papel estratégico dentro de la gobernanza universitaria, las que canalizan la producción de información y evidencias, fundamentales para la toma de decisiones, la planificación estratégica y los procesos de acreditación. Según Duque (2023), esta reorganización ha estado mediada por una lógica de gestión por resultados, que busca alinear las prácticas académicas con parámetros definidos a nivel nacional e internacional.

Este tránsito hacia una gobernanza más orientada al desempeño ha implicado desafíos relevantes para las culturas académicas tradicionales, centradas en la deliberación colegiada, la libertad de cátedra y la autonomía intelectual. En algunos casos, los académicos se enfrentan a tensiones entre las demandas institucionales por demostrar logros medibles como publicaciones indexadas e indicadores diversos de productividad, y los tiempos más amplios que requiere la producción crítica de conocimiento, especialmente en áreas como las humanidades o las ciencias sociales. Además, la carrera académica también se ha visto influida por estas dinámicas, con una creciente presión por cumplir con metas cuantificables que, si bien responden a criterios de transparencia y competitividad, pueden invisibilizar otras dimensiones relevantes del quehacer universitario.

En este escenario, el aseguramiento de la calidad ha trascendido su dimensión técnica para convertirse en un componente estructural de las políticas públicas en educación superior. Por medio de estos dispositivos, se establecen criterios acerca de qué se entiende por excelencia, pertinencia o innovación, los que inciden directamente en la distribución de recursos, el reconocimiento institucional y la legitimidad ante la sociedad. Así, autores han denominado este fenómeno como una forma de “gubernamentalidad”, donde las instituciones regulan su funcionamiento no tanto por imposiciones externas, sino mediante la adopción voluntaria de marcos evaluativos que guían su accionar. Esta autoconducción, aunque promueve prácticas de autorregulación y mejora continua, también plantea la necesidad de fortalecer espacios de reflexión crítica al interior de las universidades, con el fin de asegurar que los procesos de calidad estén alineados con los proyectos educativos y misionales de cada institución.

En el plano regional, la consolidación de sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad ha seguido trayectorias diversas, pero con puntos en común que evidencian la influencia de organismos multilaterales como el Banco Mundial, la OCDE y la UNESCO. En países como México, Colombia, Argentina y Chile, estos sistemas han sido promovidos como instrumentos de modernización institucional, pero también como mecanismos de control que tienden a reforzar la lógica de diferenciación entre instituciones de “alta calidad” y otras consideradas de menor jerarquía, estratificando así una concepción meritocrática y cuantitativa del desempeño, que deja fuera dimensiones como el compromiso territorial, el trabajo interdisciplinario o la inclusión social, elementos centrales para una universidad pública con vocación transformadora.

La regionalización de estos estándares se ha reforzado por medio de redes como el Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias (ARCUSUR), que opera en el marco del MERCOSUR Educativo, y más recientemente, la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES), las que, si bien persiguen construir criterios compartidos para facilitar la movilidad y la cooperación académica, también corren el riesgo de replicar los sesgos epistemológicos y organizacionales de los sistemas dominantes, configurando un espacio de validación que premia la

adhesión al modelo de universidad centrada en la eficiencia, la estandarización y la competitividad global.

Lo que se observa entonces es una paradoja: el discurso de calidad, originalmente concebido como una vía para garantizar derechos y mejorar los procesos formativos, se ha transformado en un lenguaje de legitimación de las desigualdades estructurales del sistema. En este nuevo régimen evaluativo, las universidades que no se ajustan a los formatos exigidos, muchas veces por razones presupuestarias, contextuales o por defender modelos educativos alternativos son penalizadas y marginadas del sistema de financiamiento y prestigio. Así, en palabras de Espinoza et al., 2019, *“la noción de calidad ha sido tratada como una cuestión meramente técnica y neutral, desprovista de cualquier consideración sociopolítica”* (Espinoza et al., 2019, p. 180).

La homologación de criterios tiende también a generar una cultura de la simulación, donde las instituciones se ven forzadas a construir evidencias que muchas veces no reflejan la realidad del quehacer académico, sino las expectativas del sistema evaluador. Este fenómeno ha sido documentado ampliamente en estudios de caso en Brasil, Perú y Argentina, donde los procesos de autoevaluación se convierten en ejercicios retóricos más que en oportunidades genuinas de mejora institucional, los que, en lugar de estimular procesos reflexivos y críticos, el aseguramiento de la calidad termina promoviendo una lógica performativa, en la cual el valor se define por la visibilidad y no por la consistencia o la pertinencia del trabajo académico.

Por último, es importante considerar que el sistema de aseguramiento de la calidad no se desarrolla de manera aislada, sino que se inscribe en un escenario más amplio de transformación de la educación superior, donde confluyen dinámicas de competencia por financiamiento, atracción de estudiantes y posicionamiento en indicadores de prestigio. En este contexto, muchas universidades enfrentan el desafío de articular su misión formativa y pública con exigencias crecientes de eficiencia, visibilidad y estandarización. Así, el aseguramiento de la calidad ha adquirido un rol estratégico en la gestión institucional, ya que permite establecer referentes comunes, monitorear avances y orientar procesos de mejora continua. No obstante, también ha generado tensiones al coexistir con lógicas propias del denominado “capitalismo

académico”, en el que las instituciones deben demostrar rendimiento medido por indicadores cuantificables y responder a marcos de evaluación que, en ocasiones, priorizan aspectos formales por sobre su proyecto educativo integral (Slaughter & Rhoades, 2004).

En este escenario, el aseguramiento de la calidad ha contribuido a redefinir y fortalecer los sentidos de lo que se entiende por excelencia académica en América Latina. Su implementación ha permitido establecer parámetros objetivos para evaluar el desempeño institucional, profesionalizar la gestión universitaria y fomentar una cultura de mejora continua. Indicadores como la productividad científica, la obtención de fondos concursables, la articulación con redes académicas internacionales y la eficiencia en la administración de recursos se han consolidado como referencias válidas para orientar los esfuerzos institucionales hacia estándares cada vez más exigentes y comparables. No obstante, este proceso también plantea el desafío de reconocer y valorar otras formas de producción de conocimiento, en especial aquellas que emergen de contextos locales, se vinculan con necesidades territoriales y están ancladas en saberes culturalmente diversos (Santos, 2010).

