

DEMOCRATIZAR LA DEMOCRACIA: LATINOAMÉRICA Y SU UNIVERSIDAD

Democratizing democracy: Latin America and the university

GUILLERMO HOYOS VÁSQUEZ
Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

Partimos de los recientes movimientos estudiantiles en Chile y Colombia para mostrar la necesidad de reforma de la universidad en Latinoamérica, tomando distancia de quienes la conciben como empresa y buscan modernizarla dentro de los marcos de la economía neoliberal. Buscamos la alternativa a partir del Manifiesto de Córdoba de 1918, en el que se defendía la autonomía universitaria en lo político, académico, administrativo y financiero; el cogobierno universitario; la apertura de la universidad a las capas sociales emergentes y la misión social de la universidad, así como de otros movimientos universitarios en su tradición. Pero, especialmente, analizamos la idea de universidad de Humboldt y su influjo en el pensamiento acerca de la universidad moderna en Occidente, para concluir que una reforma de la universidad que busque fortalecer la cultura política, la democratización y emancipación de los ciudadanos en Latinoamérica, debería tener en cuenta aquellas ideas sobre la universidad que ya desde principios del siglo XIX marcaron su desarrollo en Occidente. Que esta idea de universidad esté en crisis podría significar que su naturaleza consiste precisamente en ser sensible a las crisis tanto de las personas como de la sociedad en su conjunto. En qué términos y en qué momentos de la historia reciente se haya señalado dicha crisis, es secundario con respecto a la pregunta por las posibilidades de desarrollo de la idea de universidad como proyecto que pudiéramos asumir hoy desde Latinoamérica los universitarios en nuestra situación social y política.

Palabras clave: *Autonomía, Democracia, idea de universidad, Movimiento estudiantil, Latinoamérica.*

«—Pero, entonces —se atrevió Adso a comentar—, aún estáis lejos de la solución...
—Estoy muy cerca, pero no sé de cuál.
—¿O sea que no tenéis una única respuesta para vuestras preguntas?
—Si la tuviera, Adso, enseñaría Teología en París.
—¿En París siempre tienen la respuesta verdadera?
—Nunca, pero están muy seguros de sus errores.»

Diálogo entre el novicio benedictino Adso de Melk y el franciscano Guillermo de Baskerville, en *El nombre de la rosa*, Umberto Eco. Barcelona: Lumen, 1983, p. 374.

Introducción

Son suficientemente conocidos los recientes movimientos estudiantiles en Chile y en Colombia reclamando una reforma de la universidad. No

es la primera vez que esto sucede en Latinoamérica, aunque no siempre haya sido tenido en cuenta ni por la opinión pública, ni menos todavía por los gobiernos de turno. Podría decirse que en esta ocasión ocurrió algo parecido a lo que sucedió en Alemania cuando, con motivo de las protestas estudiantiles contra la Reforma de Bolonia de hace dos años y medio, reclamaba la opinión pública que ahora sí era necesario tomar en serio la protesta estudiantil, para que no ocurriera como en mayo del 68, cuando ni siquiera la revuelta parece haber preocupado a los responsables de las universidades.

En la actual coyuntura, que queremos analizar, el movimiento chileno tumbó un ministro de Educación e hizo descender significativamente la imagen del presidente de la derecha Sebastián Piñera, mientras el movimiento colombiano logró devolver la nueva ley de educación superior ya inscrita en el congreso de la República y, si lo hubiera querido, hubiera podido tumbar a la ministra de Educación o al menos a su viceministro, cerebro (o anticerebro) del proyecto de ley presentado sin consultar siquiera a los rectores de las universidades públicas. Esto para mencionar solo los últimos movimientos estudiantiles en Latinoamérica, donde los ha habido en los últimos años también, entre otros, en Argentina, Brasil, México y Venezuela.

Desde la perspectiva concreta de los movimientos en 2011 en Chile y en Colombia, queremos reconstruir algunos acontecimientos del siglo pasado y leer algunos textos que nos ayuden a sustentar la tesis acerca del significado ético-político de los movimientos universitarios en Latinoamérica desde la reforma universitaria de Córdoba, (Argentina) en 1918, por la democratización de la democracia.

La reforma de Córdoba

El manifiesto del 21 de junio de 1918 *La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica* se caracteriza por su estilo heroico, muy

propio del romanticismo de la época en el momento en que termina la Gran Guerra y acaba de triunfar la revolución rusa, cuando la juventud argentina señala la misión de la universidad para el futuro de occidente, destacando el sentido moral de la autonomía, la libertad y la emancipación política de los pueblos de Latinoamérica. Así comienza: «Hombres de una República libre, acabamos de romper la última cadena que, en pleno siglo XX, nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica. Hemos resuelto llamar a todas las cosas por el nombre que tienen. Córdoba se redime. Desde hoy contamos para el país una vergüenza menos y una libertad más. Los dolores que quedan son las libertades que faltan. Creemos no equivocarnos. Las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana» (Sader, Aboites y Gentili, 2008: 194).

Los comentaristas del manifiesto coinciden en acentuar en él estos cuatro aspectos programáticos (Tünnermann, 2008: 81-95): a) autonomía universitaria en lo político, académico, administrativo y financiero: «la universidad sin autonomía no es universidad» (Febres Cordero, 1959: 17); b) cogobierno universitario; c) abrir la universidad a las capas sociales emergentes; d) la misión social de la universidad.

Por el significado que cobra el manifiesto para el movimiento reformista en el Perú, gana relevancia la manera como el filósofo peruano Augusto Salazar Bondy lo analiza algunos años más tarde, como lo recoge Carlos Tünnermann (2008, 84-85). El significado ético-político del manifiesto, más allá de las fronteras de Argentina y del momento en que se proclamó, consistió en: a) abrir la universidad a sectores más amplios de alumnos, sin consideración de su origen y posición social, y facilitar en todo lo posible el acceso de estos sectores a las profesiones y especialidades —de donde se derivó la reivindicación de la asistencia libre en beneficio de los estudiantes que trabajan—; b) dar acceso a la enseñanza a todos los intelectuales y profesionales competentes, sean cuales fueren

sus ideologías y sus procedencias, de donde la cátedra libre y la periodicidad del contrato profesional; c) democratizar el gobierno universitario de donde la participación estudiantil y la representación de los graduados; y d) vincular la universidad con el pueblo y la vida de la nación de donde la publicidad de los actos universitarios, la extensión cultural, las universidades populares y la colaboración obrero estudiantil.

