



Constituyente
UNAL

DEMOCRACIA EFECTIVA Y AUTONOMÍA SUSTANCIAL EN LA UNIVERSIDAD

**Hacia una crítica a los
detractores de la democracia
universitaria en Colombia**

Santiago Gómez Obando
Equipo de Rectoría

Documento de trabajo
N° 1



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

Introducción

En un tiempo en el que los debates por la orientación del sentido de la realidad tienden a reducirse a lo que resulta posible comunicar en un puñado de caracteres o, en el mejor de los casos, a la elucubración de ideas en textos cortos que permitan la satisfacción del deseo de consumo inmediato, se ha decidido emprender el camino fatigoso de realizar un texto académico en el que se reconstruya el vínculo que liga históricamente la búsqueda de autonomía con la realización de la democracia en el ámbito académico-administrativo universitario, a la vez que se toman en serio los planteamientos de los detractores académicos de la democracia universitaria en el contexto colombiano, con el fin de sostener un diálogo crítico consecuente con la afirmación de la democracia deliberativa, hilo conductor de esta reflexión.

Es probable que esta forma de proceder sea interpretada por muchas o muchos como un anacronismo o prueba de ineficacia. Por ejemplo, en el momento en que dialogaba con una comunicadora cercana a la Constituyente UNAL sobre la realización de este esfuerzo, puso cara de asombro y llevó sus manos a la cabeza cuando comenté que la extensión del documento superaba las cuarenta páginas. *-Nadie lo va a leer-* fue su respuesta inmediata y lapidaria.

Entiendo que en esta época hiperacelerada en la que nunca nos alcanza la vida para hacer las cosas que realmente deseamos, pensar lento y en extenso sea visto como un inconveniente o problema comunicativo. Más aún, cuando se ha vuelto cada vez más frecuente que los litigios académicos se resuelvan con frases efectistas sacadas de X *-antes Twitter-* o la realización de sondeos de opinión en los que se invita a participar a personas allegadas y grupos simpatizantes, con el único propósito de obtener los resultados proyectados de antemano.

Todo lo dicho hasta aquí, no implica que quienes afirmamos la democratización de la universidad estemos dispuestas y dispuestos a renunciar al despliegue de una estrategia comunicativa que nos permita disputar e incidir en el proceso de definición del sentido de la realidad. Tampoco, que nos autoproclamamos como las y los elegidos para salvaguardar el ethos académico. Simplemente, lo que se afirma es que los debates en la universidad deberían pasar por un proceso de escucha atenta, reflexión pausada, argumentación generosa, crítica y autocrítica que posibilite salir del marco autorreferencial de las convicciones propias para ingresar en el del reconocimiento de la diferencia, la apertura cognitiva y la mutua afectación.

En consecuencia, esta reconstrucción de la búsqueda de autonomía y democracia que ha acompañado a la universidad desde su nacimiento, propongo que se entienda como una invitación a la participación de las distintas expresiones de la comunidad académico-administrativa de la Universidad Nacional de Colombia, en el proceso de pensar y concertar arreglos institucionales que nos permitan ampliar nuestra potencia para convivir de una mejor manera.



Los orígenes de la universidad

El nacimiento de las universidades se encuentra ligado con el surgimiento de las ciudades medievales (Le Goff, 1990; Soto, 2011) y con la “permanente aspiración de autonomía y libertad frente a los poderes civiles, políticos o eclesiásticos” (Tünnermann, 2006, p. 17). La valoración y reconocimiento del poder autónomo del saber *-Studium-* frente al poder político *-Imperium-* y al eclesial *-Sacerdotium-*, fue abriendo el camino de posibilidades para el surgimiento de gremios, corporaciones o fraternidades de personas que realizaban un mismo oficio -inicialmente conocidas como *Studia* y posteriormente como *Universitas-* (Borrero, 2005).

Fue hasta mediados del siglo XIII que el término *Universitas* se empleó para significar a la institución escolar y desde su génesis se fueron constituyendo dos modelos, cuyos casos emblemáticos son el de Bolonia y el de París (Tünnermann, 2006). Carlos Miñana (2011), presenta de la siguiente manera la diferencia entre ambos:

El primero [Bolonia], liderado por los estudiantes (*universitas scholarium*), que tuvo su origen en los gremios y fundamentado en las libertades académicas de los estudiantes (gobierno, extraterritorialidad, privilegios y derechos de los estudiantes incluso extranjeros); el segundo [París], que partió de las escuelas catedralicias y monacales, promovido y gobernado desde la jerarquía eclesiástica o civil y centrado en los maestros (*universitas magistrorum*). (p. 81)

Pese a que a primera vista pareciera que el modelo de París negaba la injerencia del estudiantado en los asuntos administrativos y de gobierno, en el transcurso de la primera mitad del siglo XIII los maestros y graduados realizaron varias asambleas universitarias en las que se aprobaron normas y estatutos, las cuales buscaron reducir el poder del escolástico de la catedral y del obispo, reconocer la potestad de autorregulación, conferir grados, establecer discrecionalmente las tasas de alojamiento, consagrar la autonomía territorial y negar obediencia a las autoridades de justicia en ciertos casos y situaciones, entre otros (Borrero, 2005).

En lo que concierne al gobierno de la universidad, “el rector parisino no tuvo jurisdicción, solo decidía con sus procuradores cuestiones de disciplina y hospedajes, con apelación al pleno de la asamblea” (Peset, 2025, p. 12). Esta situación no cambió sustancialmente en 1245, año en el que la universidad terminó de consolidarse, si se tiene en cuenta que “el núcleo esencial era la asamblea de la facultad de artes, que decidía las cuestiones más importantes, con el voto separado de las facultades mayores de teología, derecho canónico y medicina” (p. 12).



Como se puede ver, aún en el caso de la institución educativa que mejor representa el modelo impulsado por la jerarquía eclesiástica, el origen de la universidad en el contexto europeo se encuentra relacionado con la “constante vocación de independencia y libertad” (Tünnermann, 2006, p. 19) expresada en la búsqueda de autonomía, la creación de espacios colegiados y la deliberación al momento de tomar colectivamente decisiones.

Los fundamentos modernos de la autonomía universitaria

A comienzos del siglo XIX la universidad eclesiástica surgida en el medioevo europeo se encontraba sumida en una crisis o decadencia de larga duración, ocasionada por la incapacidad de la iglesia católica de mantener la unidad de dogma entre sus fieles, situación que llevó a sucesivas guerras entre religiones durante los siglos XVI y XVII. Asimismo, el aumento de controles y restricciones a la libertad de pensamiento y de cátedra, la crisis del método escolástico de enseñanza, la proliferación de las ciencias por fuera de las aulas universitarias -siglos XVII y XVIII- y la instauración de Estados absolutistas, fueron factores que permitieron la renovación de las instituciones universitarias.

En el caso de los proyectos expansionistas de corte absolutista, “las universidades y su autonomía [fueron concebidas] como herederas de privilegios medievales” (Zapatero, 2023, p. 206), razón por la que el respeto hacia la libertad académica y de pensamiento, así como la búsqueda de autonomía frente a los poderes políticos fue cuestionada y negada (Daniels, 2019; Zapatero, 2023). En el caso francés, por ejemplo, el modelo napoleónico se caracterizó por implementar varias reformas, siendo la más importante:

(...) la creación de la Universidad Imperial como la única autoridad de gobierno en materia de educación superior, así como la centralización y control de la educación superior para promover sus propios objetivos políticos, modelo que fortaleció con la designación de personas leales a él en las rectorías, así como con la aprobación de los profesores por parte del gobierno para que promovieran la ideología napoleónica. Este modelo napoleónico estableció la estandarización de planes de estudio, hizo énfasis en la formación técnica y científica, promovió la creación de escuelas y facultades de ingeniería, de ciencias militares y de medicina con el propósito de satisfacer las necesidades de su gobierno y el ejército, entre las más importantes (...) De manera que el modelo napoleónico de universidad se distingue por su centralización y control, y nulifica la autonomía universitaria. (Zapatero, 2023, p. 210)

Un camino opuesto al de la negación de la autonomía lo representa el modelo prusiano, dado que en dicha tradición existe un desplazamiento de la formación profesional a la



científica en un clima o ambiente de profunda libertad. Lo anterior supone un cambio sustancial en la mutua comprensión y relacionamiento entre educadoras y educandos, así como la transformación de los sentidos y metodologías de la formación profesional, si se tiene en cuenta que “la tarea de la universidad no consiste ya en proporcionar los conocimientos imprescindibles para ejercer una profesión, sino en capacitar al estudiante para que los adquiera por sí mismo el día que lo requiera la vida profesional” (Sotelo, 1997, Párr. 19).

A comienzos del siglo XIX se le delegó a Wilhelm Von Humboldt la tarea de diseñar e implementar la reforma al conjunto del sistema educativo prusiano. Para ello, tuvo como fuente de inspiración las ideas innovadoras, humanistas y democráticas del pedagogo helvético Johann Heinrich Pestalozzi, quien otorgaba especial importancia a la libertad individual y autonomía de sus educandos, condenaba el empleo de la violencia o el castigo, cuestionaba el alcance cognitivo de los procesos formativos basados en la memorización de conceptos o abstracciones de tipo teórico, y proponía el relacionamiento constante entre la cabeza -pensar/razonar-, el corazón -emocionar/sentir- y la mano -experimentar/hacer- (Pestalozzi, 2006).

A su vez, la reforma del sistema educativo prusiano se basó en la financiación estatal de la oferta educativa, el acceso universal a la educación por parte de la ciudadanía, la promoción del multclasismo en las instituciones escolares y el cultivo de las aptitudes e intereses individuales de los y las estudiantes en la medida que iban avanzando en la educación formal. Por último, el proyecto de reforma estableció tres ciclos o niveles formativos: la escuela elemental -*elementarunterricht*-, la enseñanza media -*gymnasium*- y la universidad.

En el caso específico del nivel universitario, el tránsito y ruptura no se dio apelando al control, centralización y subordinación del conocimiento a los requerimientos del poder estatal y sus fuerzas militares -*Imperium*-. Por el contrario, la propuesta de creación de la Universidad de Berlín -1810- por parte de Von Humboldt, significó la puesta en marcha de un modelo educativo en el que la autonomía adquirió una inusitada relevancia y centralidad, toda vez que el proyecto moderno de *universidad libre* se basaba en la búsqueda de protección contra los *factores externos* que limitaban o impedían la realización de los *imperativos internos* de la ciencia (Sotelo, 1997).

Adicionalmente, el hecho de que la universidad dejara de concebirse como el lugar seguro en el que se formaban profesionales para asumirse como un espacio experimental y creativo en el que se practicaban las ciencias, posibilitó la igualación radical entre educadores y educandos, así como la defensa a ultranza de las libertades de cátedra, pensamiento, enseñanza y aprendizaje. Con ello:



La universidad deja (...) de ser lo que había sido desde su invención, una institución que prepara a los profesionales que demanda la sociedad, proporcionándoles unos saberes seguros y prácticos. Desde un saber que se reputa cierto, cabe marcar con toda claridad la línea divisoria de los que saben -los maestros-, que a su vez se remiten a unos textos sagrados y los que no saben, -meros aprendices-, sin otra obligación que asimilar en su pureza y totalidad, es decir, sin la menor crítica, los conocimientos que les ofrezcan. En cambio, en el nuevo modelo «académico» de universidad, en el que la «unidad de la enseñanza y la investigación» constituye el principio fundamental, se difumina la línea divisoria entre los que saben y los que no saben, entre maestros y discípulos, empeñados todos en la misma lucha por acumular conocimientos (...) Todos los miembros de la comunidad universitaria tendrían los mismos derechos y obligaciones, ya que solo en un plano de igualdad cabría avanzar en el conocimiento. Importa poner énfasis en la consecuencia revolucionaria que esta constatación comporta: la búsqueda de la verdad solo funciona democráticamente en una comunidad de personas libres e iguales, sin que en el quehacer científico quepa alegar derechos o privilegios adquiridos en razón de cargo o edad. El progreso cognoscitivo exige una comunidad de iguales, sin que valga esgrimir argumentos de autoridad. Cada miembro de la comunidad científica, sea cual fuere su posición, en la cúspide o empezando, ha de poder intervenir con los mismos derechos en las cuestiones que se debatan. De ahí que el estudiante pueda y deba criticar al profesor, incluso con una dureza tan injusta como desmesurada, para que luego éste, cuidando mucho el no herirle, le muestre los errores en los que haya podido incurrir (...) de modo que el derecho a equivocarse, sobre todo en los más jóvenes, resulta imprescindible para iniciarse en la vía del conocimiento. La consecuencia es obvia, aunque para muchos muy dura de digerir: la búsqueda de nuevos conocimientos no puede llevarse a cabo sin la máxima libertad, tanto para el que enseña como para el que aprende. El principio de «unidad de la enseñanza y la investigación» ha eliminado la diferencia entre el que enseña y el que aprende: se aprende enseñando, y se enseña, aprendiendo. (Párrs. 22 y 23)

Este desplazamiento en la manera de entender las formas de relacionamiento entre educadores y educandos, ocurrido en el momento en que la didáctica expositiva de las clases magistrales es puesta en entredicho y emergen espacios de coproducción cognitiva como el seminario o el laboratorio en los que se practican didácticas dialógicas y activas, desde luego, tuvo implicaciones en el gobierno universitario. Al respecto, basta con destacar la relevancia que adquirieron órganos colegiados como el Senado universitario en el que los representantes del estamento estudiantil de la Universidad Libre de Berlín tenían asiento (Serra, 2020). De esta manera, se buscaba la correspondencia entre la vida académica y la administración mancomunada de la universidad.