En efecto, para muchas universidades públicas latinoamericanas, cuyo mandato histórico ha estado profundamente ligado a la democratización del saber, la inclusión social y la transformación de desigualdades estructurales, el aseguramiento de la calidad representa una oportunidad para fortalecer su legitimidad social y visibilizar sus logros. Sin embargo, este proceso debe avanzar de manera sensible a las particularidades institucionales y evitar reduccionismos tecnocráticos que privilegien solo la dimensión cuantitativa del desempeño. Como plantea Espinoza et al., 2019 la universidad contemporánea debe equilibrar su capacidad de respuesta a las múltiples demandas sociales con una gobernanza académica que preserve su complejidad, su autonomía crítica y su vocación transformadora.

En América Latina, uno de los principales desafíos ha sido construir sistemas de evaluación que reflejen los contextos sociales, políticos y culturales de la región. Si bien, el acompañamiento de organismos multilaterales ha contribuido al fortalecimiento técnico de las políticas de calidad, también es necesario avanzar hacia modelos más contextualizados, que reconozcan las

trayectorias institucionales y promuevan una evaluación situada. Experiencias como las desarrolladas en Ecuador o Bolivia, con modelos de aseguramiento orientados por principios de inclusión, pertinencia y articulación territorial, evidencian que es posible pensar alternativas que, sin renunciar al rigor, amplíen la noción de calidad hacia dimensiones más sustantivas.

En síntesis, el aseguramiento de la calidad en la región debe ser comprendido como un proceso dinámico y en constante construcción, que no solo responde a parámetros internacionales, sino que debe dialogar con los desafíos históricos de las universidades latinoamericanas: la equidad, la justicia social y el desarrollo sostenible. Más que una amenaza, la calidad puede convertirse en una herramienta poderosa para consolidar instituciones más sólidas, transparentes y comprometidas con su entorno, se trata de reimaginar el conocimiento desde el sur, construyendo universidades capaces de resistir la homogeneización epistémica y de situarse como actores relevantes en la producción de un saber emancipador, pertinente y plural.

4. Gobernanza, calidad y adaptación: estrategias y trayectorias en la universidad pública latinoamericana.

Durante las últimas décadas, las universidades latinoamericanas han debido redefinir de manera profunda sus formas de organización, gobernanza y sentido institucional frente a un entorno caracterizado por crecientes presiones de mercado, lógicas privatizadoras y exigencias técnicas de aseguramiento de la calidad. Este escenario, lejos de ser homogéneo, ha impulsado un conjunto de respuestas diversas que oscilan entre la adaptación estratégica, la innovación institucional y la reafirmación de principios históricos vinculados al desarrollo social y la democratización del conocimiento.

En países como Chile, Colombia y Perú, el avance del modelo neoliberal reconfiguró profundamente el sistema de educación superior, donde las reformas impulsadas por organismos multilaterales y actores políticos locales promovieron la mercantilización del acceso, la expansión desregulada del sistema y la introducción de dispositivos de evaluación de desempeño inspirados en principios de eficiencia, competencia y rendición de cuentas. Sin embargo, frente

a este panorama desafiante, las universidades públicas han desplegado una notable capacidad de resiliencia institucional y adaptación organizacional.

Un ejemplo ilustrativo se encuentra en el caso chileno, donde la creación de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) en 2006 constituyó un punto de inflexión en el proceso de profesionalización de la gestión universitaria. Si bien esta política respondió a la necesidad de ordenar un sistema crecientemente heterogéneo, también implicó la introducción de una cultura de evaluación permanente que transformó las dinámicas internas de las instituciones. Ante esta nueva configuración, muchas universidades estatales optaron por fortalecer sus estructuras administrativas, generar unidades de aseguramiento de la calidad y redefinir sus planes estratégicos, no solo para cumplir con los estándares impuestos, sino también para orientar dichos procesos al fortalecimiento institucional, al desarrollo regional y a la mejora continua de sus funciones sustantivas.

Asimismo, en el caso colombiano, la implementación del Sistema Nacional de Acreditación ha promovido la construcción de culturas de calidad en múltiples niveles del sistema universitario. Aunque las exigencias de acreditación han generado tensiones por su énfasis en la medición de resultados, también han propiciado oportunidades para el desarrollo de capacidades institucionales, la estandarización de procesos clave y la articulación de comunidades académicas en torno a metas compartidas. Universidades públicas como la Universidad Nacional de Colombia o la Universidad del Valle han articulado procesos participativos de autoevaluación, integrando criterios de pertinencia social, diversidad regional y pluralidad epistémica, lo que demuestra que los marcos de calidad pueden resignificarse en función de los proyectos institucionales.

En otros países, como Argentina, donde el modelo de educación superior ha preservado una lógica más fuertemente estatal y gratuita, las universidades han debido enfrentar desafíos asociados a la sostenibilidad financiera, la expansión de la matrícula y la presión por internacionalizarse en un entorno global competitivo. Sin embargo, la respuesta institucional no ha sido la simple adopción de lógicas de mercado, sino la búsqueda de equilibrios entre autonomía académica, responsabilidad pública y fortalecimiento de la función

social universitaria. Experiencias como el Programa de Evaluación Institucional de la CONEAU han sido utilizadas no solo como herramienta de fiscalización, sino como instancia de reflexión crítica acerca de las propias capacidades, debilidades y potenciales institucionales.

En efecto, lejos de ser agentes pasivos ante las reformas impuestas desde arriba, las universidades latinoamericanas han actuado como actores reflexivos y estratégicos, que reinterpretan las políticas, adaptan sus estructuras y negocian márgenes de maniobra dentro de un sistema crecientemente estandarizado. Este proceso ha implicado la incorporación de nuevos saberes organizacionales, el desarrollo de políticas internas de calidad, la formación de equipos técnicos especializados y la creación de estructuras intermedias que median entre la normativa externa y la singularidad institucional.

Estas estrategias de adaptación no han sido homogéneas, ni necesariamente convergentes, sino que expresan trayectorias diferenciadas según el contexto nacional, las capacidades institucionales y el grado de autonomía de cada universidad. Lo que comparten, sin embargo, es un impulso por transformar los desafíos del entorno en oportunidades de mejora, afianzamiento del rol público y consolidación de la misión histórica de la universidad latinoamericana. Como señala Brawer en Rosemberg (2020, p. 10 el), el concepto de “calidad con inclusión” ha ido ganando fuerza en ciertos espacios universitarios, proponiendo modelos de evaluación que reconozcan la diversidad social, territorial y epistemológica de nuestras instituciones, por encima de esquemas importados del Norte Global.

En Bolivia y Ecuador, se ha intentado avanzar hacia sistemas de evaluación más contextualizados. La Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) en Ecuador, por ejemplo, instauró mecanismos de aseguramiento de la calidad con un enfoque integral, incluyendo criterios de pertinencia social, diversidad cultural y equidad territorial. Si bien estos sistemas no han estado exentos de tensiones y desafíos de implementación, representan intentos por construir alternativas a las lógicas tradicionales del benchmarking y la competencia interinstitucional. En el caso boliviano, los lineamientos del CEUB (Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana) han impulsado formas de acreditación que consideran las particularidades regionales y los vínculos con pueblos indígenas, lo que evidencia

una voluntad de fortalecer la calidad sin renunciar a la función pública ni a la identidad cultural de la universidad.