El sentido ético político del manifiesto fue resumido en su momento como «la libertad dentro del aula y la democracia fuera de ella» (Tünnermann, 2008: 81). La democratización hacia afuera significó desde el primer momento el compromiso de la universidad con la sociedad, lo que equivalía a un manifiesto por el cambio de estructuras y de formas de gobierno en la región. Se enfatiza la responsabilidad social de la universidad no solo por abrir sus puertas a la clase media y a amplios estratos de la población, hasta ese momento discriminada culturalmente, y por extender solidariamente su acción hacia sectores y poblaciones especialmente vulnerables y desprotegidas, sino sobre todo por el sentido ético y político, del que son conscientes los manifestantes, con respecto al todo social de nuestros países. Esto será recogido, especialmente, por las grandes universidades públicas de Latinoamérica, como las de Buenos Aires, Chile, San Marcos de Lima, La Habana, la Universidad Nacional Autónoma de México, las de Sao Paulo y Río de Janeiro en Brasil, la Nacional de Colombia, la Central de Venezuela, la Autónoma de Santo Domingo... por solo mencionar las más importantes. Es el sentido que adquirirán, a partir de Córdoba 1918, los movimientos estudiantiles de todo el subcontinente, atizados en la segunda mitad del siglo pasado por la revolución cubana, y en especial por la presencia en ella de Ernesto «Che» Guevara, de lo cual es testimonio significativo su discurso al recibir el doctorado *Honoris Causa* de la Universidad Central de Las Villas el 28 de diciembre de 1959 (Sader, Aboites y Gentili, 2008). Hoy, este aspecto sociopolítico del manifiesto ha sido deformado

y descafeinado por los mercachifles de la educación bajo el sospechoso título de responsabilidad social universitaria, RSU, al unísono con el no menos ambiguo de la responsabilidad social empresarial, RSE.

La universidad empresa

Hoy, tanto los críticos del estado actual de la universidad como muchos de sus presuntos reformadores insisten en las características empresariales de la universidad para un futuro próximo. No faltan incluso quienes ya hablan de universidades de «tercera generación». Son las que Hans Wissema (2012) ha caracterizado como el desafío contemporáneo de superar la segunda generación, la universidad moderna, la de Humboldt, que todavía muchos añoramos, para llegar a universidades líderes en colaboración con empresas tecnológicas. Estas universidades, investigan y colaboran con universidades de alta calidad en un contexto de globalización, que garantiza la movilidad de profesores y estudiantes en busca de la competencia entre las universidades por los mejores entre ellos, como también por los contratos más rentables de investigación o consultoría. Son universidades motivadas por la revolución educativa de gobiernos que exigen de ellas ser incubadoras de la nueva ciencia o tecnología (da lo mismo), basadas en actividades comerciales, en la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad (términos que parecen tener claros), que facilitan la creación de centros de investigación y desarrollo (I+D, los llaman hoy), ubicados entre la investigación académica y la industria con vínculos muy estrechos (los económicos, y dependiendo de ellos, los políticos) entre las dos. Se dice que en las UTG (ya tienen sigla) la investigación es «fundamental» como actividad nuclear de la universidad. Son universidades de tercera generación en red, que colaboran con la industria, la investigación privada y el desarrollo, son financieras, proveedoras de servicios profesionales y forman un carrusel por la vía del capital cognitivo en la sociedad del conocimiento

con otras universidades, gracias a lo cual pueden acceder a un mercado internacional competitivo. Los críticos de esta universidad del futuro la consideran producto del así llamado capitalismo cognitivo.

Esta etapa de la *universidad empresa* sería entonces la última en un desarrollo de la universidad latinoamericana, no muy diferente al que intentara tipificar yo mismo hace unos años con motivo del cincuentenario de una de nuestras mejores universidades públicas, la Universidad Industrial de Santander, UIS, en Bucaramanga. Me refería entonces (Hoyos, 1998) a la historia reciente de la universidad colombiana, en la que ubicaba, a partir de la postguerra, un proceso de *modernización* con base en el desarrollo de la ciencia, la técnica y la tecnología como la clave para la industrialización del país. La segunda etapa viene con la *universidad revolucionaria*, muy influida, como lo mostramos antes, por el triunfo de la revolución cubana y por el mayo del 68. Se piensa que la universidad es la cantera de los revolucionarios, o por lo menos del cambio social, y caja de resonancia de los conflictos de la época. Quienes llegamos a esa universidad con el convencimiento de que allí estábamos inventando la nueva Colombia, añoramos todavía hoy el *ethos* comprometido de los años 70. Vino luego la reacción a la universidad politizada desde la *universidad de investigación*, que pretendió retomar la vieja idea de los claustros universitarios en la nueva figura de la comunidad investigadora científica. La universidad se repliega sobre sí misma en un narcisismo sospechoso, los mejores establecen los vínculos académicos con el extranjero, se acentúa la ruptura con una sociedad que ya comenzaba a desconfiar de la academia y a veces quisiera prescindir de ella. La universidad y sus profesores se encierran en lo suyo: producción de conocimientos, publicaciones internacionales, acreditación de los mejores. Es la *universidad de la excelencia*. La última etapa, muy marcada por experiencias de jóvenes académicos, en especial economistas exitosos en puestos de gobiernos neófitos en las

artes del neoliberalismo, pertenece a quienes buscaron un nuevo protagonismo de la universidad, saliendo abruptamente del aislamiento para ubicarse como asesores o gestores en los órganos del poder y de la política como protagonistas en la gestión económica. Es una nueva *universidad política*, ahora en el gobierno, que no raras veces confunde la política universitaria con meterle política partidista o politiquería a la universidad. Lo único que decimos hoy de ella, así sus defensores nos detesten por solo pensarlo, es que parecen haber errado también el camino, con la gran diferencia de que los anteriores modelos, menos dogmáticos que los de los neófitos del neoliberalismo, todavía se preguntaban por el *ethos* de la universidad, así lo buscaran en el lugar equivocado.