Los esfuerzos por la democratización de la vida dentro y fuera de la universidad en el siglo XX

Varios aspectos planteados por Humboldt fueron retomados y ampliados en la reforma universitaria de Córdoba de 1918. Esto es así porque en el repertorio de demandas y propuestas realizadas por este movimiento social y estudiantil se reivindicó, como se verá más adelante, la participación de las comunidades universitarias en el proceso de toma de decisiones en las instituciones de educación superior, la elección de las personas designadas en cargos directivos y la autonomía universitaria.

Pese a ello, la Reforma de Córdoba fue un hecho *sui generis* ocurrido en Nuestramérica que tuvo un impacto mundial, sobre todo, en el contexto europeo (Borón, 2004; Naidorf y Martinetto, 2024). Por otro lado, el marcado individualismo, soledad y aislamiento reivindicado por Humboldt durante el proceso de producción del conocimiento científico (Sotelo, 1997), se acercaba más a la comprensión liberal de la realización de la autonomía y la libertad en los espacios macro, meso y microsociales que a un proyecto de democratización de las universidades en clave del relacionamiento con el resto de sociedad, la búsqueda del mejoramiento de las condiciones de vida y la reconfiguración de las relaciones de poder a nivel societal.

En Nuestramérica, el origen de la universidad guarda relación con la exportación de instituciones provenientes del contexto europeo que contribuyeron a la reproducción del dominio colonial. En el caso de los territorios controlados por el imperio español, Carlos Tünnermann (2006) sostiene que:

La universidad colonial hispánica fue señorial y clasista, como la sociedad a la cual servía y de la que era expresión. Creada dentro del contexto de la política cultural trazada por el imperio español, tuvo como misión atender los intereses de la Corona, la Iglesia y las clases superiores de la sociedad. (p. 21)

A su vez, desde el punto de vista organizativo los arquetipos más imitados fueron el de Salamanca y, sobre todo, el de Alcalá de Henares, pese a las marcadas diferencias existentes entre el modelo abierto con vocación pluralista de la Universidad de Salamanca creada por el rey Alfonso XII -1218-, y el modelo cerrado, de pensamiento único y confesional de la Universidad de Alcalá de Henares, promovido por el Cardenal Cisneros -1499- (Díez, 2023).

En todo caso, la apertura cognitiva y cultural que supuso la formación de los intelectuales, ideólogos y administradores requeridos por la corona española para continuar el dominio en el mal llamado «Nuevo Mundo», posibilitó que tanto los estudiantes universitarios como



los egresados ejercieran “un rol crítico durante las guerras coloniales y de la Independencia a comienzos del siglo XIX y los gobiernos nacionales que les siguieron” (Naidorf y Martinetto, 2024, p. 4).

Sin embargo, los procesos independentistas no impulsaron la ampliación de la autonomía y la democracia universitaria, por el contrario, promovieron su restricción o limitación. Esto guarda relación con el hecho de que “la adopción del esquema napoleónico en América Latina no produjo los frutos esperados y fue más bien contraproducente” (Tünnermann, 2006, p. 22). Asimismo, el carácter oligárquico y autoritario que caracterizó a los regímenes políticos surgidos en el transcurso del siglo XIX, llevó a que en países como Argentina o Uruguay las y los estudiantes se movilaran desde el último tercio del siglo XIX para exigir la disminución del poder del clero y las clases terratenientes en las universidades.

La Reforma de Córdoba de 1918 podría comprenderse entonces como un momento de síntesis en el que se recogieron y ampliaron los marcos de sentido elaborados por las y los estudiantes nuestroamericanos desde hace varias décadas, así como uno de los grandes hitos en la historia de las luchas por la democracia y la autonomía universitaria. No obstante, en la misma línea que afirman autores como Salazar Bondy (1968) o Tünnermann (1998), es imprescindible destacar que esta expresión de las luchas estudiantiles es un hecho político de alcance societal que desbordó -y por mucho- el ámbito concreto de su ocurrencia -la universidad-.

Con todo, diez de los once aspectos tratados en el Manifiesto Liminar, documento emblemático en el que se expresa con claridad y contundencia el ideario del movimiento, guardan relación con la reforma de las instituciones de educación superior. Leopoldo Múnera Ruiz (2011) enumera y sintetiza los aspectos tratados en dicho Manifiesto de la siguiente manera:

- 1º Autonomía universitaria –en sus aspectos político, docente, administrativo y económico– y autarquía financiera.
- 2º. Elección de los cuerpos directivos y de las autoridades de la universidad por la propia comunidad universitaria y participación de sus elementos constitutivos, profesores, estudiantes y graduados, en la composición de sus organismos de gobierno.
- 3º. Concursos de oposición para la selección del profesorado y periodicidad de las cátedras.
- 4º. Docencia libre.
- 5º. Asistencia libre.
- 6º. Gratuidad de la enseñanza.
- 7º. Reorganización académica, creación de nuevas escuelas y modernización de los métodos de enseñanza.
- 8º. Docencia activa y mejoramiento de la formación cultural de los profesionales.
- 9º. Asistencia social a los estudiantes y democratización del ingreso a la universidad.
- 9º. Vinculación con el sistema educativo nacional.
- 10º. Extensión universitaria.

Fortalecimiento de la función social de la universidad. Proyección al pueblo de la



cultura universitaria y preocupación por los problemas nacionales. 11º. Unidad latinoamericana, lucha contra las dictaduras y el imperialismo. (p. 9)

Como se puede ver, la reivindicación de una idea de autonomía estrechamente ligada con la profundización de la democracia en la cotidianidad de la vida académica y el gobierno de la universidad o, dicho de otra manera, la radicalización de la idea humboldtiana de la autonomía universitaria ligada con la autodeterminación y la participación de los distintos estamentos y comunidades que cohabitan la universidad en sus órganos de dirección y toma de decisión, fue un aspecto que impactó diferencialmente al conjunto de los sistemas nuestroamericanos de educación superior (Tünnermann, 1998; Múnera Ruiz, 2011).

A modo de ejemplos cabe destacar que, en Perú, varios principios de la reforma fueron incorporados en la Ley de Instrucción de 1920 y posteriormente ampliados en la Ley 10550 de Reforma Universitaria (Tünnermann, 1998).

En México, parte del ideario del Movimiento de Córdoba fue incorporado en la reforma que garantizó la autonomía limitada de la Universidad Nacional de México en 1929, así como en la expedición de la ley orgánica de 1933 y los estatutos de 1934, 1936 y 1938 (Múnera Ruiz, 2011).

En Chile, el ideario reformista fue incorporado en el repertorio de actuación del movimiento universitario desde la década del veinte del siglo XX y tuvo repercusión en la expedición del estatuto de la Universidad de Chile en 1970, mediante el cual se reconoció la autonomía y el cogobierno universitario durante el gobierno de Salvador Allende (Múnera Ruiz, 2011).

En Colombia, pese a que los principios de la Reforma de Córdoba fueron un referente lejano durante los procesos de reglamentación del gobierno universitario sucedidos en el transcurso del siglo XX, no se puede desconocer el hecho de que la exigencia constante de la ampliación de la participación del profesorado y el estudiantado en los órganos de decisión tuvo repercusiones en la Ley 65 de 1963, así como en los intentos de cogobierno emprendidos por la Universidad Nacional de Colombia en 1971 y en la Universidad de Antioquia en 1972 (Múnera Ruiz, 2011).

Por otra parte, las luchas del movimiento universitario -sobre todo, estudiantil- por la autodeterminación, la autonomía, la democracia y la justicia no deben reducirse o circunscribirse a un periodo histórico. En el transcurso del siglo XX fue decisiva la movilización de las y los actores universitarios que participaron en los procesos de liberación nacional y las luchas contra el Apartheid en el contexto africano; la reivindicación de la ampliación de la esfera de libertad frente a la sociedad de consumo, el modo de producción capitalista y el sistema de dominación patriarcal expresado en las revueltas de Mayo del 68 en Francia; las marchas y manifestaciones por los derechos civiles y políticos



en los Estados Unidos; las protestas contra las guerras y/o el exterminio de pueblos agenciadas por ejércitos de ocupación financiados por potencias económicas; las manifestaciones en contra de la violencia sociopolítica y los crímenes de Estado cometidos por gobiernos civiles o militares; y la reivindicación del ingreso masivo e igualitario de los sectores populares al sistema de educación superior, así como las constantes movilizaciones por la ampliación de las posibilidades para realizar la vida, la justicia social y el buen vivir en el contexto nuestroamericano.

Se podría concluir este apartado destacando que la universidad moderna ha contribuido decididamente a la formación de subjetividades críticas que han ayudado a escribir la historia de las luchas por la democratización de las sociedades y sus formas de organización política a escala planetaria. De ahí que, tanto la democracia como la autonomía hayan sido entendidas como *medios y fines requeridos para realizar la Vida -en mayúscula-*, dentro y fuera de los campus.

Los ataques contemporáneos contra la democracia y la autonomía universitaria

Así como la Reforma de Córdoba significó la conquista histórica de la autonomía y el aumento de la democracia interna de las universidades en el contexto nuestroamericano, el movimiento estudiantil de Mayo del 68 tuvo impacto en la realización de reformas educativas que buscaron la ampliación de la democracia de las instituciones de educación superior y la creación de nuevas universidades en el contexto europeo de la década del setenta del siglo XX (Krüger, *et al.*, 2017).

Sin embargo, los impulsos democratizadores fueron neutralizados como consecuencia de la ocurrencia de cambios a nivel societal que, como era de esperarse, tuvieron implicaciones y generaron afectaciones en los sistemas educativos.

Por consiguiente, la ampliación de la esfera de intervención del mercado capitalista sobre la vida humana y no humana, derivada del ataque norteamericano al modelo nacionalista, desarrollista y benefactor -expresado en los acuerdos de Bretton Woods- que contribuyó a reconstrucción de las economías de los países que fueron devastados durante la segunda guerra mundial, al mismo tiempo que se consolidaba la hegemonía económica y militar de los Estados Unidos en la zona de influencia liberal-capitalista, la cual se vio reforzada con la crisis y colapso de la Unión Soviética a finales de la década del ochenta del siglo XX, permitió la imaginación de un nuevo orden mundial, con pretensiones globalizantes y autoproclamado como unipolar -expresado en el Consenso de Washington-, cuyo programa



de acción ha venido promoviendo la reducción del Estado, la integración y ampliación de mercados, la apertura comercial y la prelación de la soberanía del capital transnacional.

Lo expuesto anteriormente se acompaña de sucesivos cambios en el proceso social de producción de riquezas como consecuencia del empleo intensivo y a gran escala de tecnologías computacionales y digitales, así como a la informatización y automatización industrial de las empresas. Referente a esto último, cabe destacar que todo ello ha venido requiriendo la formación de mano de obra calificada y con alta capacidad intelectual.

En el campo educativo, dicha concepción del mundo y de la relación de los seres humanos entre sí y con el resto de la naturaleza, ha sido promovida por los ideólogos de los enfoques de la sociedad del conocimiento y el capitalismo cognitivo, quienes se han encargado de producir un orden discursivo normalizador de la subordinación de la ciencia y la tecnología a los requerimientos del proceso de valorización del conocimiento por parte del sector empresarial (Mora, 2016), en el que la “universidad pública [vista desde la óptica de los sectores y clases dominantes] (...) pasa de producir conocimiento y profesionales para el mercado a ser ella misma un mercado” (Rodríguez, 2018, Párr. 6).

Por otra parte, la promoción e impulso de la desnacionalización, mercantilización, empresarialización y privatización de las universidades públicas, ha generado el aumento de la presión externa contra la autonomía universitaria y de la presión interna contra la democracia de las instituciones estatales de educación superior.

En el caso del aumento de la presión externa contra la autonomía universitaria, esto sucede porque además de las limitaciones a la autodeterminación académica, administrativa, misional y presupuestal que implica la realización de reformas que promueven la incorporación de personas externas en los órganos de gobierno de las universidades, la financiación competitiva o condicionada al cumplimiento de objetivos definidos por las instancias que lideran el sector educativo, o la creación de sistemas de vigilancia, control y regulación institucional por parte del Estado, existe una mayor injerencia o intromisión de agentes económicos capitalistas en los procesos de producción y circulación del conocimiento, como consecuencia de las restricciones presupuestales que obligan a que las universidades diversifiquen sus fuentes de ingresos (Krüger, *et.al.*, 2017).

Dicho en otros términos, *la privatización progresiva de las universidades públicas por vía de la desfinanciación estatal, ha llevado a que tanto la investigación como el relacionamiento de este tipo de instituciones de educación superior con el resto de la sociedad, se encuentre sobredeterminado a la satisfacción de los requerimientos y necesidades de organizaciones mercantiles que invierten en la producción del bien común del conocimiento, con el único fin de apropiárselo individualmente para su propio beneficio.*



Finalmente, en el caso del aumento de la presión interna contra la democracia universitaria, lo que ha venido sucediendo es la implementación de reformas que buscan la centralización y concentración de poder de los órganos ejecutivos de toma de decisión (Acosta, *et al.*, 2015), a partir de la introducción de términos como gerencia, gobernanza, gestión, eficiencia, modernización, adecuación o competitividad, mediante los cuales se legitima el debilitamiento de los órganos colegiados (Krüger, *et al.*, 2017), a la vez que se cuestiona la pertinencia de que el grueso de la comunidad académico-administrativa participe en el gobierno de las universidades.

En el fondo, lo que se viene impulsando es un modelo de gestión empresarial de las instituciones de educación superior, presidido o liderado por juntas directivas integradas por gerentes y agentes económicos capitalistas, capaces de generar alianzas público-privadas que permitan la obtención de ingresos adicionales, a través de la venta de servicios educativos y/o de investigación.

Esta concepción de la universidad y su función social ha venido siendo cuestionada por movimientos, grupos y actores que entienden la educación como derecho humano y bien común no enajenable o privatizable, y a la universidad como un espacio autónomo y democrático de coproducción de conocimiento en permanente interacción con diversos sectores sociales -incluido el sector productivo-, en el que existe el compromiso de contribuir a la ampliación de la libertad y el mejoramiento de las condiciones de vida para el conjunto de la sociedad.