Una dimensión clave en este proceso ha sido la capacidad de muchas universidades para articular su desarrollo institucional con las demandas del territorio. En zonas rurales, de frontera o con alta diversidad étnica, las universidades públicas han constituido verdaderos pilares de cohesión social, acceso equitativo al conocimiento y construcción de ciudadanía. En este sentido, su adaptación organizacional no ha significado renuncia, sino resignificación: han incorporado instrumentos de evaluación y mecanismos de gestión, pero orientándolos hacia proyectos transformadores que integren ciencia, docencia y compromiso social.

Por ejemplo, las universidades regionales en Chile han desarrollado agendas de investigación vinculadas a los desafíos del entorno como la minería sostenible, la desertificación o la migración transfronteriza, utilizando los marcos de calidad para fortalecer capacidades locales, establecer alianzas estratégicas y visibilizar el conocimiento generado desde la periferia. Estas prácticas, lejos de replicar un modelo centralista o mercantil, consolidan un paradigma en el que la universidad es vista como agente activo del desarrollo territorial, en diálogo permanente con sus comunidades.

Este enfoque de calidad situada también ha favorecido la emergencia de redes interuniversitarias como el Grupo Montevideo (AUGM), la Red de Macrouiversidades Públicas de América Latina y el Caribe o el propio Consejo de Rectores por la Integración de la Subregión Centro Oeste de Sudamérica (CRISCOS), que permiten intercambiar buenas prácticas, construir estándares comunes desde el Sur y sostener una agenda de cooperación frente a los desafíos compartidos del neoliberalismo, la desigualdad estructural y la presión global por competir. En este marco, resulta especialmente relevante destacar, desde la propia vivencia institucional, la experiencia de CRISCOS, red que agrupa a universidades de Argentina, Perú, Bolivia, Chile, Paraguay y Ecuador. Esta instancia ha desarrollado un sólido sistema de movilidad estudiantil, académica y administrativa, que ha contribuido de manera significativa a la integración regional. Además, en los últimos años, CRISCOS ha fortalecido decididamente sus mecanismos de colaboración interinstitucional, promoviendo proyectos

conjuntos en investigación y postgrado en una lógica de cooperación horizontal y trabajo en red.

En definitiva, el cambio organizacional de las universidades latinoamericanas no puede ser leído exclusivamente en clave de subordinación o pérdida. Si bien es cierto que el entorno impone limitaciones objetivas y normativas, también es verdad que las universidades han sabido ejercer agencia institucional, construir márgenes de maniobra y redefinir sus sentidos desde una lógica de adaptación crítica, dando por resultado el resurgimiento de una universidad en transformación, no atrapada pasivamente por los dispositivos del mercado, sino comprometida activamente con su historia, su territorio y su vocación pública. El reto, hacia adelante, es seguir fortaleciendo modelos de calidad propios, inclusivos, y capaces de articular excelencia con pertinencia, y evaluación con justicia cognitiva.

En este horizonte de transformaciones, resulta indispensable reconocer que la resiliencia demostrada por las universidades latinoamericanas no ha sido solo una capacidad reactiva, sino también propositiva. Las instituciones públicas, en particular, han encontrado modos de reconstituir su legitimidad frente a sociedades profundamente segmentadas, desarrollando nuevos vínculos con los actores territoriales, promoviendo el acceso de primeras generaciones universitarias, y generando conocimiento situado que responde a desafíos sociales complejos como la desigualdad, el cambio climático o la justicia intercultural.

Más aún, la pandemia del COVID-19 puso de relieve el valor estratégico de estas universidades. En medio de la crisis sanitaria, muchas de ellas reconvirtieron laboratorios, fortalecieron la teleeducación, y activaron redes de contención territorial, demostrando que su función va más allá del aula y que su contribución al bienestar colectivo es irremplazable. Esta experiencia ha dejado aprendizajes ineludibles: la necesidad de sistemas de financiamiento que reconozcan el costo real de la función pública universitaria, de modelos de evaluación que contemplen la diversidad de misiones, y de políticas que fortalezcan el carácter estatal y autónomo de las universidades en sus distintos contextos.

Sin embargo, el camino hacia una universidad plenamente comprometida con su tiempo, crítica frente al paradigma neoliberal y eficaz en la generación de

justicia epistémica, está lejos de estar asegurado. Persisten desafíos de fragmentación institucional, concentración de recursos, estandarización de indicadores y dependencia de esquemas de cooperación que reproducen jerarquías globales del conocimiento, ante lo que urge sostener la reflexión crítica y avanzar en la construcción de políticas de calidad propias, que reconozcan que no toda excelencia es homogénea, que no toda innovación es tecnológica, y que no todo conocimiento se publica en inglés ni en revistas indexadas del norte.

Sin desconocer las tensiones, contradicciones y límites del proceso, puede afirmarse que las universidades públicas latinoamericanas han sido protagonistas de una transición compleja, que las ha obligado a operar en condiciones de incertidumbre, competir por recursos escasos y adecuarse a marcos regulatorios exigentes. Sin embargo, lo han hecho sin abandonar al menos en su núcleo más profundo, su vocación pública, su identidad histórica y su capacidad de interlocución crítica con la sociedad. Esa persistencia es la que permite hablar, no de una rendición al neoliberalismo, sino de una disputa por el sentido de la universidad en el siglo XXI.

En definitiva, lo que emerge de esta trayectoria es una narrativa de resistencia activa y adaptación creativa, que otorga a las universidades públicas un rol estratégico en la construcción de un modelo de desarrollo más equitativo, democrático y sustentable para América Latina. Sus logros, como la ampliación del acceso, la diversificación de las funciones universitarias, la profesionalización de la gestión y el reconocimiento internacional de muchas de sus iniciativas académicas, dan cuenta de una capacidad de transformación institucional profundamente enraizada en su compromiso con lo público. Pero también subsisten desafíos estructurales: fortalecer el financiamiento, diversificar las fuentes de legitimidad, construir modelos propios de evaluación y profundizar la articulación territorial, donde, son precisamente en estos desafíos donde juega el futuro de la universidad pública como espacio de pensamiento crítico, de democratización del saber y de producción de alternativas frente a las crisis globales.