En efecto, ni la universidad modernizante que redujo muy afanadamente la modernidad a mera modernización, ni la revolucionaria que en su fundamentalismo no quiso diseñar alternativas políticas de cambio, ni la narcisista que todavía no logra reencontrarse con el país real, ni la neoliberal que sigue buscando un futuro al final de la historia, han podido relacionarse con la sociedad civil, con esa de carne y hueso a la que pertenecemos y a la que de todas formas se debe la universidad del progreso, la del cambio, la de la excelencia y la de la política. Desde un desarrollismo a ultranza hasta la frivolidad desalmada de los pragmáticos, pasando por el protagonismo revolucionario y por el elitismo cientifista, se ha considerado al pueblo como masa, como inculto, como menor de edad y se ha mirado a la sociedad civil desde las alturas, desde una autonomía colindante con cierto protagonismo vanguardista. Es la dialéctica de la ilustración, la crisis de la modernidad en el *alma mater*, allí mismo donde esta nació y se nutrió.

Por ello, una universidad que busque asumir su *ethos* en las dimensiones política y económica tiene que reconstruir las redes y tejidos que le hagan reconocer su pertenencia a esta sociedad concreta, la que resuena en todos los discursos

sobre universidad y sociedad. Quizá por esto pocas áreas de la actividad social han sido en los últimos años tan diagnosticadas y evaluadas como la educación superior.

La idea de universidad y la reforma

Que la universidad latinoamericana requiere ser modernizada y que solo así podrá responder a la tarea ético-política de democratizar la democracia, tanto hacia adentro como hacia afuera de los claustros, nadie sensato lo pone en duda. Lo que ocurre es que, para algunos, modernizar significa modernización de las estructuras, de la administración y en general de todo el sistema, para hacerlo más funcional para los fines de la economía. Las relaciones entre universidad, sociedad y Estado, se transforman en relaciones entre universidad y Estado desde la empresa moderna. Nadie lo ha caracterizado tan bien como lo ha hecho recientemente Martha C. Nussbaum en su libro *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades* (2010).

En este libro, parece desesperar la autora de que su idea acerca de las humanidades, desarrollada en su ya clásico libro *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, con base en las humanidades y la filosofía, haya tenido alguna acogida. En efecto, ahora renueva su propuesta como solución a la que ella llama crisis de la democracia, causada por una crisis de la educación, que como un cáncer invade todo el mundo, dedicada hoy cada vez más a la formación profesional en las áreas de la economía, la administración, las tecnologías, los proyectos de CTI —ciencia, tecnología e innovación— que reemplazan los de CTS —ciencia, tecnología y sociedad—, propiciando exclusivamente la competitividad y la productividad, y olvidándose de la formación de la persona y la solución de los problemas de convivencia humana. La propuesta de Nussbaum se desarrolla en estos puntos:

- a) Autoexamen socrático, el cuidado de sí, la autorreflexión y la autocrítica. Es lo que hoy defendemos como «individualismo democrático».
- b) Educación cosmopolita en un mundo globalizado: «somos ciudadanos del mundo», idea de los estoicos ya antes de que Kant hablara de ciudadanía cosmopolita (Nussbaum, 1999). Esto significa que la democracia, antes que categoría política, es forma de vida.
- c) Formación de la imaginación narrativa, la imaginación «compasiva» en el sentido de «sentir con»: el cultivo de la literatura, el fomento de la interculturalidad con base en el reconocimiento del multiculturalismo.
- d) Puesto el fundamento de las humanidades, entonces sí las ciencias, ante todo las sociales y las básicas. Luego las aplicadas en cuanto instrumentales, especialmente la economía política.

En esta propuesta, es importante considerar que los tres primeros pasos se deben dar simultáneamente, por cuanto, cuando reflexiono sobre mí y mi historia y mis valores, de todas formas tengo en cuenta a los otros y los contextos culturales en los que me encuentro y se encuentran los otros. La afirmación explícita de que la democracia necesita de las humanidades ayuda a caracterizar la ciudadanía en términos de convivencia, cooperación y calidad de vida como bases de una auténtica democracia, forma de vida moderna.

En el nuevo libro al que nos referimos, sostiene Nussbaum la tesis de que la decadencia de las humanidades en la educación actual puede significar un verdadero desastre para la democracia, ya que estas son esenciales para formar ciudadanos que se reconozcan democráticamente. Pero, recientemente, se piensa de las humanidades como si fueran en contravía de los objetivos prioritarios de la educación. Preocupados solo por el crecimiento económico, tratamos la educación cada vez más como si su objetivo primario fuera enseñar a los estudiantes

a ser productivos económicamente, más que a pensar críticamente y a formarse como capaces de aprender de su experiencia y de comprender a las instituciones y a sus conciudadanos. Esta visión tan corta acerca de la utilidad de la educación ha socavado nuestra habilidad para criticar la autoridad, ha reducido nuestra simpatía con los marginados y diferentes y ha pervertido el sentido de nuestras capacidades para ocuparnos de problemas globales complejos. Y la pérdida de estas «competencias» básicas pone en riesgo la salud de las democracias y la esperanza en un mundo decente. Como respuesta a esta grave situación, Nussbaum argumenta que deberíamos resistir a los intentos por reducir la educación a un mero instrumento del gran producto interno bruto. No podemos aceptar que la educación se ofrezca solo por demanda de una sociedad y un Estado cada vez más inclinados a una especie de capitalismo cognitivo. En lugar de ello, debemos trabajar para reconectar la educación a las humanidades para poder dar a los estudiantes la capacidad de ser ciudadanos críticos y creativos de acuerdo con las utopías democráticas para sus países y para el mundo.

Esto nos lleva a proponer que toda reforma necesaria de la universidad en Latinoamérica debería inspirarse en la idea de universidad, refundadora de la universidad en occidente, surgida hace dos siglos en coincidencia con nuestra independencia, también dos veces centenaria. Me estoy refiriendo a la idea de Universidad de Wilhelm von Humboldt, plasmada en la Universidad de Berlín en 1810, idea que llegó a ser fundamental para la universidad moderna. Aceptando el reto de reformas necesarias en la universidad contemporánea, creemos que para ello no es necesario renunciar a la idea humboldtiana de universidad. Pienso que ya está presente en la reforma de Córdoba y que la motivación fundamental de mayo del 68 estaba más cerca de los ideales humboldtianos que de la concepción antidemocrática y autoritaria que ya desde entonces comenzaba a dominar la universidad. De aquí la insistencia en los procesos de participación, de, entre muchos, Paul Ricoeur,

uno de los actores del mayo parisino. En sus comentarios a las concepciones sobre la universidad después de la revuelta del 68, argumentaba a favor de la «idea de universidad», asociada con el pensamiento sobre universidad de la tradición del idealismo alemán desde Humboldt hasta Karl Jaspers (Ricoeur, 2008). Dicha idea no es otra que la del vínculo necesario entre verdad, humanidad e investigación libre. De aquí se sigue tanto el sentido de la investigación libre de condiciones, como el imperativo de la libertad académica en un ambiente democrático. Esto significa concretamente, según tesis de Ricoeur, para la universidad inspirada por la «idea de universidad»:

- a) Tender a la liberalización y a la desprofesionalización, para ofrecer selecciones múltiples y combinaciones variables, en investigaciones interdisciplinarias, de suerte que los conocimientos puedan ponerse siempre en perspectiva con respecto al movimiento global de la cultura.
- b) Esforzarse en la participación para realzar el sentido de la idea de universidad, dado que la búsqueda libre de la verdad es crítica, búsqueda en común.
- c) Establecer relaciones cada vez más cercanas entre la universidad y la sociedad, no para seguir simplemente los mandatos de la demanda, sino precisamente para comprender cada vez mejor el mundo de la vida de los estudiantes, su cultura y las necesidades sociales, y poder responder mejor a las urgencias de la democracia.

Un planteamiento todavía más amplio, en especial para la universidad que piensa en español, es el de Faustino Oncina Coves (2008), quien en el colectivo *Filosofía para la universidad, filosofía contra la universidad (de Kant a Nietzsche)*, que edita para mostrar desde el idealismo alemán la idea misma de universidad, muestra esta tradición como absolutamente necesaria hoy para oponerse a la mercantilización de la educación en general. Para Oncina la universidad humboldtiana en el marco del idealismo

alemán (Humboldt, Fichte, Hegel, Schleiermacher, Schelling y Heidegger) sigue vigente con sus ideas fundamentales, y debería defenderse si no se quiere perder el sentido de educación como formación y dejarlo en manos del mercado.

La universidad de Humboldt surge en un momento político de derrota de Prusia por Napoleón, pero del espíritu de emancipación y libertad propio del idealismo y del romanticismo alemán, orientada por uno de los raros alemanes demócratas auténticos de aquel entonces e inspirada en la razón práctica kantiana, en su sentido de autonomía y emancipación y en su ideal de paz perpetua y de ciudadanía cosmopolita.

Ya en 1794 en *El conflicto de las facultades* rescataba Kant la misión ético política de la universidad: «La revolución de un pueblo lleno de espíritu, que hemos visto realizarse en nuestros días, puede tener éxito o fracasar; puede acumular tantas miserias y horrores, que un hombre sensato que pudiera realizarla por segunda vez con la esperanza de un resultado feliz, jamás se resolvería sin embargo a repetir este experimento a ese precio; esa revolución, digo, encuentra en los espíritus de todos los espectadores (que no están comprometidos ellos mismos en este juego) una simpatía rayana en el entusiasmo y cuya manifestación, que lleva aparejado un riesgo, no podía obedecer a otra causa que una disposición moral del género humano» (Kant, 1990: 117-118).

Humboldt concibe su idea de universidad para Berlín, marcado por ideas de emancipación política, en medio de la discusión teórica alimentada por Kant y renovada por Fichte, Schelling y Schleiermacher. Allí está la concepción de Kant, según la cual en la universidad la filosofía, en la izquierda, como lo enfatiza (Kant, 1990, 45), se relaciona con los tres saberes que tienen que ver con los ciudadanos en cuanto personas morales (facultad de teología), en cuanto ciudadanos de un Estado y de una nación (facultad de derecho) y en cuanto personas

interesadas en su calidad de vida (facultad de medicina). Son las tres facultades, a la derecha, escribe de nuevo el mismo Kant (1990), que forman ciudadanos. No se trata tanto de una intervención directa en su conciencia cuanto de un debate público en el ámbito de la universidad en el que se elaboran los diversos saberes que constituyen la cultura y el *ethos* de una sociedad.

Inscrito en esta tradición concibe Humboldt una universidad, como la describe en su escrito *Sobre la organización interna y externa de las instituciones científicas superiores en Berlín* (Humboldt 1960: 1993). Aquí seguimos en general la interpretación que de su idea de universidad hace Joaquín Abellán de la Universidad Complutense de Madrid, en su ensayo sobre *La idea de universidad de Wilhelm von Humboldt* (Oncina, 2008). Él comienza por destacar estos puntos como los más significativos en el pensador alemán con respecto a la educación en general: a) un sistema educativo como espacio para el desarrollo de todas las energías humanas: no solo la razón sino también el afecto y la capacidad imaginativa; b) buscando la formación de la persona, en el sentido de que cada individuo consolide una forma individualizada de su identidad; c) teniendo como meta lograr una armonía entre todas las fuerzas del individuo para obtener una forma de vida *bella*; d) armonía que debe presidir también las relaciones entre el individuo concreto y el mundo y la comunidad; e) como ejemplo de educación armónica y equilibrada se toma la concepción del hombre de la Antigüedad Clásica, no para imitarla, sino para que despierte el entusiasmo de los ciudadanos.

A partir de esta concepción de la educación y de la prioridad de la filosofía propone Humboldt sus tres principios orientadores para la universidad: a) el de la «soledad y libertad» (*Einsamkeit und Freiheit*): «a la universidad le está reservado aquello que el hombre puede encontrar solo por sí mismo y en sí mismo, la comprensión de la ciencia pura. En función de

este acto individual en el sentido más propio, es necesaria la libertad y es útil la soledad; de estos dos puntos deriva al mismo tiempo toda la organización externa de las universidades» (Humboldt, 1964: 191); b) el segundo principio es la cooperación como método de relación y de trabajo en la universidad: «lo humano no puede desarrollarse más que en forma de cooperación (...) para que los frutos logrados por unos satisfagan a otros y todos puedan ver la fuerza general, originaria, que en el individuo solo se refleja de un modo concreto o derivado» (Humboldt, 1964: 251); c) y el tercero la unidad de investigación y docencia: «la particularidad de las instituciones científicas superiores debe ser el tratamiento de la ciencia como un problema aún no resuelto del todo que debe ser objeto de constante investigación» (Humboldt, 1964: 251).