En este sentido, la resistencia contra la empresarialización realizada por varias universidades y sistemas de educación superior en el contexto europeo, así como las continuas protestas contra la desfinanciación, mercantilización, desdemocratización y heteronomía de las universidades públicas en el contexto nuestroamericano¹, son una muestra de las expresiones de resistencia y excedencia a las directrices dominantes de política educativa promovidas por las y los impulsores del neoliberalismo educativo desde finales del siglo XX.

Los ataques contra la democracia universitaria en el contexto colombiano

En el contexto colombiano parece haber una defensa irrestricta de la autonomía universitaria por parte de las y los académicos que se han manifestado en contra de la

¹ Entre las que se destacan el paro de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en 1999, el de la Universidad de Buenos Aires (UBA) en 2006, así como las movilizaciones estudiantiles de 2011 en Colombia y Chile y las de 2018 en Colombia.



democracia universitaria en las últimas dos décadas. Asimismo, algo que todos estos intelectuales tienen en común, es el alejamiento -al menos discursivo- de la retórica empresarial, gerencial y mercantilista que en otros contextos ha permitido la supresión o simplificación de los procesos de toma de decisión participativos, colectivos y vinculantes en las instituciones públicas de educación superior.

Adicionalmente, la defensa aparente de la autonomía por parte de las y los detractores de la democracia universitaria, se ha basado en la aceptación acrítica de la heteronomía universitaria establecida en la Ley 30 de 1992, mientras que el cuestionamiento a los procesos de democratización de la universidad pública, ha tendido a apelar a una retórica elitista en la que sus promotores defienden el mérito académico, la jerarquía cognitiva y, en algunos casos, hasta la instauración de oligarquías académicas.

Es necesario entonces, llegados a este punto, hacer un balance crítico de los principales cuestionamientos realizados contra los proyectos democratizadores de la universidad pública colombiana. Para ello, se ha decidido agrupar y presentar una a una las objeciones que Paul Bromberg, Moisés Wasserman, Ignacio Mantilla, Luis Antonio Orozco, Mauricio García, Edna Bonilla y Jorge Iván González han expresado públicamente, ya sea en artículos académicos o de opinión, contra la existencia, ampliación o profundización de la democracia universitaria.

- ***Objeción 1: la normatividad existente es conveniente y garantista en lo concerniente a la autonomía universitaria***

La y los críticos de la democracia universitaria en el contexto colombiano suelen comenzar sus disertaciones validando el marco jurídico que reconoce y consagra la autonomía universitaria. Ejemplo de ello, son Wasserman (2024a) y Bonilla (2024) quienes han empleado la normatividad existente como soporte o respaldo argumentativo, bien sea para sostener que el Consejo Superior Universitario de la Universidad Nacional de Colombia es una expresión legítima de la autonomía universitaria, o bien sea para justificar que personas externas a las universidades públicas integren los máximos órganos de gobierno de dichas instituciones educativas.

En los casos de Blomberg (2015) y Orozco (2024) no solo existe una aceptación tácita sobre la manera en que se expresa la autonomía universitaria en la Ley 30 de 1992 y el Decreto Ley 1210 de 1993, ya que para ellos lo estipulado en dichas normas es adecuado, razonable y deseable. Por un lado, Blomberg (2015) sostiene que la presencia e intervención no marginal del gobierno en el Consejo Superior Universitario a través de funcionarios de alto nivel es un avance histórico. Por otro lado, Orozco (2024) considera como un adelanto la gobernanza compartida entre el gobierno nacional, algunos integrantes de la comunidad universitaria y representantes del sector productivo.



Nótese como la y los opositores de la democracia universitaria en el contexto colombiano, aparentemente defensores acérrimos de la autonomía universitaria, legitiman o afirman acríticamente la injerencia abierta del gobierno y/o de agentes económicos en el máximo órgano de gobierno de las universidades públicas. Con ello, se termina aceptando la heteronomía de las instituciones de educación superior frente al Estado y el mercado capitalista o, dicho de otro modo, la negación de la autodeterminación de las comunidades académico-administrativas para promover el acceso y producción colectiva del bien común del conocimiento, toda vez que se valida y afirma la dependencia de las universidades hacia quienes ejercen el poder político y/o la subordinación de los procesos formativos e investigativos a los intereses particulares de ciertos grupos económicos.

Esta situación permite que los pronunciamientos que se realizan contra la democracia universitaria constantemente apelen a una lógica maniquea, en la que se juzga como intromisión o politización cualquier acto gubernamental contrario a la idea de universidad pública que afirman la y los críticos de la democracia universitaria, a la vez que se considera legítima, porque es legal y con arreglo a derecho, la injerencia del gobierno y/o el sector productivo en el máximo órgano de gobierno de las instituciones estatales de educación superior.

Referente a esto último, cabe destacar que cualquier política o disposición legal que atente contra la posibilidad de que las universidades autodeterminen sus procesos académicos, administrativos, misionales y presupuestales es un menoscabo o ataque contra la autonomía universitaria. Por esta razón, las expresiones académicas, políticas y sociales que históricamente han defendido la independencia de los procesos académicos frente a la intromisión de agentes externos, han reivindicado la realización de arreglos institucionales que salvaguarden al *Studium* frente al poder del *Imperium*, el *Sacerdotium* o el *Mercatus*.

Desde luego, ello no implica que las universidades deban eximirse de su compromiso social por el mejoramiento de las condiciones de vida y el buen vivir de la sociedad en su conjunto, que eviten comunicarse o relacionarse con otros sectores sociales y académicos o que renuncien al deber de rendir cuentas por sus actuaciones ante el resto de la ciudadanía. Simplemente, lo que se está afirmando es que la defensa de la autonomía universitaria pasa *necesariamente* por garantizar la independencia de los procesos académicos y sus formas de gobierno, frente a la presión o injerencia de agentes externos que abierta y expresamente actúan como representantes del gobierno y/o de los gremios económicos.

- **Objeción 2:** *la democracia universitaria no existe o es marginal en el mundo académico*

Algunos detractores de la democracia universitaria han expresado que esta es inexistente en la vida académica (Mantilla, 2024a) o que es una práctica marginal que ha sido



desechada por las mejores universidades del mundo (Wasserman, 2024b). En el caso de Ignacio Mantilla (2024a), la afirmación de la negación de la democracia universitaria en el ámbito universitario se basa en el hecho de que la aprobación o reprobación de los esfuerzos académicos tiene como fundamento el mérito personal. Al respecto, sostiene lo siguiente:

Las universidades no son democráticas, sino meritocráticas. Pongo un ejemplo, imagínense un estudiante sustentando su tesis en un auditorio donde tiene 200 compañeros que lo aplauden y luego tres profesores, que son los jurados, niegan la aprobación de la tesis. (Párr. 4)

Por su parte, Moisés Wasserman (2024b) considera que los procesos de democratización de las universidades son atípicos y marginales, dado que su puesta en marcha en algunas universidades de prestigio ha sido perjudicial. En sus propias palabras:

La democracia es un sistema político que aplica a Estados, no a organizaciones (...) No somos los primeros en experimentar esas presiones seudodemocratizadoras. La mayoría de las buenas universidades del mundo las han rechazado porque, cuando se han usado, las consecuencias han sido muy negativas. (Párrs. 4 y 5)

En ambos casos, los juicios de valor expresados carecen de sustento empírico. Esto es así, porque Mantilla (2024a) niega la democracia universitaria apelando a una falacia argumentativa, toda vez que asocia los procesos evaluativos de trabajos académicos con la forma en la que, según él, se debe administrar y gobernar la universidad, mientras que Wasserman (2024b) expresa una afirmación de carácter general, sin presentar siquiera un solo ejemplo.

Se requiere hacer una indagación sobre la relevancia o irrelevancia que tiene la democratización de la vida universitaria en el mundo académico. No obstante, antes de proceder a realizar dicho ejercicio, resulta conveniente realizar la siguiente precisión: las universidades con ánimo de lucro no pueden ejercer plenamente la autonomía universitaria, debido a que la búsqueda constante de clientes y excedentes económicos les obliga a tener que subordinar sus proyectos formativos a la competencia por la obtención de recursos. De ahí que, los modelos de gobierno universitario en el sector privado deban negar o restringir drásticamente las formas colegiadas y democráticas de administración de la universidad, al mismo tiempo que se imponen modelos gerenciales que buscan el posicionamiento y prestigio de marcas que garanticen el fortalecimiento económico, académico y político de este tipo de empresas educativas.

Es necesario entonces hacer una revisión sobre la existencia o no de la democracia universitaria en las *instituciones públicas de educación superior*. Asimismo, con el fin de



evitar la casuística al momento de establecer comparaciones², se ha decidido tomar las diez universidades públicas que aparecen en el *ranking* de las mejores quince universidades del mundo elaborado por el *QS World University Rankings 2024-2025*, con el propósito de realizar una revisión sobre la validez de la tesis que sostiene que la democracia universitaria es inexistente o marginal en el mundo académico.

Con ello, no se pretende, valga la aclaración, legitimar los *rankings* académicos que se han venido empleando como dispositivos de regulación y estandarización de la educación superior a escala global, y que en algunos países han contribuido a la concentración de la oferta educativa pública, como consecuencia de la puesta en marcha de fusiones realizadas con el propósito de incrementar el número de publicaciones, citas, investigaciones y distinciones, para así mejorar el puesto ocupado en dichos instrumentos de clasificación (Krüger, *et al.*, 2017), sino que lo que se busca es contar con algún tipo de referente objetivo que impida la realización de juicios de valor de carácter abstracto y sin fundamento, o el empleo conveniente y sesgado de los casos que se presentan para demostrar empíricamente una afirmación.

Pues bien, al revisar la existencia o inexistencia de democracia interna en las mejores universidades públicas del mundo -según el *QS World University Rankings 2024-2025*-, se hallaron los resultados que se presentan y sintetizan en el Anexo 1.

Al respecto, cabe destacar que el 50 por ciento de las diez universidades públicas que aparecen en el *ranking* de las 15 mejores del mundo cuentan con formas de gobierno universitario de carácter democrático, en las que, en algunos casos, participan miles de personas -como sucede en la Universidad de Oxford, la Universidad de Cambridge y el Colegio Universitario de Londres-. Dicho porcentaje se incrementa al 62,5 por ciento cuando se excluyen a las instituciones de educación superior que carecen de autonomía universitaria, tal y como sucede en los casos de la Universidad Nacional de Singapur y la Universidad de Pekín.

Como se puede ver, la búsqueda de autonomía y democracia universitaria no solo son dos demandas que han acompañado el proyecto de la *Universitas* desde sus orígenes -como ya se demostró en la primera parte de este documento-, sino que además es una práctica contemporánea que goza de vigencia y aceptación en las universidades públicas, pese a los embates privatizadores y antidemocráticos liderados por los ideólogos y auspiciadores del neoliberalismo educativo en las últimas tres décadas.

² Tal y como sucede en el caso de Edna Bonilla (2024) cuando emplea el recurso argumentativo de tomar como ejemplo algunas de las universidades que ella considera como las mejores del mundo, para demostrar que la elección de rector se basa en el mérito académico.



Eso quiere decir que no es correcto afirmar que la democracia universitaria es un aspecto inexistente o marginal, pocas veces incorporado en los sistemas de gobierno de las mejores instituciones de educación superior del mundo, salvo que se considere -contra toda evidencia- que universidades como el Colegio Imperial de Londres, la Universidad de Oxford, la Universidad de Cambridge, el Colegio Universitario de Londres o la Universidad de California no lo son (Ver Anexo 1).

- **Objeción 3:** *el mérito y no la democracia es el fundamento de la producción del conocimiento científico y por ende del gobierno de la universidad*

Uno de los recursos argumentativos más empleados por la y los objetores de la deliberación de tipo académico en el contexto colombiano, ha sido la oposición dicotómica entre el mérito académico y la democracia universitaria. A este respecto, Blomberg (2015) considera que el *ethos* de la universidad es “la meritocracia (...) ajena a las peroratas veintejulieras propias de la democracia de masas” (Párr. 25). Wasserman (2015), por su parte, sostiene que:

(...) la universidad es una institución basada en el mérito (...) Todos los que ingresan a ella -profesores, estudiantes y trabajadores- lo hacen ganando un concurso riguroso. Resulta paradójica la pretensión de que precisamente para escoger a sus líderes se abandone ese criterio. (Párr. 5)

Edna Bonilla (2024) establece que la meritocracia es un aspecto fundamental, independientemente del método que se escoja para elegir a las autoridades académicas, mientras que González (2024) y González y Bonilla (2024) sostienen que: 1. La práctica académica obliga a la selección meritocrática que permite que destaquen los que más saben, 2. La lógica científica funciona instaurando una jerarquía asociada al mérito que pasan por alto quienes defienden una «república de iguales» en la universidad, 3. El conocimiento es posible gracias a la meritocracia, por ello, cualquier práctica que busque la democratización de las instituciones de educación superior desconoce la esencia misma de la autonomía universitaria, y 4. En el ejercicio de la comprensión solo unos pocos se destacan por sus capacidades privilegiadas de discernimiento y descubrimiento. Son ellos, los mejores, quienes logran que la sociedad transforme el saber en calidad de vida.

Un primer aspecto que cabe destacar es que *el ethos o fundamento de la producción del conocimiento científico es la búsqueda de la verdad*, no las formas competitivo-elitistas o democrático-cooperativas que se empleen para acercarse a la explicación o comprensión del mundo y la realidad de lo social. Eso quiere decir que no es correcto, porque no es cierto, pretender la negación o afirmación de un modo específico de administrar las instituciones de educación superior, basado en los fines que se persiguen cuando se realizan disertaciones de tipo académico o investigaciones de carácter científico.