5. El Sistema de Educación Superior en Chile: tensiones, desafíos y horizontes de lo público.

El sistema de educación superior chileno constituye, en su estructura y principios organizativos, uno de los casos más paradigmáticos de la mercantilización educativa en América Latina. Su configuración actual no puede comprenderse sin referirse al proceso de ruptura institucional que significó el golpe de Estado de 1973, hito que no sólo interrumpió el proceso democrático en el país, sino que instauró un proyecto refundacional de carácter neoliberal. Bajo la dictadura cívico-militar, encabezada por Augusto Pinochet, se delineó una arquitectura estatal funcional al mercado, cuyo objetivo explícito, según la Declaración de Principios del régimen, era transformar profundamente la conciencia nacional (Iglesias, 2015). La universidad fue concebida, entonces, como un espacio estratégico de intervención, subordinado a la lógica de un nuevo orden económico, cultural y político.

En efecto, el modelo del “Estado docente”, vigente desde el siglo XIX y consolidado en la primera mitad del siglo XX, fue desmantelado en pocos años. Esta transformación implicó la reducción drástica del financiamiento público a las universidades estatales, la fragmentación de su red institucional que convirtió a universidades regionales inconexas las dos grandes instituciones nacionales: Universidad de Chile y Universidad Técnica del Estado, así como la apertura legal a instituciones privadas sin fines de lucro mediante la Ley General de Universidades de 1981 (Brunner, 1984; Espinoza, 2017). La universidad dejó así de pensarse como institución pública y pasó a concebirse como un agente más en un sistema regido por la lógica de competencia, productividad y diferenciación institucional, lo que respondió no solo a una estrategia de ajuste estructural dictada internamente, sino también a influencias externas de organismos multilaterales como el Banco Mundial, el FMI y el BID, los que promovieron reformas basadas en la eficiencia, la descentralización y la autonomía financiera (Espinoza, 2017; Duque, 2023).

Los efectos de esta política fueron inmediatos y profundos: la matrícula en las universidades públicas se redujo de un 67,4% en 1973 a un 27,4% en la actualidad, alcanzando apenas un 16,8% si se considera el conjunto del sistema de

educación superior (SIES, 2024). La subvención estatal disminuyó en términos reales en un 24% en la década de 1980, mientras que la lógica de autofinanciamiento obligó a las universidades estatales a buscar ingresos mediante aranceles estudiantiles, venta de servicios, y fondos concursables competitivos, vulnerando su autonomía e imponiendo criterios exógenos a su desarrollo estratégico (Brunner, 1984; Echeverría, 1981).

Este viraje estructural no fue acompañado por un debate democrático ni por un proceso deliberativo al interior del sistema. Muy por el contrario, como plantean Niedmann (2020) y Abedrabo (2020), la transformación fue impuesta desde arriba, mediante decretos y mecanismos de control autoritario que suprimieron la deliberación académica y social. Las universidades fueron intervenidas por delegados militares, quienes tenían facultades para modificar estructuras curriculares, remover personal y reprimir la disidencia estudiantil, mientras que, en paralelo, se impuso un imaginario de neutralidad y tecnocracia, que ocultaba bajo la promesa de eficiencia un disciplinamiento institucional orientado a la despolitización del espacio universitario.

De este modo, la universidad chilena transitó desde una institucionalidad centrada en el desarrollo nacional y la democratización del conocimiento, hacia un nuevo régimen organizacional dominado por el mercado. Como advierte Echeverría (1981), la reforma universitaria bajo dictadura no solo promovió la competencia interinstitucional, sino que transformó radicalmente la forma en que el Estado se relaciona con las universidades, privilegiando un sistema de asignación de recursos en función de “ventajas competitivas”, según el rendimiento de los estudiantes en la selección universitaria o el posicionamiento de la institución en rankings académicos.

Esta mutación institucional reconfiguró la universidad como espacio funcional al capitalismo académico, es decir, como una entidad inserta en un mercado educativo donde el conocimiento se convierte en mercancía, el estudiante en consumidor, y la producción académica en capital simbólico orientado a la medición y el rendimiento (Slaughter & Rhoades, 2004), así, la universidad perdió su rol integrador y democratizador, y fue reconfigurada como un actor más dentro del circuito de acumulación del capital y la estratificación social.

La consolidación del modelo chileno de educación superior neoliberal se profundizó en democracia. A partir de la década de 1990, los sucesivos gobiernos de la transición no revirtieron el andamiaje estructural heredado de la dictadura, sino que lo robustecieron mediante la incorporación de mecanismos de control, evaluación y aseguramiento de la calidad que institucionalizaron el paradigma de la eficiencia y la rendición de cuentas. Este proceso estuvo marcado por la tensión entre una creciente diversificación del sistema universitario con multiplicación de instituciones, programas y actores, y la necesidad de establecer marcos regulatorios que garantizaran estándares mínimos de calidad en un mercado altamente segmentado y desregulado.

En este contexto, se impulsaron reformas orientadas a fortalecer la capacidad del Estado para acompañar y evaluar el desarrollo del sistema de educación superior, junto con profesionalizar la gestión universitaria. Como antes fue expresado, un hito clave fue la creación de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) en el año 2006, organismo público autónomo encargado de evaluar y certificar la calidad institucional y programática de las instituciones de educación superior. Esta política respondió a la necesidad de establecer mecanismos que permitieran mejorar la transparencia, garantizar la calidad formativa y atender las asimetrías que habían emergido con la rápida expansión del sistema.

Así, más que un simple instrumento de fiscalización, el aseguramiento de la calidad se concibió como una estrategia para instalar capacidades evaluativas y de mejoramiento continuo dentro de las instituciones. En este marco, las universidades desarrollaron progresivamente unidades internas de aseguramiento de la calidad, procesos sistemáticos de autoevaluación y estrategias de planificación institucional basadas en la evidencia. Si bien el modelo ha enfrentado críticas por su énfasis en componentes cuantificables y por el desafío de conciliar autonomía institucional con marcos regulatorios exigentes, también ha abierto oportunidades para fortalecer la gestión universitaria, orientar recursos hacia objetivos estratégicos y consolidar una cultura organizacional orientada al mejoramiento.