El sentido de autonomía universitaria es, para Humboldt, el que debe también determinar las relaciones entre la universidad y el Estado (Oncina, 2008). Humboldt considera, lo mismo que Kant, que la ciencia y las instituciones dedicadas a su cultivo constituyen una esfera autónoma que requiere libertad para su propio desarrollo. Pero también entiende que solo el Estado puede institucionalizar esta libertad y garantizar a la larga la autonomía de la universidad. Esto se logra no solo con el reconocimiento político y jurídico, sino también, al mismo tiempo, suministrando los medios que hagan posible la autonomía de la ciencia y de sus instituciones, sin exigir nada a cambio para él mismo, pero sí con el íntimo convencimiento de que, en la medida en que las universidades cumplan con el fin último que les corresponde, cumplen también con los fines propios del Estado, es decir, los de servir a la nación, que es el nombre que Humboldt da a la sociedad civil. Es por ello que, para estos fundadores de la universidad moderna, los asuntos relacionados con el bien común, la política y la moral no son ajenos a la universidad. Su carácter de *pública* la vinculan con los intereses de la nación como un todo, en el mismo sentido en el que Kant concibe *el conflicto de las facultades*.

Es precisamente, en la línea de la idea de universidad de Humboldt, en la que insiste en su momento Karl Jaspers, después de la Gran Guerra y de nuevo después de la Segunda Guerra Mundial, para evitar que la universidad alemana encuentre su final en el funcionalismo de las gigantescas instituciones de aprendizaje y formación de fuerzas especializadas para la ciencia y la técnica (Jaspers, 1945). Igualmente, Jürgen Habermas, al celebrar la Universidad de Heidelberg sus 600 años, en la que había comenzado su actividad docente bajo los ojos de Hans Georg Gadamer y Karl Löwith, toma partido de nuevo en 1986 por *La idea de universidad: procesos de aprendizaje*, a saber por los procesos dialogales, comunicacionales, de cooperación, formadores de ciudadanos democratas (Habermas, 1987). A esta tradición se sumará Jacques Derrida con su *Universidad sin condición*, gracias a las nuevas humanidades, en las que lo impredecible pueda llegar a ser acontecimiento (Derrida, 2002).

La universidad que queremos para democratizar la democracia

Los recientes movimientos estudiantiles en Chile y en Colombia tienen como objetivo común la reforma de la universidad en cada uno de los dos países y a nivel latinoamericano. Pero como les ocurrió a los argentinos con la guerra de las Malvinas, que en ese momento volvieron a recordar que estaban en Latinoamérica, como ya lo ponderaban los estudiantes de Córdoba en 1918, también ahora los chilenos —han enfatizado los medios— han tenido que reconocer que son de este subcontinente y no del primer mundo. Y Colombia ha tenido que reconocer que lo que tiene que aprender de los chilenos y del primer mundo no es la educación con fines de lucro o financiada por las familias para quedar hipotecadas de por vida. Y esto vale en general para todas las políticas públicas servidas por nuestras democracias fetiches al apetito privatizador del neoliberalismo. La justificación, legitimidad y pertinencia del

movimiento estudiantil chileno, lo que también vale para el colombiano, lo expresó en septiembre de 2011 Axel Honneth, actual director del Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad de Frankfurt, donde ensañaron, como lo antota al inicio de su presentación, Max Horkheimer y Theodor Adorno. Honneth considera que la revuelta estudiantil chilena y su protesta vehemente contra el Estado de derecho son legítimas. Se basan en el sentido del contrato social moderno, base del Estado de derecho democrático que tiene la obligación, como carta de legitimidad, de contribuir a la formación ciudadana de sus miembros. Esto significa que debe ofrecer oportunidad de educarse a todos por igual, de acuerdo con sus capacidades para cooperar en el buen funcionamiento de las relaciones entre Estado y sociedad para fines del bien común y de la convivencia ciudadana. Esto no se restringe solo a la educación básica, sino que se extiende a la educación superior y a la preparación para el ejercicio de las profesiones. El Estado debe comprometerse de tal forma que dicha formación sea gratuita y, cuando no se pueda totalmente, debe esforzarse por sistemas compensatorios de becas y ayudas para que los estudiantes y las familias de menores recursos no queden hipotecadas de por vida al antojo de entidades crediticias. El Estado no puede entregar su obligación de responder al derecho de educación privatizando el sistema. Oponerse a ello no solo es moralmente coherente y legítimo, sino que debería merecer el apoyo internacional, especialmente de aquellos que saben que con el nacimiento de la universidad moderna en el siglo XIX comienza a consolidarse la democracia en occidente (Honneth, 2011).

He insistido en páginas anteriores en la inspiración de la universidad moderna en la idea de universidad humboldtiana, y ahora en la declaración del director de la Escuela de Frankfurt, para justificar mi desacuerdo con Boaventura de Sousa Santos en su concepción de una *Epistemología desde el Sur* (Sousa, 2009), compartiendo, eso sí, su ya famosa propuesta de universidad

para Latinoamérica: *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad* (Sousa, 2005). Allí retoma la tesis de su libro *De la mano de Alicia: de la idea de universidad a la universidad de las ideas* (Sousa, 1998: 229), pasaje en el que alude a la tradición de Humboldt y Jaspers, buscando distanciarse de ella para proponer un modelo más democrático, menos elitista e inmóvil, más comprometido con las realidades de nuestros pueblos.

En algunos de sus escritos, Boaventura ha enfatizado su diferencia con los planteamientos de J. Habermas, indicando que el discurso del alemán sobre la modernidad inconclusa sigue prisionero del paradigma sociocultural occidental y que, en ese sentido, la crisis de la teoría crítica moderna (Sousa, 2008), a pesar del brillante *tour de force* adelantado por Habermas, está más cerca de un postmodernismo celebratorio, triunfalista y apologético, que del de oposición, crítico y libertario. Más allá de la diferencia entre modernidad (entendida como oposición en cuanto crítica y como emancipación en cuanto utopía) y modernización (entendida como celebración de los vencedores), distinción esta que con Norbert Lechner (Lechner, 1988) sí considero absolutamente necesaria, y más acá de una disputa de pensadores, estoy de acuerdo con la idea de universidad defendida por Boaventura. Precisamente por ello, pienso que la teoría discursiva habermasiana, en cuanto propuesta epistemológica crítica y en cuanto pragmática universal, significa la clave del cosmopolitismo, que nos abre a quienes conocemos desde el sur también a oriente, al norte y a occidente, una referencia casi trascendental al mundo de la vida, como horizonte de horizontes de los diversos contextos y posibilidades de diálogo con sectores cercanos a los movimientos sociales, tanto en el primer mundo como en los mismos países en desarrollo (Hoyos, 2011).