Con todo, no se puede negar que el campo científico opera *igualando permanente y radicalmente* a las diversas comunidades que participan en el proceso social de producción de este tipo de conocimiento. Dado que la ciencia -al menos, idealmente- no funciona afirmando verdades absolutas, formas de pensamiento único, argumentos de autoridad o la aceptación de la obediencia debida, requiere de entornos en los que todas y todos los participantes tengan las mismas posibilidades de investigar, reflexionar, demostrar, disentir y controvertir. Lo anterior, supone la aceptación de múltiples paradigmas, modelos o patrones que razonablemente orientan la realización de la actividad científica, al mismo tiempo que se promueve el libre intercambio de interpretaciones e interpelaciones.

En este sentido, la reivindicación permanente de la autonomía universitaria, además de pretender la salvaguarda e independencia de los procesos académico-investigativos frente a las presiones e intereses de actores externos, supone la posibilidad de que las distintas comunidades involucradas en la vida universitaria acuerden mecanismos de interlocución e interacción -lo cuales incluyen, por supuesto, sus formas de autogobierno- que garanticen el reconocimiento de la multiplicidad de maneras en que las y los actores académico-administrativos entienden el conocimiento, la investigación, la vida universitaria y el relacionamiento de las instituciones de educación superior con el resto de la sociedad.

Esto último, implica el reconocimiento de una «república de iguales», en la que los grupos y personas que logran distinguirse por el mérito de sus aportes a un proyecto común -el de la búsqueda de verdades que contribuyan al mejoramiento de la vida en el planeta tierra-, aceptan y respetan la coexistencia de una rica y variada gama de comprensiones sobre las ciencias, las epistemologías, las pedagogías, la naturaleza, las culturas, las sociedades y sus formas de organización política.

Todo lo dicho hasta aquí, valga la aclaración, no pretende negar o subvalorar la existencia de jerarquías académicas que tienen como fundamento el nivel formativo o investigativo de las personas que se desempeñan como docentes o estudiantes. Simplemente, lo que se afirma es que en la vida universitaria -al menos, idealmente- la validez de un juicio de realidad se establece en virtud de los argumentos y demostraciones ofrecidas por interlocutores que en el proceso de cultivar el deseo y gusto por la búsqueda de la verdad aceptan ubicarse en un plano de igualdad, independientemente del prestigio acumulado o el cargo ejercido. Solo así, resulta posible aceptar por ejemplo que, una profesora asistente publique un texto en el que cuestiona los planteamientos esgrimidos por un profesor titular o que un estudiante critique a su tutor de tesis en el momento en que realiza y sustenta el trabajo de grado.

En otro orden de ideas, un segundo aspecto que pasan por alto quienes niegan la democracia universitaria basándose en la existencia de «pruebas meticulosas y rigurosas de



selección», es que en virtud de dicho mecanismo todas las personas que hacen parte de la comunidad académico-administrativa ya contarían con los méritos necesarios para participar en los procesos formativos, investigativos, culturales y políticos que suceden en la vida cotidiana de las universidades, lo cual, desde luego, incluye la participación democrática en los procesos de designación de las autoridades académicas que administran y gobiernan el espacio común al que todas y todos accedieron en virtud de sus propias capacidades y talentos.

Sobra decir que esta forma meritocrática de comprender la vida universitaria, válida en los procesos de selección de docentes y el personal administrativo, niega la posibilidad, en el caso del estudiantado, de que la educación superior se conciba como un derecho de carácter universal al que se debe acceder solo por el hecho de pertenecer a la especie humana.

No obstante, aun aceptando la lógica elitista de quienes legitiman o promueven la existencia de barreras de acceso a la universidad para seleccionar a «las y los mejores», no resulta claro cuál es el fundamento que justifica racionalmente el hecho de que un pequeño grupo dentro de una comunidad en la que existe igualdad de mérito -teniendo en cuenta que todas y todos ganaron un concurso o prueba de ingreso rigurosa-, se autoproclame como «*la oligarquía dentro de la élite*», capaz de designar «objetiva» y «transparentemente» a las autoridades académicas de las universidades públicas.

Finalmente, un sector de la y los promotores de la oposición dicotómica entre la meritocracia y la democracia universitaria, han llegado al extremo de apelar a planteamientos *extremo-elitistas* en el plano académico, análogos o convergentes con el *darwinismo social*³, a través de los cuales se ha buscado validar la idea de que la universidad opera seleccionando permanentemente a las y los mejores, ya que son las mentes brillantes y excepcionales las que permiten que la ciencia avance y la sociedad mejore.

Para ello, Jorge Iván González y Edna Bonilla -cuando firma con González- han tenido que ubicar el debate en el plano de lo local, recurriendo a sustentos argumentativos

³ Al respecto, se planteó en otro momento lo siguiente: “González apela a una retórica elitista para sustentar que “la práctica académica obliga a la selección meritocrática que destaca a los que más saben”, para defender una manera de entender la universidad basada en “la jerarquía asociada al mérito”, y afirmar que el conocimiento científico es un proceso en el que “unas personas saben y otras aprenden” o para destacar que “gracias a los mejores la sociedad transforma el saber en calidad de vida”. Esta peculiar y atípica manera de entender la autonomía universitaria, en la que se expresa el *darwinismo académico* de un intelectual que afirma que la obtención de conocimiento, aprendizaje y bienestar es el resultado de la selección de los más aptos, en un ambiente de lucha y competencia ideado para que sobresalgan y destaquen los mejores —nótese las enormes coincidencias con los fundamentos del darwinismo social, expresado en las interpretaciones incorrectas que hicieron de los planteamientos de Charles Darwin autores como Thomas Huxley en el siglo XIX—, termina obviando el debate sobre los alcances y contenidos que tiene la autonomía en el campo de la educación superior” (Gómez Obando, 2024a, Párrs. 2 y 3).



provenientes de la tradición eclesiástica de las universidades privadas, retomando posturas en las que se expresa un marcado elitismo de corte individualista o citando fuera de contexto a autores que realizaron disertaciones sobre la democracia y la deliberación, dentro y fuera de las universidades.

Por ejemplo, en el artículo *La perversión de la “constituyente universitaria”*, González y Bonilla (2024) retoman los planteamientos del sacerdote colombiano, Alfonso Borrero, para sostener lo siguiente:

Lamentablemente, los reformistas [de Córdoba] olvidaron que, si, como ciudadanos, todos nacemos iguales en cuanto al derecho fundamental, a la vida y a la libertad, como universitarios, nuestro derecho al saber es una paulatina conquista estudiosa y laboriosa a lo largo de la vida. Ignoraron los reformistas que así la democracia garantice mejor la libertad de pensamiento, filosóficamente *no* la fundamenta. Pasaron por alto que el *poder del saber* no es delegable ni objeto de *representación*, sino de adunada *participación* cogestiva de la ciencia. [...] La Reforma de Córdoba nació subyugada por la ambición de mando, depuesta la pasión estudiosa del saber. De donde en muchos avatares resulta que los estamentos universitarios, apiñados en torno a la ambición del repartido poder de mando y en muchos casos politizados, pretendiendo ser autónomos terminan electoralmente militando en contra la autonomía del poder del saber, insignia cimera de la universidad. (Párr. 19)

Es apenas normal que el padre Borrero, destacado intelectual que realizó valiosos aportes al debate sobre la autonomía universitaria en el contexto nuestroamericano, sienta animadversión hacia el impulso democratizador de la Reforma de Córdoba de 1918, si se tiene en cuenta que dicho movimiento dirigió principalmente el aguijón de su crítica contra el modelo confesional, retardatario y conservador de universidad promovido, gobernado y administrado por los jesuitas, orden religiosa a la cual Borrero pertenecía.

A su vez, los aportes del padre Borrero a la comprensión y afirmación de la autonomía universitaria, se basan fundamentalmente en el estudio juicioso y riguroso del funcionamiento de las universidades medievales. En este sentido, el artículo *La autonomía universitaria. Breve ensayo teórico e histórico* -documento del que toman un extracto González y Bonilla (2024) para ayudar a sustentar sus tesis en extremo elitistas-, realiza una breve descripción de los modelos de universidad moderna en el contexto europeo, sin llegar a profundizar o comprender suficientemente las implicaciones que tuvo el proyecto de *universidad libre* liderado por Humboldt para los procesos de realización de la ciencia, la pedagogía, la autonomía o la democracia en las instituciones de educación superior.

En consecuencia, retomando lo ya dicho anteriormente, es evidente la omisión que en el texto de Borrero existe entre la búsqueda de salvaguardas contra los factores externos que



impiden o limitan la realización de los imperativos de la producción académica o científica -autonomía universitaria- y la igualdad que la universidad moderna establece entre educadores y educandos, como consecuencia de la introducción de la investigación científica en los procesos formativos, situación que llevó a que se diluyera la distinción entre los que saben y los que no, toda vez que la búsqueda de la verdad solo resulta posible en una comunidad de personas que se asumen mutuamente como libres e iguales -democracia cognoscitiva y pedagógica- (Sotelo, 1997).

Por último, resulta lógico que la ampliación de la participación de las comunidades académico-administrativas en el gobierno de las universidades sea vista como una demanda inconveniente para alguien que durante buena parte de su vida participó en el crecimiento y consolidación de una universidad empresa. De manera que cualquier pretensión que aspire a la democratización del gobierno universitario, más allá del ánimo de lucro y/o la realización de los fines de carácter privado definidos por los dueños de negocios educativos -en el caso del padre Borrero, la empresa académico-religiosa que pertenece a la orden católica de la cual hizo parte-, tiene que interpretarse como una intromisión, ambición o error que dificulta el poder de mando y gerencia por parte de sus propietarios.

Por otra parte, González y Bonilla (2024) retoman y afirman la comprensión individualista y elitista que Guillermo Páramo tiene sobre la producción y ampliación del conocimiento humano. Para ello, citan un apartado de un texto sobre la autonomía universitaria elaborado por este sociólogo colombiano, en el que sostiene que:

En todas las culturas —no importa si se trata de los esquimales o de los pigmeos del África Central, de nuestros indígenas del Amazonas o de los sabios de la antigua Grecia, de los de la Edad Media o de los del presente— hay unas personas llamadas a romper las escalas del conocimiento y ver lo que es enormemente pequeño o enormemente grande, lo que sucede en picosegundos o en años luz, lo ocurrido en el remoto pasado o lo que pasa más allá de las fronteras del hábitat doméstico; son ellos los llamados a hablar de los orígenes, de la *terra incognita*, del más allá; a trazar mapas del mundo y del interior de los objetos e inventar cosas para la vida práctica o para la imaginación. En todas las sociedades se necesitan esos seres para descubrir el puesto en el universo, la propia identidad, la propia potencia y la propia necesidad para poder orientarse en la historia y en la vida. Yo creo que en esta cultura se creó para eso la universidad. (Páramo en González y Bonilla, 2024, Párr. 14)

Desde luego que el ingenio y las capacidades individuales tienen incidencia en el proceso de producción del bien común del conocimiento, sin embargo, la llamada «ruptura de las



escalas del entendimiento humano» es el resultado de procesos sociales en los que participan múltiples actores y actrices de distintas maneras.

El conocimiento, esto es muy importante no olvidarlo, es el «fruto» o «producto» de los agenciamientos que mancomunada y conflictivamente van realizando los pueblos y comunidades en sus esfuerzos por entender los misterios de la vida, al mismo tiempo que continúan su lucha por perseverar en la existencia. En consecuencia, conocer es una *relación social* de cooperación, competencia, crítica, interpelación, ensayo y error que realizan seres que se encuentran comprometidos en la tarea de comprender y/o explicar el mundo y la realidad en la que se hallan inmersos.

Muchas veces, las personas «más brillantes y excepcionales» exploran caminos que resultan erróneos o equivocados en su búsqueda de la verdad. Sin embargo, cuando la comprensión del conocer -finito, parcial, limitado y provisional al que podemos aspirar los seres humanos- evita la trampa del individualismo metodológico, resulta posible comprender los intentos fallidos como parte de los acumulados que nos posibilitan ir abriendo posibilidades para ampliar el entendimiento que tenemos sobre la vida en común, así como sobre el universo y la tierra de la que somos parte.

El conocimiento, al igual que la vida, es una apuesta común que se realiza en común. Por esta razón, la universidad debe estar abierta y al servicio de todas y todos -sin exclusiones o excepciones-, no solamente de las mentes que demuestran, presumen, creen o aparentan ser «mejores», «brillantes», «excelentes» o «excepcionales».

Finalmente, González y Bonilla (2024) citan al teólogo y filósofo colombiano Guillermo Hoyos, para apoyar la tesis de que debe promoverse la relación entre la universidad, el Estado y la sociedad, lo cual implica la formación de una sociedad civil cualificada, para luego concluir, sin ningún tipo de relación o nexo interpretativo que los vincule satisfactoriamente con la lógica argumentativa del autor que emplean como recurso de autoridad para expresar sus planteamientos en extremo elitistas que, “La igualdad ante la ley, que tiene sentido en la república de los ciudadanos kantianos, no se aplica al saber” (Párr. 12).

Guillermo Hoyos fue un intelectual de formación jesuita que tuvo acercamientos profundos con la Escuela de Fráncfort, en especial, con Jürgen Habermas y su teoría de la acción comunicativa y la democracia deliberativa. Por esta razón, resulta paradójico -cuando menos, curioso- que termine siendo citado por dos intelectuales que niegan la búsqueda de consensos por la vía de procedimientos deliberativos que permitan la realización de formas de gobierno universitario basadas en la participación amplia de comunidades en las que existe diversidad interpretativa, al mismo tiempo que se defienden y afirman formas de



gobierno oligárquicas en las que la adopción minoritaria y excluyente de decisiones públicamente vinculantes, se justifica exclusivamente en el hecho -no demostrado- de que en la comunidad universitaria existen personas capaces de “interpretar aquello que la mayoría no tiene capacidad de percibir” (González y Bonilla, 2024, Párr. 12).