Como ha señalado Duque (2023), el aseguramiento de la calidad en Chile debe entenderse como parte de un nuevo contrato social entre el Estado, las

universidades y la ciudadanía, en el que las instituciones públicas son llamadas a demostrar su compromiso con la excelencia académica, la transparencia y la contribución al desarrollo del país. Esta relación no exime tensiones, pero ha permitido consolidar avances significativos en planificación estratégica, profesionalización de los equipos técnicos y formalización de procesos claves para el cumplimiento de las misiones institucionales. Así, las universidades públicas, en particular, enfrentaron el desafío de compatibilizar estas nuevas exigencias con su rol social y territorial. Si bien muchas debieron adecuarse a estándares comunes de evaluación y competir por recursos en igualdad de condiciones con instituciones de distinta naturaleza, también supieron adaptar estos instrumentos a sus propias realidades. Algunas lograron transformar las prácticas de aseguramiento en oportunidades para afianzar su identidad pública, incorporar criterios de pertinencia territorial en sus evaluaciones y robustecer sus equipos técnicos. En ese marco, el aseguramiento de la calidad, más que una imposición externa, ha sido resignificado como una herramienta al servicio del desarrollo institucional y de la misión pública de la universidad.

Este escenario ha sido leído por diversos autores como la expresión más acabada del capitalismo académico en América Latina. Siguiendo a Slaughter & Rhoades (2004), el capitalismo académico no se limita a la inserción de la universidad en el mercado, sino que redefine su misión fundacional al priorizar la generación de conocimiento con valor comercial, el alineamiento con sectores productivos y la conversión de la investigación en insumo para la innovación rentable. En Chile, esta lógica se tradujo en el fortalecimiento de políticas de transferencia tecnológica, incubación de emprendimientos y vinculación con empresas, muchas veces en desmedro de la producción de conocimiento crítico, la investigación básica o las ciencias sociales y humanidades.

En suma, el modelo chileno de educación superior constituye un laboratorio avanzado del neoliberalismo educativo en la región, en tanto, su evolución muestra cómo la universidad ha sido reformulada desde una perspectiva instrumental, donde el acceso, la calidad y la pertinencia se redefinen según criterios de eficiencia económica, utilidad social medida por el mercado y gobernanza basada en la rendición de cuentas. Esta reconfiguración ha generado impactos profundos en las misiones universitarias, la estructura académica y la

experiencia estudiantil, erosionando el carácter público y formativo que históricamente había definido a la universidad como institución.

En el entramado estructural de la educación superior chilena, las universidades estatales regionales encarnan de forma paradigmática las tensiones y contradicciones del modelo neoliberal. Si bien son instituciones públicas, sostenidas con recursos estatales y mandatadas por ley a cumplir funciones estratégicas para el desarrollo del país, en la práctica han debido subsistir en un entorno institucional que no sólo no reconoce adecuadamente ese mandato, sino que, en muchas ocasiones, lo obstaculiza mediante reglas del juego inequitativas, lógicas de competencia desiguales y marcos regulatorios estandarizados.

Estas universidades han sido históricamente fundamentales en la democratización del acceso a la educación superior, en la generación de conocimiento situado territorialmente, y en el fortalecimiento del capital humano de regiones históricamente postergadas. Sin embargo, el sistema de financiamiento basado en la competencia por fondos públicos, la ausencia de aportes basales suficientes y la hegemonía del aseguramiento de la calidad como dispositivo de control, han contribuido a debilitar sus capacidades institucionales, fragmentar su misión pública y someterlas a dinámicas de adaptación que muchas veces tensionan su autonomía y pertinencia.

Pese a ello, las universidades estatales regionales han mostrado una resiliencia notable. Han desarrollado mecanismos de innovación organizacional, fortalecido sus vínculos con los territorios, diversificado su oferta académica y construido redes interuniversitarias para generar sinergias. En un contexto marcado por la lógica de mercado, muchas de estas instituciones han optado por reivindicar su carácter público mediante estrategias de compromiso social, investigación aplicada al desarrollo regional, vinculación con comunidades locales y fortalecimiento de sus sistemas internos de aseguramiento de la calidad bajo una mirada contextualizada y no meramente instrumental.

En este horizonte, el fortalecimiento de las universidades estatales regionales debe ser una prioridad estratégica para los Estados latinoamericanos. No se trata sólo de aumentar los recursos, sino de diseñar un nuevo pacto institucional que reconozca el carácter transformador de estas instituciones. Un pacto que articule calidad con equidad, autonomía con responsabilidad social, y

excelencia académica con justicia territorial. En el caso chileno, esto implica avanzar hacia un financiamiento basal adecuado, sistemas de evaluación pertinentes y diferenciales, mecanismos de coordinación interuniversitaria y una política de educación superior que no reproduzca las desigualdades del mercado, sino que las combata.

En definitiva, el caso chileno es emblemático de las tensiones entre universidad pública y neoliberalismo, pero también una muestra de cómo, incluso en contextos adversos, es posible construir institucionalidades resilientes, comprometidas con su entorno y capaces de reimaginar su misión histórica. Las universidades estatales regionales no son sólo instituciones educativas: son proyectos culturales, sociales y políticos que encarnan la promesa inconclusa de una universidad latinoamericana al servicio de los pueblos y no del mercado. Su defensa y fortalecimiento no es una tarea sectorial, sino un imperativo ético para el porvenir democrático de nuestras sociedades.

6. Universidades regionales: resiliencia y misión pública en clave latinoamericana.

En América Latina, y particularmente en Chile, la universidad pública regional encarna una de las expresiones más elocuentes de resistencia frente al avance del neoliberalismo educativo y la mercantilización del conocimiento. Desde la periferia territorial y simbólica del sistema de educación superior, estas instituciones no solo han sobrevivido en un entorno estructuralmente adverso, sino que han sostenido con firmeza su vocación de servicio público, inclusión educativa y desarrollo con equidad. En Chile, este proceso se vuelve aún más significativo, dada la radical implementación de políticas neoliberales desde la dictadura de 1973, que instauraron un modelo de educación superior basado en la competencia, el autofinanciamiento y la privatización progresiva del conocimiento.

A diferencia de las universidades metropolitanas tradicionales o de las privadas de elite, las universidades estatales regionales han debido articular su quehacer institucional en condiciones de precariedad estructural, presupuestos restringidos, regulación uniforme y políticas públicas que muchas veces desconocen

las realidades locales. Esta situación, sin embargo, lejos de conducir las al repliegue o a la homogeneización, ha estimulado en ellas un proceso de profunda reinención institucional, demostrando una notable resiliencia organizacional, manteniendo y adaptando su misión pública a los nuevos escenarios, sin perder de vista su responsabilidad con los territorios, las comunidades y las trayectorias de vida de miles de estudiantes históricamente excluidos.