La distinción entre modernidad y modernización nos ayuda a tomar una actitud diferente a la de Boaventura con respecto a la idea

de universidad, heredada del idealismo alemán en la tradición del origen de la universidad occidental. Como enfatiza Lechner: cierta idea de ilustración ha llevado a confundir las tareas de la *modernidad con los logros de la modernización*. Precisamente es lo que los padres de la teoría crítica de la sociedad, Adorno y Horkheimer, definieron como *Dialéctica de la ilustración*, la misma que inspira hoy a los críticos de la reforma universitaria europea: en Bolonia nació la universidad, en Bolonia está muriendo. Podría pensarse que la universidad latinoamericana, desde la que Boaventura pretende desarrollar *Una epistemología del Sur* (Sousa, 2009), para promover una política emancipatoria, todavía por fortuna no ha perfeccionado la reducción de modernidad a modernización, lo que significa su oportunidad de una reforma en el horizonte de la modernidad como proyecto inconcluso.

La idea de universidad moderna, al pretender recoger en la respuesta a lo que es *Ilustración* la tradición universitaria de occidente, incluyendo el humanismo y el renacimiento, es el proyecto y la utopía de la *universitas*, como *campus* para todos los saberes: los de las ciencias, los de la moral y los de la estética; los mismos que, como experiencia en el mundo de la vida, constituyen nuestro habitar el mundo y nos ayudan a comportarnos coherentemente en nuestro mundo objetivo (ciencias duras), en nuestro mundo social (ciencias blandas) y en nuestro mundo subjetivo (humanidades y artes).

Que esta idea de universidad en occidente esté en crisis, como señalamos con Boaventura, más bien podría significar que es de su naturaleza, precisamente, ser sensible a las crisis tanto de las personas como de la sociedad en su conjunto. En qué términos y en qué momentos de la historia reciente se haya señalado dicha crisis, es secundario con respecto a la pregunta por las posibilidades de desarrollo de la idea de universidad como proyecto que pudiéramos asumir hoy desde Latinoamérica universitarios en nuestra situación social y política.

Movimientos sociales y reforma de la universidad latinoamericana

Quiero ahora, para finalizar, incluir los recientes movimientos estudiantiles de Chile y Colombia en esta idea de universidad por la democratización de la democracia. Desde los inicios de este movimiento los chilenos se inspiraron en «la revolución de los pingüinos» de los estudiantes de bachillerato en 2006. Muy pronto lograron convocar también a sus familiares y a la sociedad en general, de acuerdo con la proclama de Camila Vallejo al asumir en julio de 2011 la presidencia de la Federación de Estudiantes Chilenos, FECH: «Creemos en una Universidad permanentemente vinculada con los problemas que nuestro pueblo le presenta, activa en la búsqueda de soluciones y en la entrega de aportes por medio del conocimiento» (Vallejo, 2011).

Las universidades estatales chilenas, que reciben muy pocas aportaciones del Estado en comparación con otros países, son las más caras de América Latina. Sus matrículas triplican las de Italia, cuadruplican las de España, quintuplican las de Bélgica y son 19 veces mayores que las de Francia. Esta situación obliga a muchas familias a endeudarse y a destinar hasta el 50% de sus ingresos al pago de la educación y de créditos bancarios. Hoy existen 60 universidades en Chile, la mayoría privadas. No existe una sola universidad pública gratuita ya que todas —tanto las públicas como las privadas— cobran los más altos aranceles de América Latina.

Contra esta situación marcharon durante meses los estudiantes, pero un movimiento que parecía solo perseguir reivindicaciones económicas justas para el sector educativo resultó siendo relevante ética y políticamente para la concepción de sociedad de los chilenos: a) porque ha revelado la crisis de legitimidad de los últimos gobiernos; b) porque contribuye a la ampliación del segmento de nueva clase media, incluyendo a intelectuales en formación

para sus profesiones; c) porque las orientaciones del movimiento apuntan a ejercer control reflexivo, a través de medios administrativos, sobre la organización de la educación y otros sectores sociales; y d) porque la clase de sectores medios y trabajadores intelectuales irrumpe para plantear un proyecto alternativo de sociedad (Fleet, 2012).

Se llegó a hablar del «mayo chileno» —en referencia al mayo del 68 francés—, ya que cada día tenía lugar una manifestación diferente; las hubo masivas simultáneamente en todas las ciudades de Chile. Un fenómeno interesante a nivel global es que se ha relacionado este movimiento con el de los indignados en España, Grecia e Israel, o hasta se lo ha comparado con las «primaveras árabes» de Túnez, Egipto, Libia, Siria, hablando del «invierno chileno», que ya se convirtió por su larga duración en la «primavera chilena». En el contexto internacional se desarrolla un doble proceso, por un lado se multiplican las muestras de apoyo y solidaridad que llegan de todo el mundo, y por otro empieza a aparecer un efecto de contagio, especialmente en la región, donde los estudiantes colombianos, mexicanos y brasileños han comenzado a movilizarse por la educación pública (Pulgar, 2011).

Antes de pasar al movimiento colombiano, conviene destacar en este lugar el sentido de latinoamericanismo de la problemática universitaria, ya resaltada en Córdoba y acentuada por muchos de los comentaristas de los movimientos de entonces y de ahora. Es precisamente el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO, el que publica los dos tomos referentes al Manifiesto de Córdoba. Es importante analizar la función que, desde su fundación en Bogotá en 1967 y desde su sede en Buenos Aires, ha cumplido y puede cumplir CLACSO —que reúne a la fecha 314 centros de estudios en ciencias sociales en todos los países de América Latina y en muchos del Caribe— con respecto al fortalecimiento de una universidad crítica y democrática y de una cultura

política que fomente y se comprometa con una posible y necesaria unión latinoamericana.