En los momentos en que Guillermo Hoyos trató el tema del *ethos* de la universidad, propuso expresamente el encuentro dialógico entre las distintas perspectivas y paradigmas que coexisten en el mundo académico, como la única forma de encontrar salidas para la crisis de vocación y pertinencia de las instituciones de educación superior en el contexto de la modernidad tardía. Al respecto, sostuvo lo siguiente:

Si llegáramos a reconocer la profundidad de nuestras diferencias, quizá podríamos optar por la idea plural de universidad que queremos reformar. Es decir, una universidad que no se resista a la confrontación radical de formas de vida y formas de pensamiento casi incompatibles. Si la universidad no es capaz de acoger diversas concepciones del bien, quienes disientan de la universidad moderna tendrán que escenificar en la sociedad civil una especie de "guerra de guerrillas" cultural contra un sistema dogmático o instaurar en ella un pensamiento nómada (...) [A la universidad podrán volver algunos de] nuestros críticos radicales, si nosotros abrimos el espacio para las tradiciones y para el debate libre. Así se recreará el ambiente en el que un diálogo radical conjugue nuevos géneros de expresión, genere nuevos antagonismos, abra otras (...) ¿Qué respuesta deberían dar las universidades actuales? Sin dejarse presionar sólo por las urgencias de la modernización, tendrían que reconstruir su tradición y, de acuerdo con ella, ser sitios en los que se discuten y elaboran concepciones y criterios de la justificación racional, de manera que la sociedad civil aprenda de la universidad cómo conducir razonable y dialogalmente sus propios debates prácticos o teóricos. La pregunta es si los sistemas universitarios están preparados para esto (...) El ethos de la universidad es el de la identidad de cada comunidad académica con sus tradiciones e ideales y, a la vez, su apertura a otras comunidades, el reconocimiento de la diferencia y la actitud crítica para buscar en el diálogo la verdad, lo correcto y lo auténtico. En esta búsqueda, los mínimos éticos de la convivencia ciudadana son lo primordial. La formación para la ciudadanía, meta de todo proceso educativo moderno, debería por tanto ocuparse de manera especial de la educación en valores (...) el pluralismo razonable permite descubrir aquellas situaciones en las que la comprensión exige un entendimiento común. Este también es posible mediante un nuevo sentido de la comunicación. Esta ya no se orienta tanto a abrir horizontes, cuanto a ofrecer razones y motivos que pudieran ser igualmente aceptados por todos, en búsqueda de un “consenso entrelazado” desde las diversas perspectivas



en disputa. Este nuevo uso del lenguaje, contradistinto del uso hermenéutico, apuesta a los mejores argumentos y se orienta así a la concertación de mínimos, que garantice un sentido de convivencia social, solucionando concertadamente los conflictos y propiciando las acciones que favorezcan el bien común (...) La autonomía como competencia comunicativa es el ethos de la universidad y en ella se basa su sentido de dignidad y de servicio a la comunidad. Este servicio no consiste en proponer desde las teorías asuntos que para la sociedad civil son ajenos si ella misma no es participante en su gestación y desarrollo. El ethos de la universidad es la comunicación tanto en su interior como en relación con la sociedad civil. La comunicación conforma una universidad crítica, abierta a los problemas del entorno, comprometida con la comunidad. La educación en valores comienza por asumir como valor fundamental de la convivencia el diálogo, que deja de ser mero medio pedagógico para convertirse en forma de participación y propedéutica de apropiación de la gramática de lo político. Las estructuras comunicativas del mundo de la vida permiten vincular el pluralismo razonable y el consenso como etapas de un proceso de participación política y de génesis democrática del Estado social de derecho. Con esto la democracia participativa es a la vez vida de la sociedad civil, al reconstruir la solidaridad, y procedimiento para llegar a consensos de relevancia política, jurídica y constitucional. (Hoyos, 2000, pp. 13-20)

Esta larga cita de distintos apartes de un texto de Hoyos en el que se expresa con toda claridad la manera dialógica y deliberativa en que concibe la forma en que deberían darse los relacionamientos dentro y fuera de las instituciones de educación superior, dista mucho de aquella y aquellos que conciben como una «perversión» el encuentro democrático de la diversidad de comprensiones que existen sobre el gobierno y la vida universitaria, con el fin de encontrar unos mínimos éticos, procedimentales e institucionales que garanticen la realización de las distintas comunidades académico-administrativas que coexisten conflictivamente en la universidad.

Por consiguiente, la citación de Hoyos para justificar el cuestionamiento y negación de su proyecto ético y político de universidad, es un despropósito que atenta contra el rigor básico o elemental que debiera caracterizar los análisis y disertaciones de quienes se precian de ser parte del selecto grupo de «la y los mejores».

- **Objeción 4:** *la universidad es por naturaleza jerárquica*

Las posturas elitistas, además de oponer dicotómicamente la democracia y la meritocracia, afirman que las formas de relacionamiento académicas se basan en la instauración de una jerarquía entre quienes saben y quienes no. Al respecto, Luis Antonio Orozco (2024) sostiene que “Las universidades son organizaciones por naturaleza jerárquica y existe una



relación de poder entre profesores y estudiantes -no imagino una clase donde la mayoría decide que todos pasan con nota apreciativa-" (Párr. 4).

Por su parte, Jorge Iván González y Edna Bonilla (2024) consideran que "la universidad no es un espacio de igualdad entre sus miembros, sino de las jerarquías derivadas de la búsqueda del conocimiento" (Párr. 6), toda vez que "Frente al conocimiento hay diferencias notables. Unos saben y enseñan. Otros no saben y aprenden" (Párr. 12).

Nótese como la y los autores citados son incapaces de comprender el cambio o giro paradigmático que supuso el tránsito de la formación basada en la distinción *maestro-aprendiz*, propia del modelo de enseñanza y de aprendizaje de la universidad medieval, hacia un modelo centrado en la existencia de estudiantes críticos y propositivos, capaces de autoeducarse e interpelar en condiciones de igualdad a sus maestras y maestros, propia de la tradición moderna en la que la formación académica se basa en la unidad o complementariedad entre la enseñanza y la investigación (Sotelo, 1997).

En este sentido, la emergencia de espacios como los seminarios, los laboratorios o las prácticas investigativas, pedagógicas o profesionales, supusieron una crítica abierta contra los métodos escolásticos y las clases magistrales en las universidades, toda vez que la experimentación de metodologías dialógicas y/o activas posibilitan el cuestionamiento y debilitamiento de las formas de enseñanza de carácter monológico y expositivo, muchas veces basadas en la aceptación acrítica de la autoridad e irrefutabilidad del saber, el opinar o el ideologizar de las y los maestros.

El fundamento moderno de la vida académica y la producción del conocimiento científico es la igualdad entre estudiantes y docentes. Solo aceptando esta premisa es posible admitir que haya quienes destaquen o ejerzan autoridad, en virtud del reconocimiento de su trayectoria y mayor experticia, reflexividad crítica y/o capacidad argumentativa.

Esto último, en el plano pedagógico se traduce en el hecho de que los procesos formativos no puedan concebirse como el encuentro entre los que saben y los que no, salvo que se desee insistir en las formas más anacrónicas, retardatarias y conservadoras de concebir las prácticas educativas -aquello que en las tradiciones de la pedagogía moderna, la escuela nueva y los enfoques constructivistas se conoce como educación tradicional; en la tradición crítica de autores como Célestin Freinet se denomina educación escolástica; y en la tradición emancipatoria de autores como Paulo Freire se asocia con la educación bancaria-.

La maestra es una estudiante avanzada y el estudiante un maestro en potencia. Por esta razón, la relación educativa se da en un plano igualitario y si existen diferencias cognitivas no tienen por qué traducirse en la instauración de desigualdades sociales o asimetrías en la



participación política. Las educaciones que cuestionan la promoción de la competencia, la segregación o la selección natural de «las y los más aptos», parten del reconocimiento:

(...) de que todxs somos humanamente iguales pero cultural, material, experiencial y cognitivamente diferentes. A nivel educativo eso quiere decir que en el diálogo intervenimos todxs en calidad de sujetxs, razón por la que resulta posible ayudarnos, cuestionarnos y complementarnos en el proceso de ir ampliando la comprensión que tenemos sobre el mundo y la realidad en la que estamos siendo. (Gómez Obando, 2024b, p. 42)

Afirmar que un hecho cultural es por «naturaleza» X o Y cosa, es un recurso retórico que contribuye a poner los prejuicios o creencias personales en el terreno de lo irrefutable. Lo anterior, además de permitir la negación dogmática de la existencia de otras maneras de interpretar y comprender el problema que se considera «resuelto» o «dilucidado», impide la realización de diálogos interculturales o interepistémicos. En tal sentido, se debe concluir este apartando señalando que la universidad no es por naturaleza jerárquica o adhocrática⁴, dado que en ella coexisten prácticas meritocráticas y democráticas, así como una diversidad de expresiones de la comunidad académico-administrativa que significan de distintas maneras la realización de la vida universitaria.

En todo caso, cabe destacar que aquellas posturas que asocian la evaluación académica con procesos de selección o distinción, la producción del conocimiento científico con procedimientos de decantación y exclusión, y la relación educativa con prácticas de transferencia y sumisión, son una expresión abierta y decidida del conservadurismo académico, científico y pedagógico en el ámbito universitario.

- **Objeción 5:** *la democracia es un sistema de gobierno para un Estado no extrapolable a la universidad*

Algunas de las posturas que niegan la democratización de la vida universitaria, afirman la validez y pertinencia de la existencia de regímenes democráticos a nivel societal o macropolítico. Referente a esto, González y Bonilla (2024) sostienen que “La igualdad ante la ley, que tiene sentido en la república de los ciudadanos kantianos, no se aplica al saber” (Párr. 12), mientras que Wasserman considera que “La democracia es un sistema político que aplica a Estados, no a organizaciones” (Wasserman, 2024b, Párr. 4).

En el caso de González y Bonilla (2024), la negación de la democracia en el ámbito específico de la universidad, se basa en el hecho de que consideran que el «poder intrínseco de la ciencia» se escenifica en espacios jerárquicos, meritocráticos y competitivos en los que

⁴ Término que se refiere a la existencia de modelos de organización en los que existe ausencia de jerarquías.



prevalecen o sobresalen únicamente las y los que cuidadosamente han sido seleccionados en virtud de su mayor «visión», «brillantez» o «fortaleza mental».

Por lo tanto, se podría considerar este cuestionamiento como una derivación de las dos objeciones anteriormente tratadas -4 y 5-, razón por la que no habría por qué insistir en la crítica a posturas elitistas que llegan al extremo de afirmar el *darwinismo académico* en el ámbito universitario, a la vez que consideran, contra toda lógica, que su puesta en marcha es un aporte o complemento a:

(...) la constitución de una sociedad civil con base en procesos inclusivos y públicos, en los cuales se obtiene la formación de la opinión pública y de la voluntad común de ciudadanos capaces de concertar y de reconstruir el sentido de las instituciones y del Estado de derecho. (Párr. 11)

No obstante, en el caso de Wasserman (2024b) sí existe una novedad respecto a lo dicho anteriormente, ya que para él existe un divorcio o desconexión entre la macro, la meso y la micropolítica, razón por la que sería lógico pensar un régimen político democrático que al momento de concretar sus formas de relacionamiento no lo fuera.

Esta forma de concebir el poder y la política es propia de aquellas posturas que históricamente han asumido que lo social se produce de arriba hacia abajo, razón por la que el control de los cargos de dirección o la toma del poder del Estado basta para orientar o subvertir la vida cotidiana, las prácticas culturales o las costumbres históricamente adquiridas de los pueblos y comunidades.

No obstante, existen reflexiones que conciben las formas de organización política como el resultado o cristalización institucional de la red de relaciones en las que lo social permanentemente se va escenificando, regularizando, estructurando y modificando -piénsese en autores o autoras como Marx, Bourdieu, Fals Borda, Foucault o Butler-. De esta manera, existe un entendimiento de la política en la que lo social se construye de abajo hacia arriba y de arriba hacia abajo, así como una comprensión del poder que va desde la cotidianidad de los relacionamientos micropolíticos hasta la cristalización institucional y estructural de tipo macropolítico.

En este sentido, la afirmación de la existencia de sistemas políticos democráticos, al mismo tiempo que se niega rotunda y categóricamente la experimentación de la democracia en ámbitos grupales o sectoriales es falsa. Pese a todo, para aquellas y aquellos que tengan reservas frente al uso de teorías generales como recurso argumentativo para afirmar o negar un juicio de valor, basta con recordar los aportes que autores como Humberto Maturana o Bernardo Toro han realizado a la democracia familiar, los trabajos de Daniela Díaz y Nicolás Contreras en el ámbito de la democracia infantil, las investigaciones de



Michael Apple y James Beane sobre democracia escolar, los análisis de Oscar Oszlak y Véronique Champeil-Desplats en el campo de la democracia administrativa o las disertaciones de Rafael Vásquez y Reynald Brizais sobre democracia asociativa. Incluso en el mundo empresarial, a pesar de las dudas razonables que puedan existir sobre las posibilidades reales de ampliar la participación de las y los trabajadores en la toma de decisiones en negocios privados⁵, autores y autoras como Francisco Javier Forcadell o Isabelle Ferreras han realizado contribuciones a la democracia organizacional.

Se podría concluir este apartado señalando que, en el caso de Moisés Wasserman ocurre una distorsión o quimera pocas veces advertida por quienes asumen la lógica elitista de delegar la toma de decisiones públicamente vinculantes a quienes se considera como más «brillantes» o «extraordinarios». Por un lado, es un reconocido bioquímico que se ha desempeñado con éxito y suficientes méritos en su campo de estudio. Por otro lado, es una persona que participa en debates sobre teoría política basado en la exposición de creencias o convicciones personales, realizando juicios de valor sin fundamento o expresando afirmaciones que suelen carecer de demostración empírica.