La importancia estratégica de las universidades públicas regionales chilenas radica, fundamentalmente, en su profundo arraigo territorial y en su capacidad para responder, desde lo local, a problemáticas de alcance nacional y global. En zonas del país donde la oferta formativa es limitada o donde la presencia del Estado es insuficiente, estas instituciones han garantizado el acceso a la educación superior para amplios sectores históricamente excluidos. Según datos del Servicio de Información de Educación Superior (SIES, 2024), más del 60% de la matrícula de pregrado en estas universidades corresponde a estudiantes provenientes de los quintiles de menores ingresos, confirmando su papel democratizador, y donde el compromiso no se reduce a facilitar el ingreso, sino que implica también asumir, de manera activa, las condiciones de origen y las vulnerabilidades que atraviesan a buena parte de su estudiantado. Así, estas universidades ofrecen acompañamiento integral que incluye alimentación, alojamiento, apoyos psicosociales, becas y tutorías académicas, entre otros dispositivos de apoyo.

Este acceso no ha sido meramente cuantitativo, sino que se ha desplegado por medio de políticas inclusivas con enfoques interculturales, programas territoriales y dispositivos pedagógicos adaptados a las realidades locales. En ese proceso, han contribuido a resignificar los criterios de calidad educativa, desafiando las métricas homogéneas y proponiendo una noción de calidad situada, relacional y contextual, que reconoce la diversidad social, cultural y territorial del país como una riqueza pedagógica y no como una desventaja estructural.

En este sentido, las universidades regionales chilenas se han constituido como verdaderos emblemas institucionales de la periferia, no solo geográfica, sino también epistémica. Han promovido un tipo de conocimiento comprometido con las problemáticas sociales, ambientales, culturales y económicas de sus entornos,

rompiendo con la lógica unidimensional del academicismo tradicional. Desde el norte desértico hasta los territorios australes, estas universidades han desarrollado líneas de investigación en áreas como gestión hídrica, interculturalidad, energías renovables, migración, patrimonio, economía regional, entre muchas otras, aportando soluciones concretas para la sostenibilidad territorial. Tales contribuciones, a menudo invisibilizadas en los rankings internacionales, poseen una profunda pertinencia social y un impacto transformador que no siempre es capturado por las métricas convencionales del éxito universitario.

El modelo neoliberal imperante ha intentado instalar una concepción de universidad desvinculada de su compromiso social, centrada en indicadores de eficiencia, productividad y competitividad. No obstante, las universidades estatales y particularmente las regionales han desafiado esta visión desde su praxis institucional cotidiana, donde, en lugar de claudicar ante las exigencias del mercado, han buscado reinterpretar los mandatos regulatorios desde una perspectiva transformadora, integrando prácticas de planificación estratégica, autoevaluación y mejora continua, sin renunciar a su esencia misional. Como señala Murcia, (2021), *“Lo que se observa entonces es la tensión entre el acogimiento de lógicas neoliberales para la educación superior y el objetivo de democratización de la sociedad en tanto acceso al conocimiento y con ello la distribución de la capacidad del pensamiento crítico, la superación de las brechas sociales y el fin de la tiranía del mérito, como posibilidad para la emancipación y la construcción de un proyecto común de sociedad”* (Murcia, 2021, p. 9).

Estas tensiones entre misión pública y racionalidad de mercado han configurado un campo de disputa permanente, donde las universidades regionales han debido negociar sus márgenes de autonomía, sus prioridades estratégicas y sus modos de relación con el entorno. Esta disputa ha sido tanto normativa y presupuestaria como simbólica y cultural: se trata de resistir la subordinación del conocimiento a la lógica mercantil y de reivindicar la educación superior como un derecho social y un bien público. En esta batalla cultural, las universidades regionales han articulado un discurso potente que se conecta con

las demandas sociales, los movimientos territoriales y la tradición latinoamericana de universidad reformista.

En este escenario, resulta inevitable considerar las diferentes realidades que han vivido los países latinoamericanos en materia de financiamiento de la educación superior. En el caso de Chile, como ante se ha visto pero es pertinente recordar, se consolidó un proceso de privatización sostenida, que ha reducido drásticamente la participación de las universidades públicas en la matrícula nacional, alcanzando solo un 16,8%. Desde la reforma de 1981, estas instituciones deben competir por recursos en condiciones de mercado para garantizar su subsistencia, en un sistema que desdibuja el rol del Estado como garante del derecho a la educación, mientras que la Argentina atraviesa actualmente un clima de profunda incertidumbre respecto del financiamiento futuro de su sistema público de educación superior, lo que ha motivado masivas movilizaciones ciudadanas en defensa de sus universidades y presupuestos, expresando preocupación frente a la posibilidad de replicar el modelo chileno como referencia. Por su parte, la experiencia peruana muestra un escenario diferente: la educación pública universitaria en ese país vive un momento de fuerte expectativa y expansión, al contar con recursos provenientes del royalty minero, lo que les ha permitido realizar inversiones estratégicas orientadas a la innovación, la mejora de capacidades institucionales y el fortalecimiento de la investigación científica.

Estas experiencias comparadas dan cuenta de las múltiples formas en que las universidades públicas enfrentan las presiones del modelo neoliberal, y revelan la importancia de defender esquemas de financiamiento estructural, sostenido y diferenciado, que reconozcan el valor de las universidades como instituciones críticas, articuladoras de desarrollo territorial y promotoras del conocimiento como bien común.

La expansión del aseguramiento de la calidad y la instalación de una lógica de rendición de cuentas han representado una de las transformaciones más profundas del sistema universitario chileno en las últimas décadas. Estas políticas, inspiradas en modelos anglosajones de gobernanza universitaria, se han estructurado en torno a indicadores homogéneos que muchas veces omiten la heterogeneidad de contextos institucionales, generando un entorno particularmente complejo para las universidades regionales. Como han advertido

Espinoza & González (2017), estas formas de regulación reproducen la desigualdad estructural del sistema al aplicar métricas únicas que favorecen a las instituciones con mayores recursos y redes históricas de poder académico.

En este escenario, las universidades estatales regionales han debido multiplicar sus esfuerzos para sostener sus proyectos institucionales, enfrentando una sobrecarga burocrática significativa, la presión constante por responder a procesos de acreditación estandarizados y el desafío de mantener indicadores de productividad académica en condiciones profundamente asimétricas. Esta situación ha tensionado la autonomía universitaria, no sólo en términos normativos, sino también respecto de su capacidad para definir prioridades propias, en sintonía con las demandas sociales y territoriales.

Sin embargo, lo que podría haber sido un proceso de subordinación ha devenido, en muchos casos, en una reafirmación de identidad y en una estrategia adaptativa que combina cumplimiento regulatorio con compromiso social. Las universidades regionales han creado oficinas especializadas en aseguramiento de la calidad, han profesionalizado sus sistemas de planificación y evaluación, y han articulado redes internas de mejora continua. Pero, a diferencia de una simple adopción tecnocrática de la lógica de los indicadores, muchas de estas instituciones han reinterpretado críticamente los dispositivos de control, buscando alinear los criterios de calidad con sus misiones fundacionales.