El movimiento universitario colombiano cuenta en su agenda con un triunfo democrático significativo, al lograr como cosa propia con la *séptima papeleta* en las elecciones de marzo de 1990 el que se convocara la Asamblea Nacional Constituyente que dio origen a la Constitución de 1991. En ella, se lograron avances significativos con respecto a la participación democrática incluyente, a los derechos fundamentales y a la reestructuración democrática del Estado de derecho. Lamentablemente, la reforma nefasta que permitió la reelección de Álvaro Uribe Vélez en 2006 casi acaba con todo lo logrado. De todas formas, en la Constitución del 91 quedó plasmado en el artículo 67 que: «la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura». Concretamente con respecto a la universidad el artículo 69 es enfático: «se garantiza la autonomía universitaria. Las universidades podrán darse sus directivas y regirse por sus propios estatutos, de acuerdo con la ley». Apenas había pasado un año de la nueva Constitución, cuando el Gobierno Nacional presentó y logró la aprobación de la Ley 30 de 1992, en la que se reglamentaba la educación superior en Colombia en desarrollo del principio de inspección y vigilancia propio del Estado de derecho.

A principios de 2011, la propuesta unilateral por parte del ejecutivo para reformar la Ley 30 mediante la aprobación de una nueva ley de educación superior por parte del legislativo, constituyó la manzana de la discordia. El presidente, Juan Manuel Santos, habló de las bondades de modelos de empresas educativas con ánimo de lucro. La ministra de Educación, María Fernanda Campo, proveniente del sector empresarial, y Javier Botero Álvarez, repitente en el viceministerio para la Educación superior, pretendieron defender el proyecto sin haberlo

concertado con la Asociación Colombiana de Universidades, ASCUN, que acoge a la gran mayoría de las universidades colombianas, 33 públicas y 48 privadas —dentro de ese marasmo que constituye el sistema de educación superior colombiano con 52 instituciones tecnológicas, 32 técnico profesionales y 117 instituciones universitarias y escuelas tecnológicas—. Obviamente, el Gobierno no se había dignado a concertar reuniones, ni con profesores ni con estudiantes de las universidades públicas, ni tampoco parece que esté interesado en dar alguna claridad y lógica al universo conocido en Colombia como Instituciones de Educación Superior, IES.

De inmediato la Federación Colombiana de Educadores, FECODE, de orientación de izquierda, convocó a un rechazo nacional de la propuesta de reforma del Gobierno, con la muy atinada proclama: «La educación es un derecho, no una mercancía». Muy pronto también ASCUN, por un lado, y por otro los estudiantes tanto de instituciones de educación superior públicas como privadas, se pronunciaron en contra de la iniciativa no consultada. Los rectores convocados por ASCUN iniciaron un proceso de elaboración de una Ley estatutaria de autonomía de las universidades que desarrollará el principio de la autonomía consagrado en el artículo 69 de la Constitución. La idea es que esta ley estatutaria anteceda prioritariamente a la que proponga el Gobierno como desarrollo del principio de inspección y vigilancia y dentro del marco de la autonomía de las universidades.

El movimiento estudiantil por su cuenta, e involucrando a los profesores, sin distinción de universidades públicas o privadas, se manifiesta masivamente en todo el país. Ante el trato habitual de los medios de comunicación de tales manifestaciones —en el sentido de acusarlos del desorden y vandalismo que acontece

algunas veces—, los estudiantes asociados en la Mesa Amplia Nacional Estudiantil (MANE), ganan una primera batalla, la de los medios, al convencerlos públicamente de que en esta ocasión los fenómenos de vandalismo no ocurrían en las manifestaciones mismas, ni eran de la responsabilidad de la MANE. Ya con el acceso a los medios ganan una segunda batalla frente al Ministerio de Educación y al Congreso de la República, al convencerlos de que ellos han leído mejor el proyecto presentado por el ejecutivo que los mismos parlamentarios, que pretenden discutirlo, e insisten en que no dejarán de manifestarse hasta que el Gobierno no retire su proyecto de la Cámara de Representantes. Logrado esto, se toman el tiempo necesario para elegir a quienes entrarán a debatir la nueva propuesta con el Gobierno y con ASCUN. A la fecha de hoy, se acaba de constituir esa comisión para entrar a discutir un proyecto de reforma de la educación superior para Colombia, cuyos temas fundamentales serán: autonomía universitaria y estructuración del sistema; financiación por parte del Estado y universidades privadas sin ánimo de lucro; participación de profesores, estudiantes y exalumnos en la vida universitaria; mejora de la equidad y de la calidad, entendida esta desde perspectivas críticas y no solo con base en indicadores cuantitativos; y relaciones entre universidad y sociedad. Seguramente, surgirán otros temas, pero lo fundamental es que parece que por ahora la educación superior en Colombia podría salvarse de ser una empresa productiva más en manos del neoliberalismo.

La consigna de la MANE reza: *por una nueva educación, para un país con soberanía, democracia y paz*. No parece alejarse ni del Manifiesto de Córdoba, ni del mayo parisino, ni de la idea de universidad, ni del proyecto de una universidad para el siglo XXI desde una perspectiva emancipadora y democrática.

Notas

¹ Expreso mi reconocimiento por lo que he aprendido de educación con el llamado Eje 3 del doctorado en Ciencias Sociales y Humanas de la Pontificia Universidad Javeriana, «Sociedad de la información y del conocimiento, comunicación y procesos socio-educativos», en especial de las colegas María Caridad García Cepero y Fabiola Cabra Torres.