Sin embargo, a pesar de que Wasserman se comporta como opinador -no como científico o académico- en el ámbito específico de los debates sobre lo público y la política, y a que sus apreciaciones suelen carecer de validez argumentativa o «brillantez académica», ello no es óbice para que sus disertaciones sean revestidas con la autoridad y el mérito que la mayoría de sus pares, los medios de comunicación y un sector de la sociedad le confieren simplemente por haber sido rector de la Universidad Nacional de Colombia.

Referente a esto último, considero que neófitos en el campo de la política como Wasserman, les asiste todo el derecho de participar en procesos deliberativos que atañen a la imaginación de arreglos institucionales relacionados con la universidad que han ayudado a edificar y enaltecer con su trabajo. El problema es que en virtud de los argumentos esgrimidos por la y los críticos de la democracia universitaria -incluido, desde luego, Moisés Wasserman- esto no debería ser así.

- **Objeción 6:** *la titularidad de la soberanía de la universidad pública reside en toda la sociedad*

Otro de los cuestionamientos a la existencia de formas de autogobierno de carácter democrático en las instituciones de educación superior, se basa en la afirmación del derecho que tiene el resto de la sociedad de participar en el gobierno de las universidades, sobre todo, en el caso de la Universidad Nacional de Colombia.

⁵ Esa es la razón por la que en este documento se excluye la posibilidad de estudiar la autonomía y la democracia universitaria en las empresas educativas.



En relación con esto, Blomberg (2015) ha sostenido que “Como se trata de la Universidad *Nacional*, el CSU debería tener integrantes que fueran designados mediante mecanismos donde interviniera la comunidad académica de todo el país” (Párr. 8). Sin embargo, ha sido Wasserman (2024a) quien con más vehemencia ha defendido la tesis de que la soberanía de las universidades públicas no puede ubicarse en las comunidades académico-administrativas que estudian, trabajan, egresan o se pensionan de este tipo de instituciones educativas, teniendo en cuenta que:

(...) las universidades públicas en Colombia pertenecen a la Nación, sus beneficiarios no son los únicos interesados. Los profesores trabajan en ella y sus condiciones, así como las de los estudiantes, pueden depender del rector. Es decir, son grupos interesados. ¿Qué nos permite pensar que quienes pasaron un examen de admisión tienen derechos superiores a quienes no lo hicieron? Tal vez, al contrario, los no admitidos tengan más que reclamar. Quienes tuvimos el privilegio de pasar exámenes de admisión y concursos docentes no adquirimos con eso una ‘acción’ que nos otorga derechos de voto en la ‘empresa’, sobre todo porque no es una empresa sino una institución del Estado. La votación democrática depende del universo de los votantes. Uno limitado y excluyente es contrario al concepto mismo de democracia moderna. Por eso no se vota para gerente del Banco de la República, ni para directores de hospitales –ellos se nombran con mecanismos bien reglados para promover el bien común– (Párrs. 4 y 5).

Nótese como la ubicación de la titularidad de la soberanía de la universidad en el conjunto de la sociedad colombiana, valida el hecho de que sea el gobierno de turno, representante de la «voluntad general», quien en última instancia designe a las y los rectores de las universidades. Lo anterior *niega la autonomía universitaria*, dado que la lógica del argumento legitima el hecho de que sea el poder político *-Imperium-*, entendido como forma indirecta de ejercicio de la soberanía popular, quien designe a la máxima autoridad ejecutiva de las universidades públicas, de manera análoga a como sucede con la mayoría de las y los integrantes de la Junta Directiva del Banco de la República o con los y las directoras de los hospitales públicos -ejemplos que utiliza Wasserman a modo de ilustración-.

Si se reconoce la autonomía política, académica, presupuestal y administrativa de las universidades frente al Estado y el mercado capitalista, es apenas lógico que la titularidad de la soberanía se circunscriba a los actores que componen o integran la comunidad universitaria. En caso contrario, lo que se termina expresando es la renuncia -tácita o explícita- a la protección contra los factores externos que limitan, distorsionan o impiden la realización de los imperativos internos de la coproducción del conocimiento científico y la formación académica.



Referente a esto, no deja de ser curioso que un sector de los críticos de la democratización de la vida universitaria, cuando deciden salir del terreno de las oposiciones dicotómicas, el elitismo o el darwinismo académico, ingresen en el de la radicalización de ciertas formas democráticas de participación que limitan la posibilidad de dialogar, deliberar, despolarizar y/o llegar a acuerdos⁶.

De igual manera, es un hecho paradójico que un sector de los abanderados y defensores *aparentes* de la autonomía universitaria en la coyuntura actual, no tengan problema alguno con negarla, siempre que ello contribuya a evitar que las distintas expresiones de las comunidades académicas que coexisten conflictivamente en las instituciones de educación superior públicas, participen e incidan en los procesos de toma de decisión y/o designación de autoridades académicas.

- **Objeción 7:** *la democracia universitaria favorece el clientelismo*

Moisés Wasserman (2015) y Mauricio García (2024) han defendido la tesis de que la democratización de la vida universitaria favorece la introducción de prácticas clientelistas en las universidades públicas. Al respecto, Wasserman (2015) considera que:

En una elección es inevitable que se generen compromisos con quienes consiguen votos. Es fácil imaginar cuáles candidatos contarán con apoyos partidistas y cuáles harán ofertas clientelistas. Por eso muy pocas universidades en el mundo eligen sus directivas por votación directa. (Párr. 4)

García (2024), por su parte, sostiene que:

(...) me parece mala la idea de poder constituyente universitario. La democratización no funciona en todos los ámbitos de la sociedad y el académico es uno de ellos. No quiero decir con esto que la participación de los estudiantes y docentes deba excluirse, ni tampoco que todo gobierno universitario no democrático sea, de entrada, bueno (...) en un país con costumbres clientelistas tan arraigadas como el nuestro, una democratización de su sistema de gobierno solo agravaría los problemas actuales. (García, 2024, Párrs. 5 y 6)

⁶ Esto mismo hacen González y Bonilla (2024) cuando sostienen que “siempre será discutible la legitimidad de un mandato resultante de una asamblea de 1500 estudiantes reunidos en el León de Greiff frente a la voluntad desconocida de los 56.000 estudiantes de la Universidad Nacional” (Párr. 21). Llevando este argumento hasta las últimas consecuencias lógicas, a nivel macropolítico lo mejor sería cerrar el Congreso de la República, así como otros espacios democráticos en los que se practique la participación directa y deliberativa, toda vez que las formas de democracia plebiscitaria -en las que suele apelarse al poder del pueblo en su conjunto, con el único propósito de acrecentar o exacerbar el poder presidencial- serían las que mejor garantizan la legitimidad y representatividad de las decisiones adoptadas por el ejecutivo.



En ambos planteamientos pareciera existir una asociación *necesaria* entre el clientelismo y la democracia. Referente a esto, cabe precisar que las relaciones clientelares no suceden únicamente en contextos democráticos. Es más, a modo de hipótesis sostengo que el debilitamiento o la ausencia de controles, pesos y contrapesos hacia quienes tienen la titularidad de la soberanía y/o el poder de decisión en las instituciones públicas, favorece la arbitrariedad en los procesos de toma de decisión, la concentración del poder y la corrupción -siendo el clientelismo una de sus formas concretas de expresión o manifestación-.

Si bien es cierto que la creación de redes de lealtad, a partir de la introducción de una relación asimétrica entre quienes reciben apoyo político a cambio del otorgamiento de bienes económicos, no suele pasar por el acto de comprometer el voto cuando se llevan a cabo procesos electorales, eso no quiere decir que en las formas autoritarias y/u oligárquicas de ejercicio del poder político exista una ausencia de mecanismos para *capturar o cooptar el Estado y sus instituciones* (Garay Et al., 2008; Garay y Salcedo, 2012) o para *privatizar la vida pública* (De León, 2011), bien sea a través de la amenaza y empleo de la violencia o bien sea a través del ofrecimiento de puestos, favores e incentivos.

El estudio de Trejos y Guzmán (2018) sobre el clientelismo armado implementado por los grupos paramilitares en el Caribe colombiano, es un buen ejemplo de la manera en que los procesos de restricción o cierre democrático -autoritarismos subnacionales o sectoriales- aumentan los riesgos de corrupción, captura, control burocrático y privatización del Estado y las rentas públicas.

Por otra parte, la búsqueda de restricciones para que las facciones minoritarias o mayoritarias prevalezcan, concentren o monopolicen el poder político es precisamente uno de los propósitos que persiguen los sistemas democráticos. En el caso de las democracias de corte liberal, ha sido precisamente Mauricio García quien ha planteado argumentos como el siguiente:

Cuando un partido o movimiento político consigue una superioridad tan aplastante que ya nadie puede disputarle el poder que tiene, se acaba la competencia. James Madison —el gran constitucionalista del siglo XVIII— denominaba a esto “faccionalismo” y pensaba que allí estaba el gran peligro del sistema democrático. Pero Madison, como muchos de sus contemporáneos, se ideó un antídoto contra ese peligro: un complejo diseño institucional de pesos y contrapesos entre las distintas ramas del poder público, que impidiera la concentración del poder en manos de un solo grupo político (...) Cuando la democracia se reduce al sistema electoral y, más específicamente, al voto de las mayorías, dejando por fuera el



complejo diseño institucional que le es propio y, adicionalmente, le entrega la voluntad expresada en ese sistema electoral a un líder carismático con poderes casi ilimitados para interpretar y aplicar esa voluntad, estamos en presencia de lo que Guillermo O'Donnell (1994) ha llamado, democracia delegativa. De otra parte, en La quiebra de las democracias (1987) Juan Linz muestra el fuerte nexo que existe entre la independencia de ciertas instituciones y la estabilidad de la democracia (...) Esto supone no sólo la existencia de centros de poder distintos, sino que allí está la base para que, a partir de esos diferentes centros de poder, se estimule la deliberación pública (Sunstein 2003). Dicho de otro modo, la preservación de los poderes y contrapoderes no solo previene el abuso de poder y el faccionalismo, sino que también estimula y protege la disidencia —la cual es un elemento saludable para la democracia— y con ello fortalece la deliberación. Así pues, para evitar los males señalados en las referencias anteriores —faccionalismo, abuso del poder, autoritarismo y delegación democrática—, es necesario que exista un balance entre la democracia y la constitución, lo cual se manifiesta en un equilibrio entre las instituciones que dependen del juego político y las que son independientes o relativamente independientes de esa competencia. (García y Revelo, 2009, pp. 329-331)

La democratización de las universidades colombianas significa, entre otras cosas, la creación o fortalecimiento de los pesos y contrapesos que permitan limitar la concentración de poder en el ejecutivo⁷, con el fin de evitar la captura prolongada del gobierno por parte de facciones que además de autoproclamarse como «las más meritorias», obvian u ocultan la incidencia que tuvo el gobierno nacional -como consecuencia de la autonomía universitaria de carácter restringido que establece la Ley 30 de 1992 y el Decreto Ley 1210 de 1993- en todos y cada uno de los procesos de nombramiento de cargos directivos sucedidos en las universidades públicas colombianas desde comienzos de la década del noventa del siglo XX.

De esta manera, no solo aumentarían los controles y salvaguardas frente al clientelismo y la corrupción administrativa, sino que además se fortalecería la transparencia y rendición de cuentas en los procesos de toma de decisiones. Del mismo modo, el robustecimiento de los espacios colegiados y las formas deliberativas de participación democrática, es una manera de reconocer abierta y decididamente la diversidad de posturas y entendimientos sobre el deber ser y el devenir de la universidad, así como una forma efectiva de otorgar garantías a las posturas disidentes o minoritarias. Todo ello, requiere la realización de cambios normativos que permitan un mejor balance entre los espacios deliberativos y la

⁷ Esto, valga la aclaración, es lo que sucede en instituciones de educación superior como la Universidad de Oxford, la Universidad de Cambridge, la compleja red de campus de la Universidad de California, la Universidad de Chile o la Universidad de Nariño.



instancia que tiende a concentrar el poder de gobierno y decisión en la universidad -me refiero al CSU-.

En definitiva, la democratización de la universidad significa una crítica abierta contra la concentración del poder, así como la búsqueda de procedimientos dialógicos y deliberativos que garanticen la participación e incidencia de la diversidad cognitiva, artística, cultural, gremial e ideológica que se expresa y coexiste conflictivamente en la universidad. De esta manera, los procesos de designación que emplean la técnica del voto terminan teniendo un peso secundario frente a los procesos colegiados de toma de decisiones, en los que, esto es muy importante no olvidarlo, participan las y los integrantes de la comunidad académico-administrativa que voluntariamente desean contribuir a senti-pensar los horizontes de sentido y actuación de la institución educativa en la que realizan su vida laboral o académica.

- ***Objeción 8: la democracia universitaria favorece la politización de la universidad***

La y los intelectuales que niegan la democracia universitaria suelen considerarla como un mecanismo de politización de la vida académica. Al respecto, Wasserman (2015) sostiene que “Los reclamos para elegir popularmente a las directivas no contribuyen a la democracia. Por el contrario, dan lugar a presiones políticas indebidas sobre los consejos superiores” (Párr. 8).