El enraizamiento territorial ha sido, en este proceso, un eje fundamental de sentido. Las universidades regionales han demostrado que es posible producir conocimiento situado, socialmente pertinente y comprometido con el desarrollo sostenible de sus entornos, lo que ha devenido en una orientación que se traduce concretamente en programas de formación enfocados a necesidades locales, en investigaciones aplicadas a problemáticas específicas del territorio y en una estrecha vinculación con comunidades, gobiernos locales, organizaciones sociales y pueblos originarios.

Lejos de centrarse exclusivamente en la competencia interinstitucional promovida por el modelo neoliberal, estas universidades han optado por una lógica de colaboración, articulando esfuerzos conjuntos para visibilizar su rol estratégico y defender su misión pública. Ejemplos de ello son las redes interuniversitarias regionales como la Asociación de Universidades Regionales

(AUR) en Chile, o CRISCOS, donde mayoritariamente convergen instituciones regionales, así como los proyectos de investigación compartidos, los consorcios de postgrado y las alianzas con actores productivos locales. Esta vocación cooperativa ha permitido, además, fortalecer el tejido universitario en regiones y construir una legitimidad social que trasciende los indicadores oficiales.

Un elemento clave de este proceso ha sido la ética del trabajo colectivo. En contextos marcados por la precariedad y la sobrecarga, han sido las comunidades académicas, docentes, funcionarios, estudiantes y autoridades quienes han sostenido el proyecto institucional. Lejos de claudicar ante la lógica del “sálvese quien pueda” propia del modelo competitivo, estas comunidades han cultivado una cultura organizacional basada en la corresponsabilidad, la deliberación democrática y el compromiso ético con el territorio, erigiéndose como instituciones “contrahegemónica”, donde especialmente, las universidades regionales de Chile han encarnado, desde sus márgenes, esa posibilidad De Sousa-Santos (2005).

La capacidad de estas instituciones para conjugar cumplimiento normativo con innovación social, para sostener el acceso inclusivo en condiciones adversas y para generar conocimiento relevante con escasos recursos, constituye una experiencia de resistencia activa que merece ser reconocida como una contribución al pensamiento latinoamericano acerca de educación superior. En efecto, frente a la hegemonía del academicismo elitista y la universidad-empresa, las universidades regionales chilenas han esbozado un modelo alternativo, situado y transformador, que reinterpreta la misión universitaria desde una perspectiva de justicia cognitiva y equidad territorial.

Reconocer el aporte de las universidades estatales regionales no debe limitarse a destacar sus capacidades adaptativas en un contexto hostil, sino que también implica proyectar un horizonte estratégico donde estas instituciones ocupen un rol protagónico en la construcción de un nuevo pacto educativo y social en América Latina. A pesar de las restricciones presupuestarias, los marcos regulatorios inflexibles y los imaginarios que las sitúan como actores de “segunda línea”, estas universidades han logrado sostener su vocación pública, ampliando el acceso, democratizando el conocimiento y generando valor social en territorios históricamente postergados.

Los logros alcanzados por las universidades públicas regionales en las últimas décadas son elocuentes: un aumento sostenido en su participación en ciencia y tecnología a nivel nacional, la expansión de la cobertura educativa en territorios extremos, el fortalecimiento de redes de cooperación internacional, particularmente con instituciones afines en América Latina, y el desarrollo de políticas inclusivas e interculturales que han respondido a la diversidad social y cultural de sus entornos. A ello se suma su activa contribución ante escenarios de crisis, como fue la pandemia por COVID-19, donde estas universidades pusieron a disposición sus capacidades científicas, tecnológicas y humanas mediante laboratorios, equipos de cuidado y servicios comunitarios. Estas prácticas, aunque escasamente valoradas por los rankings internacionales, constituyen verdaderos indicadores de excelencia situada y pertinencia territorial.

Sin embargo, estos avances conviven con desafíos estructurales persistentes que requieren respuestas urgentes. Entre ellos, resulta central *una redefinición del modelo de financiamiento universitario*, que permita superar la lógica de competencia por fondos concursables y avanzar hacia esquemas basales estables, diferenciados y adecuados a las misiones institucionales. Se requiere un modelo de financiamiento que no trate las funciones sustantivas: docencia, investigación, vinculación y gestión como servicios transables en el mercado, sino como bienes públicos y derechos sociales que deben ser garantizados por el Estado, en coherencia con el mandato constitucional y con la vocación transformadora de las universidades públicas.

En segundo lugar, es indispensable *reformular los marcos de aseguramiento de la calidad para que dejen de operar como dispositivos de homogeneización y se transformen en herramientas de mejora contextualizada*. Esto implica reconocer la diversidad institucional, valorar la pertinencia territorial, y priorizar el impacto social y comunitario como dimensiones centrales de la calidad universitaria. No es posible seguir midiendo con una sola vara a universidades con misiones, públicos y territorios tan distintos.

Tercero, *las universidades regionales deben fortalecer su voz política e institucional en el diseño de políticas públicas de educación superior*. Hasta ahora, muchas de las reformas han sido definidas desde una perspectiva centralista que invisibiliza la experiencia y los aportes del mundo regional. Es hora

de que estas instituciones sean consideradas no como “beneficiarias” sino como actores estratégicos, capaces de proponer modelos alternativos, diseñar políticas inclusivas y liderar agendas de desarrollo territorial.

Y, por último, *resulta fundamental avanzar en la consolidación de redes latinoamericanas de cooperación entre universidades públicas*. La experiencia de las universidades regionales de Chile tiene un enorme valor para otros contextos del continente, marcados también por el avance del mercado en la educación, la fragmentación institucional y la desigualdad social. Articular un espacio universitario latinoamericano desde el sur, anclado en principios de solidaridad, equidad, autonomía y justicia cognitiva, es hoy una tarea impostergable. Iniciativas como UDUAL o la Red de Universidades Públicas Regionales pueden constituir plataformas privilegiadas para esta tarea.

En suma, las universidades públicas regionales de Chile han demostrado que otra universidad es posible. Una universidad comprometida con el territorio y su gente, con las culturas locales, con las demandas sociales emergentes. Una universidad que, en lugar de adaptarse pasivamente a los imperativos del mercado, apuesta por reinterpretarlos desde su misión pública. Una universidad que, desde la periferia, se convierte en centro de pensamiento crítico, innovación social y esperanza colectiva.