Referencias bibliográficas

- DERRIDA, J. (2002). *La universidad sin condición*. Madrid: Trotta.
- FEBRES CORDERO, F. (1959). *Reforma universitaria*. Caracas: Imprenta Universitaria Universidad Central de Venezuela.
- HABERMAS, J. (1987). Die Idee der Universität – Lernprozesse. En J. HABERMAS, *Eine Art Schadenabwicklung*, Frankfurt, a.M.: Suhrkamp.
- HOYOS VÁSQUEZ, G. (1998). El *ethos* de la universidad, *UIS-Humanidades*, 27, (1). 13-23.
- HOYOS VÁSQUEZ, G. (2011). Doble bicentenario: la emancipación inconclusa y la idea de universidad. En J. E. MARTÍNEZ y F. O. NEIRA, *Miradas bicentenario: reflexiones sobre el desarrollo humano en el devenir de doscientos años. Cátedra Lasallista 2010*, Bogotá: Universidad de La Salle, 25-56.
- HUMBOLDT, W. VON (1903-1936). *Gesammelte Schriften*, GS, Berlín: Königlich Preussische Akademie der Wissenschaften.
- HUMBOLDT, W. VON (1960). Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. En W. MÜLLER-LAUTER y M. THEUNISSEN, *Idee und Wirklichkeit einer Universität. Dokumente zur Geschichte der Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin*, Berlin: De Gruyter.
- HUMBOLDT, W. VON (1964). Der litauische Schulplan”. En A. FLITNER y K. GIEL, *Werke in fünf Bänden*, Bd. IV, *Schriften zur Politik und zum Bildungswesen*, Stuttgart: Cotta.
- JASPERS, K. (1945). *Die Idee der Universität*. Berlin: Springer.
- KANT, I. (1990). *El conflicto de las facultades*. Buenos Aires: Losada.
- LECHNER, N. (1988). *Los patios interiores de la democracia. Subjetividad y política*. Santiago de Chile. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO.
- NUSSBAUM, M. C. y COHEN, J. (comp.) (1999). *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y “ciudadanía mundial”*. Barcelona: Paidós.
- NUSSBAUM, M. C. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- NUSSBAUM, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz Editores.
- ONCINA COVES, F. (ed.) (2008). *Filosofía para la universidad, filosofía contra la universidad (de Kant a Nietzsche)*. Madrid: Editorial Dykinson.
- RICOEUR, P. (2008) (prefacio) En J. DREEZÉ y J. DEBELLE (2008), *Concepciones sobre la Universidad*. Medellín: Litografía Solingraf, 11-27.
- SADER, E., ABOITES, H. y GENTILI, P. (eds.) (2008). *La reforma universitaria. Desafíos y perspectivas noventa años después*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO.
- SOSA SANTOS, B. de (1998). *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- SOSA SANTOS, B. de (2005). *La universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. México: UNAM.
- SOSA SANTOS, B. de (2008). *Conocer desde El Sur. Para una cultura política emancipatoria*. La Paz: Plural Editores.
- SOSA SANTOS, B. de (2009). *Una epistemología del Sur*. Buenos Aires: Siglo XXI/CLACSO.
- TÜNERMANN, C. (2008). *Noventa años de la reforma universitaria de Córdoba (1918-2008)*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO.

Fuentes electrónicas

- FLEET, N. (2012). Movimiento estudiantil y transformaciones sociales en Chile: una perspectiva sociológica, <http://polis.revues.org/2152> [Fecha de consulta: 19/marzo/2012].
- HONNETH, A., <http://filosofiacr.wordpress.com/2011/10/10/axel-honneth-apoya-el-movimiento-estudiantil-chileno/> [Fecha de consulta: 19/marzo/2012].
- PULGAR PINAUD, C. (2011). “La revolución en el Chile del 2011 y el movimiento social por la educación”. <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/viewFile/10967/10057> [Fecha de consulta: 19/marzo/2012]
- VALLEJO, C., http://es.wikipedia.org/wiki/Camila_Vallejo [Fecha de consulta: 19/marzo/2012].
- WISSEMA, H., Towards the Third Generation Universities, <http://www.wissema.com/index.php?language=UK&pid=64> [Fecha de consulta: 12/marzo/2012].

Abstract

Democratizing democracy: Latin America and the university

We take as a starting point the recent student movement in Chile and Colombia in order to demonstrate the need for reform of the university in Latin America; we distance ourselves from those who conceive the university as an enterprise and seek to modernize it within the framework of neoliberal economics. We look for an alternative from the Córdoba Manifesto of 1918, which defended the university autonomy in the political, academic, administrative and financial way; the university co-government, the opening of the university to emerging social strata and the social mission of the university, as well as other student movements. In particular we examine the idea of Humboldt University and its influence on the thinking about the modern university in the West. We conclude that a university reform that seeks to strengthen the political culture, democratization and empowerment of citizens in Latin America, should take into account those ideas of the university that marked its development in the West in the 19th century. That this idea of the university is in crisis could mean that its nature is precisely to be sensitive to the crisis both regarding individuals and society as a whole. In what terms and at what time in recent history has that crisis been identified, is secondary to the question of the development possibilities of the idea of university as a project, that we take today from the Latin American university in our social and political situation.

Key words: *Autonomy, Democracy, The idea of university, Student movement, Latin America.*

Résumé

Démocratiser la démocratie: l'Amérique latine et l'université

Nous partons des récents mouvements d'étudiants au Chili et en Colombie pour montrer la nécessité de la réforme universitaire en Amérique latine, en prenant l'écart de ceux qui la conçoivent comme une entreprise et qui cherchent à la moderniser dans le cadre de l'économie néolibérale. Nous cherchons une alternative à partir du Manifeste de Córdoba de 1918, qui défendait l'autonomie universitaire dans les domaines politique, académique, administratif et financier ; le co-gouvernement universitaire ; l'ouverture de l'université à de nouveaux milieux sociaux et la mission

social universitaire, aussi bien que d'autres mouvements étudiants dans cette tradition. Mais surtout, nous discutons l'idée de l'université chez Humboldt et son influence sur la réflexion envers l'université moderne en Occident, pour conclure qu'une réforme de l'université qui vise à renforcer la culture politique, la démocratisation et l'émancipation des citoyens en Amérique latine, devrait tenir compte des idées sur l'université qui ont marquées son développement en Occident depuis le début du XIX^{ème} siècle. Que cette idée de l'université soit en crise pourrait très bien signifier que sa nature est sensible aux crises individuelles et sociales. Sous quelles conditions et à quels moments de l'histoire récente cette crise a été signalée, restent des aspects secondaire par rapport à la question des possibilités de développement de l'idée d'université comme un projet que nous pourrions assumer aujourd'hui les universitaires latino-américains dans notre situation sociale et politique.

Mots clés: *Autonomie, démocratie, l'idée d'université, mouvement d'étudiants, Amérique latine.*

Perfil profesional del autor

Guillermo Hoyos

Profesor emérito de la Universidad Nacional de Colombia; después de su jubilación fue director del Instituto de Estudios Sociales y Culturales *Pensar* de la Pontificia Universidad Javeriana (2000-2009); actualmente es director del Instituto de Bioética de esta misma Universidad. Entre sus libros y publicaciones destaca su coordinación del volumen 29 de la *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía* (EIAF), sobre Filosofía de la Educación. Es miembro del comité académico de la Enciclopedia. Correo electrónico de contacto: guillermo.hoyos@gmail.com