Mantilla (2024b), por su parte, considera que:

(...) sería muy peligroso tener elección directa de rectores, porque ya tenemos ejemplos en Latinoamérica donde ese tipo de discusiones en instituciones de alto prestigio han terminado disminuyendo ese nivel, y, por supuesto, llevaría a las instituciones a discutir proyectos políticos y no académicos. Tenemos algunos ejemplos como la Universidad de Buenos Aires en Argentina y la Universidad de San Marcos en Perú. (Mantilla, 2024b, Párr. 17)

Por último, Orozco (2024) opone la participación de la comunidad académico-administrativa en el gobierno universitario a la toma de decisiones por parte del Consejo Superior de las universidades públicas, de la siguiente manera:

El voto directo tiene asimetrías de información y no permite conocer candidatos con la profundidad que lo hace un consejo dedicado a informarse, reflexionar y debatir para una elección. Claro que los consejos pueden ser cooptados por los intereses de sus miembros y es por lo que, para una mejor gobernanza y democracia universitaria, necesitamos incorporar miembros independientes, personas de muy alta reputación y reconocimiento social cuyo único interés sea elegir al mejor



candidato y votar las decisiones que más le convienen al progreso y bienestar de la universidad y la sociedad. (Orozco, 2024, Párr. 6)

Respecto a este cuestionamiento, cabe anotar que la reducción del debate sobre la democracia a las formas de elección de autoridades académicas y el de la elección de autoridades académicas a la manera en que se designa al rector de las universidades públicas, implica un empobrecimiento de la discusión sobre los contenidos e implicaciones que tiene la democratización del gobierno y la vida universitaria.

En tal sentido, la demanda de respeto al resultado de las consultas del proceso de designación de rectora o rector, en aquellos casos en los que existe una opinión clara o contundente por parte de la comunidad universitaria, en favor de una propuesta de gobierno que encabeza un aspirante que cuenta con la trayectoria y los méritos académico-administrativos suficientes para ejercer el cargo de primera autoridad ejecutiva de la universidad, no puede agotar el debate sobre la autonomía y la democracia universitaria.

Es más, atendiendo estrictamente al plano institucional y gubernativo del proceso de democratización de las instituciones de educación superior, sostengo a modo de hipótesis que si se redujera el poder de la rectoría para designar varios cargos directivos y se fortalecieran los pesos y contrapesos que limitan y regulan las actuaciones del Consejo Superior de las universidades públicas, a la vez que se introdujera un cambio normativo que permitiera el tránsito de la heteronomía a la autonomía universitaria, el debate o disputa por la ocupación del poder ejecutivo de las universidades perdería relevancia y centralidad.

Dicho de otra manera, si se disminuyera el poder exacerbado que la normatividad actual reconoce a las autoridades académicas y a los máximos órganos ejecutivos de las instituciones de educación superior, a la vez que se aumentara el poder decisorio de los cuerpos colegiados y otros espacios deliberativos, muy seguramente disminuiría la polarización y disputa que se presenta en cada proceso de designación de rectora o rector, dado que las distintas comunidades académico-administrativas contarían con mayores posibilidades y garantías de *incidir efectivamente* en el gobierno mancomunado, conflictivo y colectivo de la universidad.

En otro orden de ideas, no deja de ser curioso el exceso de optimismo -me siento tentado a emplear el término *candidez*- que algunos defensores de la concentración del poder de decisión en pocas manos, tienen hacia «las personas de muy alta reputación y reconocimiento social». De ahí que, la «vacuna» o «antídoto» que encuentran para enfrentar la cooptación y la politización de los órganos ejecutivos de gobierno sea la designación de personas «desinteresadas» e «independientes», cuya principal motivación sea el progreso y/o el bienestar social y universitario.



Aseverar que el único límite, salvaguarda o contrapeso que debe existir para evitar la captura y cooptación de los órganos ejecutivos por parte de agentes interesados en privatizar lo público, apropiarse de bienes comunes o perpetuarse en el poder -en cuerpo propio o ajeno-, es la confianza en la ética y autocontrol de las personas que gozan de «prestigio» o «alta reputación», no deja de ser una postura política de corte elitista que tiene implicaciones sobre la vida universitaria y sus formas de gobierno.

En consecuencia, considerar como politizado y manipulable el curso de acción defendido por las y los defensores de la democracia universitaria, a la vez que se presentan los procesos elitistas u oligárquicos de captura del gobierno universitario como «apolíticos», «desinteresados» o «neutrales», es una manera de estigmatizar al «Otro» u «Otra» a quien se descalifica, al mismo tiempo que se *encubre* o *enmascara* el carácter eminentemente político de las opiniones, convicciones y escenarios propuestos por quienes se autoproclaman como los «guardianes asépticos» del mérito académico y la calidad educativa.

A modo de conclusión: hacia una defensa de la autonomía sustancial y la democracia efectiva en la universidad

Hasta aquí, se presentó un recorrido histórico que permitió evidenciar los profundos nexos existentes entre la autonomía y la democracia universitaria. Asimismo, se reconstruyó la manera en que los Estados absolutistas modernos negaron la autonomía de las instituciones de educación superior, a la vez que emergieron proyectos que además de proteger y salvaguardar a la universidad frente a la injerencia estatal, eclesiástica, mercantil o empresarial, introdujeron la ciencia en el mundo académico, lo cual permitió la igualación radical entre las y los sujetos educativos, dado que en la tradición moderna los procesos formativos se basan en la simbiosis entre enseñanza e investigación.

Adicionalmente, se presentaron los esfuerzos que en las instituciones de educación superior, dentro y fuera del contexto «euro-occidental», se han venido agenciando por la ampliación y profundización de la democratización de la vida universitaria y societal.

Finalmente, se realizó una reconstrucción de los ataques contemporáneos contra la autonomía y la democracia universitaria, así como una crítica exhaustiva y detallada a la y los opositores de la democracia universitaria en Colombia, en la que se estableció que dichos intelectuales se han tendido a apartar de la retórica empresarial y gerencial que en otros contextos ha permitido la supresión o simplificación de los procesos de toma de decisión participativos, a la par que han asumido posturas oligárquicas, elitistas y, en algunos casos, extremo-elitistas o la restricción e incluso negación de la autonomía universitaria.



Es momento de realizar un *cierre analítico que posibilite la explicitación de aquello que se afirma y defiende en la coyuntura actual*. Para ello, se considera necesario ahondar en el tipo de democracia que se considera más afín con la cultura universitaria; los alcances de la democracia universitaria; la importancia de convocar espacios dialógicos y deliberativos en momentos en que se proponen reestructuraciones a las instancias de decisión institucional; y la relación existente entre la experimentación de la democracia universitaria y los proyectos que propenden por la democratización de la sociedad en su conjunto.

- *La democracia universitaria, más allá de las votaciones*

Buena parte de las preocupaciones de la y los intelectuales que niegan la democracia universitaria en el contexto colombiano, se encuentra relacionada con la designación de rector a través del mecanismo de votación directa. Este escenario de posibilidad ha llevado a que el debate sobre la democratización de las instituciones de educación superior, tenga como telón de fondo el cuestionamiento al carácter vinculante o no que debería tener la consulta para elegir a la máxima autoridad ejecutiva de las universidades públicas.

En relación con esto se considera que el proceso de designación de rector podría incluir mecanismos que combinen de una mejor manera criterios meritocráticos y democráticos. De todos modos, independientemente del mecanismo que se decidiera adoptar, lo importante sería que el nombramiento del rector no recayera única o principalmente en la decisión que toman aquellas y aquellos que transitoriamente integran el máximo órgano de gobierno y dirección de la universidad -me refiero al Consejo Superior Universitario-.

Por otra parte, como ya se dijo antes, la simplificación de la democracia universitaria a la manera en que se designa a la máxima autoridad de las universidades públicas, implica el empobrecimiento del debate sobre los arreglos institucionales requeridos para limitar y desconcentrar el poder ejecutivo, fortalecer los pesos y contrapesos institucionales, disminuir los riesgos de corrupción, participar colectiva y efectivamente en el gobierno de la universidad, ofrecer garantías a las posturas disidentes y permitir la realización de las distintas expresiones que conforman la comunidad universitaria.

Por consiguiente, *la realización de la democracia en las instituciones de educación superior tiene que ver, sobre todo, con la manera en que se fortalecen las formas dialógicas, deliberativas y públicas de llegar a acuerdos y reconocer disensos, a la vez que se desconcentra el poder ejecutivo y disminuye su discrecionalidad*. Todo ello hace que las formas de elección mediante mecanismos de votación directa tengan un carácter marginal o subsidiario, ya que su empleo tiende a limitarse a la designación de un porcentaje de las y los integrantes de los cuerpos colegiados, aunque también podría incluir mecanismos democráticos que garanticen la protección o salvaguarda de la comunidad universitaria en



situaciones en las que se considera que existe negligencia, incumplimiento o abuso de poder por parte de las autoridades académicas.

Con todo, la forma de autogobierno universitario que resulta más afín con el modo en que idealmente debería funcionar la academia es la *democracia deliberativa*. Esto es así, porque la igualdad y libertad de intercambiar ideas y argumentos, la escucha y consideración de distintos puntos de vista, el reconocimiento de la mayor o menor validez que tienen determinados juicios de valor⁸ o el fomento del respeto y el entendimiento mutuo, son elementos comunes que comparten estos dos campos diferenciados de la vida universitaria.

- *La democracia universitaria, más allá de las instancias formales de gobierno*

La democratización de la vida académico-administrativa trasciende la esfera del gobierno de la universidad. Por esta razón, se considera que la creación de un entorno o ambiente democrático pasa por la disminución de las desigualdades, injusticias o violencias derivadas de la reproducción de los sistemas de dominación de clase, género-sexo, raza y capacitismo en los espacios universitarios.

En consecuencia, ampliar las posibilidades de que los sectores populares ingresen y se gradúen de la universidad; aumentar el número de profesoras de planta, a la vez que se realizan acciones para inhibir y enfrentar las violencias basadas en género-sexo; fortalecer la admisión especial de pueblos étnicos y campesinos, así como la concreción de pedagogías interculturales en las aulas de clase; o garantizar espacios accesibles e inclusivos, al mismo tiempo que se condenan y sancionan prácticas discriminatorias y estigmatizantes, son algunas de las medidas que contribuirían a la democratización de la cotidianidad de la vida universitaria.

Por otra parte, la promoción de la cultura democrática pasa también por el fortalecimiento de las formas organizativas, asociativas y colectivas en las que se *aprende haciendo* la producción del conocimiento, la solidaridad, el trabajo en equipo, la participación política y/o el compromiso social. Referente a esto, se podría decir que participar en proyectos y apuestas comunes es una forma no alienada de realizar la individualidad, dado que el sentimiento de extrañamiento hacia las y los otros es siempre un efecto o resultado del ejercicio del poder. Desde que venimos al mundo vamos generando vínculos de interdependencia biológicos y culturales con otras y otros animales humanos, de ahí que nuestra lucha por perseverar en la existencia sea siempre y necesariamente un esfuerzo común (Gómez Obando, 2024b).

⁸ Jerarquías basadas y circunscritas al peso de los argumentos ofrecidos en un determinado tema o campo, no en la posición de autoridad que se tiene en virtud del prestigio acumulado y/o el cargo ejercido.



Por último, la democratización de la vida universitaria guarda relación con la búsqueda de arreglos sociales que nos permitan vivir y convivir mejor, lo cual supone el sofoco a distintas expresiones y órdenes de la violencia, sin caer en el empleo de métodos autoritarios o policivos. El uso constante de la fuerza, la coerción o la vigilancia no es la mejor manera de contribuir a la formación de seres humanos preparados para ejercer su libertad con responsabilidad. Con todo, es necesario que como universidades y como país actuemos decididamente para encontrar maneras de coexistir conflictivamente, pero en paz.

- *En defensa de la Constituyente Universitaria*

Democratizar las universidades requiere la convocatoria de las distintas expresiones de la comunidad académico-administrativa para que puedan encontrarse a intercambiar ideas, sentires y propuestas con respecto a temáticas y problemáticas que son de vital importancia para la realización de las funciones misionales de las instituciones de educación superior.

En este sentido, la realización de Procesos Constituyentes Universitarios es una manera coherente de *armonizar los fines deseados con los medios empleados*. Esto es así, porque la realización de la democratización por la vía de la expedición de normas de iniciativa gubernamental -en el caso de las universidades públicas colombianas, por la vía de la expedición de cambios normativos circunscritos a los consejos superiores universitarios-, aunque reduce o agiliza los tiempos de toma de decisión, la realización de adecuaciones institucionales y/o el cambio de los marcos legales, supone el sacrificio de la participación, el encuentro con las posturas disidentes, la concertación y la búsqueda de acuerdos.

De igual manera, las reformas que suceden desde arriba suelen adolecer de apropiación o sentido de pertenencia por parte de los pueblos y comunidades. De ahí que, en el momento que cambia la correlación de fuerzas en los espacios de gobierno y toma de decisión, queda abierta la puerta para que ocurran contrarreformas capaces de revertir o neutralizar el efecto democratizador de las transformaciones institucionales realizadas por las autoridades ejecutivas.

En definitiva, la *democratización sin democracia* reduce las posibilidades de éxito de los procesos de cambio a mediano y largo plazo. Por ello, es necesario que el proceso deliberativo fomente y permita la cualificación de los grupos y sectores que apoyan la realización de cambios normativos que amplíen las posibilidades de *imaginar haciendo* formas de autogobierno en las que participen, sean escuchadas y tengan incidencia las distintas y diversas expresiones de la comunidad universitaria.

Por otra parte, *los procesos constituyentes universitarios le apuntan a la realización de la autonomía plena y sustancial de las instituciones públicas de educación superior*. Esto último, requiere la realización de cambios normativos que permitan la autodeterminación



de la comunidad universitaria “en materia académica, administrativa, presupuestal y misional, a la vez que afirma su independencia frente a poderes externos e internos que puedan desdibujar su misionalidad” (UNAL, 2024, pp. 6 y 7).

El derecho fundamental a la educación superior, así como la producción del bien común del conocimiento en el ámbito académico, requiere que el sujeto de la autonomía sea la comunidad universitaria, en caso contrario, aumentan los riesgos de concentración del poder, la captura de los órganos ejecutivos o la apropiación privada de las instituciones públicas de educación superior por parte de grupos internos o externos que, aprovechando los vacíos y limitaciones legales existentes, se perpetúan en las instancias de gobierno y/o expropián lo común para beneficio personal.