En tiempos de incertidumbre global, crisis climática, polarización política y exclusión social, contar con universidades arraigadas, éticas y transformadoras no es sólo deseable: es imprescindible. Por ello, más que celebrarlas retóricamente, debemos dotarlas de las condiciones necesarias para que florezcan. Porque en su devenir se juega no sólo el futuro de nuestras regiones, sino también la posibilidad de imaginar un modelo de universidad que sea, nuevamente, un proyecto emancipador.

Conclusión

Las universidades públicas regionales en América Latina encarnan hoy una paradoja estructural: operan en un ecosistema marcado por la hegemonía de la racionalidad neoliberal con sus dispositivos de competencia, rendición de cuentas y estandarización, pero al mismo tiempo continúan sosteniendo, muchas veces

contra todo pronóstico, una ética pública del conocimiento anclada en los territorios, en las trayectorias sociales excluidas y en la justicia epistémica.

Lejos de ser instituciones pasivamente adaptativas, han demostrado una forma de resiliencia activa que no sólo les ha permitido sobrevivir a los embates del mercado, sino también resignificar su rol, multiplicar su impacto territorial y articular nuevas formas de compromiso social. Esta resiliencia, sin embargo, no debe entenderse como romanticismo institucional ni como simple capacidad de aguante, se trata más bien de una praxis crítica que disputa el sentido de la universidad en contextos de desigualdad estructural, y que opera en el intersticio entre lo normado y lo posible, entre la regulación y la imaginación.

Reconocer el valor de estas instituciones no implica sólo visibilizar sus contribuciones, sino también cuestionar los marcos normativos y políticos que las subordinan a lógicas hegemónicas. Requiere, además, de un giro en la forma de concebir la calidad, el desarrollo y la excelencia universitaria: uno que parta de la heterogeneidad de los contextos, de las múltiples formas de producción de saber y del derecho de los pueblos a una educación superior con sentido emancipador.

En tiempos donde la universidad corre el riesgo de disolverse en la lógica de la empresa, las universidades regionales latinoamericanas reabren la pregunta por su misión histórica: ¿al servicio de qué, de quiénes y para qué fines debe orientarse la educación superior pública? La respuesta, como han mostrado sus prácticas, no está escrita de antemano, pero sí se encuentra en construcción cotidiana. Allí, en sus aulas, en sus territorios, sus vínculos comunitarios y sus proyectos académicos, persiste una apuesta ineludible: la universidad como horizonte de transformación social.

Referencias bibliográficas

- Abedrappo, J. (2020). Causas de la erosión del tejido social en Chile. *Agenda Internacional*, 27(38), 225-239.
<https://doi.org/10.18800/agenda.202001.009>
- Arocena, R., & Sutz, J. (2001). La universidad latinoamericana del futuro: Tendencias, escenarios, alternativas. Unión de Universidades de América Latina. Sacado de: <http://dspaceudual.org/handle/Rep-UDUAL/19>.

- Arocena, R., Sutz, J. (2005). J. Latin American Universities: From an Original Revolution to an Uncertain Transition. *High Educ* 50, 573–592. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6367-8>.
- Brunner, J. J. (1984). Informe sobre el desarrollo y el estado actual del sistema universitario en Chile. In. Santiago de Chile: FLACSO.
- De Sousa Santos, B. (2005). La universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipadora. En C. Mamani Condori (Ed.), *Umbrales: Producción de conocimientos y política universitaria en Bolivia* (pp. 15–34). CIDES-UMSA / CLACSO. https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/bolivia/cides/umbrales/15/de_Sousa_SANTOS.pdf
- Duque, J. F. (2023). Cambios del neoliberalismo en la educación superior chilena: el caso de la política de aseguramiento de la calidad. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 8(2), 189–215. <https://doi.org/10.15366/rep2023.8.2.008>
- Echeverría, R., & Hevia, R. (1981). Cambios en el sistema educacional chileno bajo el gobierno militar. *Araucaria de Chile*. Disponible en: <https://bibliotecadigital.academia.cl/server/api/core/bitstreams/01c99984-04e2-49c9-bcoe-7fe7356e0be7/content>
- Espinoza, O. (2017). Neoliberalismo y educación superior en Chile: una mirada crítica al rol desempeñado por el Banco Mundial y los “Chicago Boys”. *Laplage em Revista*, 3(3), 93–114. <https://www.redalyc.org/journal/5527/552756523009/html/>
- García Sánchez, J., Castillo Rosas, A., & Aguilera Terrats, J. R. (2008). Sociedad del conocimiento y políticas neoliberales: la escuela bajo acoso. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XXXVIII(1-2), 35–59.
- Iglesias Vázquez, M. (2015). Lo social y lo político en Chile: Itinerario de un desencuentro teórico y práctico. *Revista Izquierdas*, 22, 227–250. <https://doi.org/10.4067/S0718-50492015000100010>.
- Jessop, B. (2017) Varieties of academic capitalism and entrepreneurial universities. *High Educ* 73, 853–870 (2017). <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0120-6>.

- Mittelstrass, J. (2009). La idea de la universidad. En *La universidad moderna como institución de investigación* (pp. 15–36). Universidad de Navarra. Recuperado de <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/14560/1/La%20universidad%20moderna%20como%20instituci%C3%B3n%20de%20investigaci%C3%B3n.pdf>
- Murcia, L. (2021). El acceso a la educación superior en clave neoliberal y la mercantilización de la educación en Colombia. Trabajo de grado, Pontificia Universidad Javeriana. Repositorio Institucional PUJ. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/58284/Trabajo%20de%20grado.%20Lunna%20Murcia.pdf>
- Niedmann Álvarez, N. (2020). Imagining Development: The Chilean Dictatorship and the Case for Political Freedom as a Factor in the Human Development Index. *Journal of Human Development and Capabilities*, 21(2), 121-136. <https://doi.org/10.1080/19452829.2020.1736530>.
- Puiggrós, A. (1996). Educación neoliberal y quiebre educativo. *Nueva Sociedad*, (146), 90-101. Recuperado de: https://static.nuso.org/media/articles/downloads/2549_1.pdf
- Rosemberg, D. (Ed.). (2020). ¿Qué significa calidad educativa? UNIPE Editorial Universitaria. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200417022216/CD-3-UNIPE.pdf>
- Slaughter, S., & Rhoades, G. (2004). *Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State, and Higher Education*. Johns Hopkins University Press.
- Tünnermann Bernheim, C. (2003). *La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI*. Santiago de Chile: Universidad de Chile, Programa de Reforma de la Educación Superior. Disponible en: <https://uchile.cl/dam/jcr:d83e826a-14a9-4c2f-aa8b-f757dao5cf90/Universidad%20latinoamericana%20s%20XXI%20C%20Tuennemann%202003.pdf>