- *Otra universidad para contribuir a otra sociedad*

La universidad es un espacio que además de formar científicos o profesionales, educa seres humanos ética y políticamente comprometidos con el mejoramiento de las condiciones de vida a nivel societal, así como con la creación ambientes que favorezcan la emergencia de formas de organización política que propendan por la realización de la vida, la convivencia y la libertad.

Por tal razón, es ilógico pensar que las universidades puedan contribuir a la realización de sociedades democráticas, sin que existan *escenarios deliberativos en los que se practique y aprenda haciendo* la escucha atenta, la argumentación crítica, el reconocimiento y aceptación de las posturas disidentes, la negociación de conflictos y la realización de acuerdos.

Quienes entienden la universidad simplemente como un espacio de formación de especialistas capaces de contribuir a la creación de valor de las empresas, como un escenario en el que se adquieren conocimientos y habilidades que posibilitan la participación en procesos de aplicación o innovación tecnológica, o como un lugar en el que prevalecen y destacan las y los mejores, reducen el *ethos* de la universidad a los imperativos de la modernización, la productividad o la competencia.

Por consiguiente, en un país en el que incesantemente se reproducen órdenes y ciclos de violencia, en el que el adversario político es continuamente asumido como el enemigo al que se puede y debe exterminar, en el que las prácticas autoritarias son recurrentes y en el que la política se encuentra estrechamente ligada con el clientelismo, la corrupción y la apropiación privada de lo público y los bienes comunes, se requiere que los espacios educativos, incluidos desde luego los universitarios, permitan la concreción de alternativas que posibiliten encontrar caminos para realizar de otra manera la vida en común.



En definitiva, la experimentación de la deliberación académica y política es una manera de *aprender sobre democracia en democracia*. Solo así, encontrando caminos para que en las instituciones de educación superior logremos resolver dialógicamente nuestras tensiones y disputas de orden práctico, sin silenciar o negar el derecho a la participación efectiva y vinculante de la contraparte, es que podremos *contribuir a que las universidades se involucren vivencialmente en el proceso de transformación de la cultura política de la sociedad colombiana*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, A.; Camou, A.; Atairo, D. (2015). *Gobernabilidad y democracia en la universidad pública latinoamericana: Argentina y México en perspectiva comparada*. Buenos Aires: CLACSO.
- Blomberg, P. (2015). *¿Cómo es la elección de rector en la Universidad Nacional?*. Bogotá: Razón Pública. Recuperado de:
<https://razonpublica.com/como-es-la-eleccion-de-rector-de-la-universidad-nacional/>
- Bonilla, E. (2024). *La elección del rector de la Universidad Nacional y el respeto de los acuerdos previos*. Bogotá: Cambio. Recuperado de:
<https://cambiocolombia.com/puntos-de-vista/la-eleccion-del-recto-de-la-universidad-nacional-y-el-respeto-de-los-acuerdos>
- Borón, A. (2004). *“Reformando las Reformas. Transformaciones y crisis en las universidades de América Latina y el Caribe”*. La Habana: CLACSO.
- Borrero, A. (2005). La autonomía universitaria. Breve ensayo histórico y teórico. *Uni-Pluri/versidad*, 1 (5). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Daniels, A. (2019). *La historia de las universidades es la historia de la lucha por la libertad* (1ª ed.). RedUni: Red Universitaria por los Derechos Humanos.
- De León, A. (2011). *Penumbras y demonios en la política colombiana. Un Análisis sobre el Clientelismo*. Bogotá. Desde Abajo.
- Díez, D. (2023). *Dos modelos de universidad*. Diario lleón. Recuperado de:
https://ileon.eldiario.es/opinion/dos-modelos-universidad-leonesa-diversa-o-castellana-unica-por-david-diez-llamas_129_10189848.html
- García, M. (2024). *Sobre la Universidad Nacional*. Bogotá: Dejusticia. Recuperado de:
<https://www.dejusticia.org/column/sobre-la-universidad-nacional/>
- García, M.; Revelo, J.E. (2009). La concentración del poder en Colombia. En: García, M.; Revelo, J.E. (Eds.). *Mayorías sin democracia Desequilibrio de poderes y Estado de derecho en Colombia, 2002-2009*. Bogotá: Dejusticia.
- Garay, L.; Salcedo, E. (2012). *Narcotráfico, corrupción y Estados. Cómo las redes ilícitas han reconfigurado las instituciones en Colombia, Guatemala y México*. Bogotá: Debate.



-Garay, L.; Salcedo, E.; De León, I; Guerrero, B. (2008). *La reconfiguración cooptada del Estado. Más allá de la captura económica del Estado*. Disponible en:

<http://www.transparenciacolombia.org.co/Portals/0/reconfiguracion%20cooptada%20del%20estadoi.pdf>

-Gómez Obando, S. (2023). *Hacia una reconstrucción de los usos del concepto de lo popular por parte de algunos sectores críticos colombianos (1991-2016)*. [Tesis de doctorado]. Bogotá – Lovaina la Nueva: Universidad Nacional de Colombia y Universidad Católica de Lovaina.

_____, (2024a). *¿Darwinismo académico o democracia universitaria?*. Bogotá: El Espectador.

Recuperado de:

<https://www.elespectador.com/educacion/darwinismo-academico-o-democracia-universitaria/>

_____, (2024b). *Pasado y presente de la Educación Popular. Del monismo a la multiplicidad emancipatoria*. Bogotá: Laboratorio Educativo.

-González, J.I. (2024). *Contra la Constituyente Universitaria*. Bogotá: La República. Recuperado de:

<https://www.larepublica.co/analisis/jorge-ivan-gonzalez-506394/contra-la-constituyente-universitaria-3901213>

-González, J.I.; Bonilla, E. (2024). *La perversión de la “Constituyente Universitaria”*. Bogotá: Razón Pública.

Recuperado de:

<https://razonpublica.com/la-perversion-la-constituyente-universitaria/>

-Guic, L. (2018). Los antecedentes de la Reforma Universitaria. Las publicaciones de José María Ramos Mejía como estudiante. *Épocas. Revista de Historia*, 18. Buenos Aires: USAL.

-Hoyos, G. (2000). El ethos de la universidad. *Entornos*, 12. Neiva: Universidad Surcolombiana. Recuperado de:

<file:///C:/Users/ASUS/Downloads/Dialnet-ElEthosDeLaUniversidad-6936946.pdf>

-Krüger, K.; Parellada, M.; Samoilovich, D.; Sursock, A. (2017). Introducción. En: Krüger, K.; Parellada, M.; Samoilovich, D.; Sursock, A. (Eds.). *La reforma de la gobernanza en los sistemas universitarios europeos. Los casos de Austria, Dinamarca, Finlandia, Francia, Países Bajos y Portugal*. Barcelona: Cámara de Comercio de España.

-Le Goff, J. (1990): *Los intelectuales de la Edad Media*. Barcelona: Gedisa.

-Mantilla, I. (2024a). “Universidades no son democráticas, sino meritocracias”. Bogotá: Bluradio. Recuperado de:

<https://www.bluradio.com/regiones/bogota/en-las-universidades-no-rige-democracia-sino-meritocracia-exrector-de-la-nacional-ignacio-mantilla-pr30>

_____, (2024b). “Preocupa que se imprima un tinte político a la elección de rector”. Cali: El País.

Recuperado de:

<https://www.elpais.com.co/colombia/preocupa-que-se-imprima-un-tinte-politico-a-la-eleccion-de-rector-ignacio-mantilla-exrector-de-la-universidad-nacional-1134.html>

-Miñana, C. (2011). Libertad de cátedra, colegialidad, autonomía y legitimidad. Transformaciones en cuatro universidades latinoamericanas. *Ciencia Política*, 12. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

-Mora, A.F. (2016). *La seudorrevolución educativa. Desigualdades, capitalismo y control en la educación superior en Colombia*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.



- Múnera Ruiz, L. (2011). La reforma de Córdoba y el gobierno de las universidades públicas en América Latina. *Ciencia Política*, 12. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Naidorf, J.; Martinetto, A. (2005). Los límites de la autonomía universitaria en el marco del debate sobre el desarrollo científico-tecnológico. *Uni-Pluri/Versidad*, 1(5). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Orozco, L. (2024). *Gobernanza y democracia universitaria*. Bogotá: La República. Recuperado de: <https://www.larepublica.co/analisis/luis-antonio-orozco-3795239/gobernanza-y-democracia-universitaria-3869427>
- Peset, M. (2015). Modelos historiográficos de las primeras universidades. *Universidades*, 65. México D.F.: Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.
- Pestalozzi, J.H. (2006). *Cartas sobre Educación Infantil*. Tecnos.
- Rodríguez, C. (2018). *Universidades públicas: democracia, autonomía e ideologías en disputa*. Barcelona: El Diario de la educación. Recuperado de: <https://eldiariodelaeducacion.com/2018/04/10/universidades-publicas-democracia-autonomia-e-ideologias-en-disputa/>
- Rodríguez, C.M. (2017). La recepción de la reforma del 18 en la conformación de la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay (FEUU). *Integración y conocimiento* 6 (1). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Salazar Bondy, A. (1968). Reflexiones sobre la reforma universitaria. *Actual*, 2. Mérida: Universidad de los Andes.
- Serra, A. (2020). *WILHELM VON HUMBOLDT. En torno al origen y la evolución de su idea de universidad, con especial hincapié en los estudios empresariales*. Barcelona: UAB.
- Sotelo, I. (1997). Grandeza y miseria del modelo alemán de universidad. *Nueva revista de política, cultura y arte*. Madrid. Recuperado de: <https://www.nuevarevista.net/grandeza-y-miseria-del-modelo-aleman-de-universidad/>
- Soto, D. (2011). *La universidad. Origen, modelos y autonomía*. Tunja: UPTC. Recuperado de: <https://repositorio.uptc.edu.co/items/05505b91-049f-4d3f-8b09-956d9d00e8c9>
- Trejos, L.; Guzmán, J. (2018). Clientelismo armado en el Caribe colombiano por medio de la Reconfiguración cooptada del Estado. El caso del Bloque Norte de la Autodefensas Unidas de Colombia. *Justicia*, 34. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.
- Tünnermann, C. (1998). La reforma universitaria de Córdoba. *Educación Superior y Sociedad*, 9 (1). Caracas: Instituto Internacional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- _____, (2006). La autonomía universitaria frente al mundo globalizado. *Universidades*, 31. México D.F.: Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.
- UNAL. (2024). *Escenarios, dinámicas y propuestas para el inicio del proceso de democratización de la Universidad Nacional de Colombia*. Bogotá: Rectoría y Equipo directivo de la Universidad Nacional de Colombia.
- Wasserman, M. (2015). *La democracia universitaria*. Bogotá: El Tiempo. Recuperado de:



<https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-15664935>

_____, (2024a). *El nombramiento de un rector*. Bogotá: El Tiempo. Recuperado de:

<https://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/el-nombramiento-de-un-rector-3330687>

_____, (2024b). *La universidad nacional, sitiada*. Bogotá: El Tiempo. Recuperado de:

<https://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/la-universidad-nacional-sitiada-3341564>

-Zapatero, J.A. (2023). Universidades humboldtianas y universidades napoleónicas. Entre la narrativa de la autonomía y la narrativa de la subordinación. *Pistas Educativas*, 145. Celaya: Tecnológico Nacional de México en Celaya.



ANEXOS

Anexo 1.

Balance de la democracia interna de las mejores universidades del mundo (QS World University Rankings 2024-2025)

Universidad	País	Democracia interna	Tipos de espacios democráticos	Descripción	Observaciones
Imperial College London (2)	Inglaterra	SÍ	Combinación entre comités académicos y un pequeño senado universitario compuesto por ocho personas.	-La estructura del gobierno universitario la componen el Consejo, la Junta Directiva, la Corte y el Senado.	-Existen pesos y contrapesos entre las diversas instancias del gobierno universitario. -Docentes y estudiantes participan en los espacios democráticos, incluido el senado universitario.
University of Oxford (3)	Inglaterra	SÍ	Exista una Congregación (parlamento) compuesto por más de 5.000 personas, integrada por docentes y personal administrativo.	-Los principales órganos de dirección de la universidad son la Congregación y el Consejo. -La universidad tiene una estructura académico administrativa colegiada.	-El órgano legislativo (Congregación) tiene más peso que el ejecutivo (Consejo). -Las personas graduadas de la universidad pueden integrar un cuerpo que se denomina Convocatoria, aunque sus funciones y relevancia es limitada.
University of Cambridge (5)	Inglaterra	SÍ	Existe una Casa Regente compuesta por más de 7.200 personas, integrada por docentes y personal administrativo, así como un Senado Universitario integrado por personas egresadas con título de posgrado.	-La universidad se gobierna a través de sus órganos centrales (principalmente la Casa Regente, el Consejo y la Junta General de las Facultades). -La universidad tiene una estructura académico administrativa confederada de Escuelas, Facultades, Departamentos y Colegios.	-El principal órgano legislativo (Casa Regente) tiene más peso que el ejecutivo (Consejo). -Los órganos de gobierno central cuentan con el asesoramiento y el apoyo de una amplia red de comités, juntas y sindicatos.
ETH Zurich (7)	Suiza	NO	...	La universidad cuenta con un Consejo Ejecutivo, compuesto por 8 personas, que actúa como comité supremo de dirección.	La formación se centra exclusivamente en la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas.
National University of Singapore (8)	Singapur	NO	...	Existe un pequeño Consejo Directivo, un Consejo de Administración y la figura del presidente de la universidad.	Existe una alta injerencia del gobierno y actores externos en la universidad, sobre todo, en el Consejo de Administración en el que participan algunos



					ministros, así como banqueros y empresarios. La autonomía universitaria es prácticamente inexistente.
University College London (9)	Inglaterra	SÍ	El Consejo Académico es un espacio compuesto por cerca de 2.000 docentes, 250 trabajadores y 12 estudiantes.	La estructura de gobierno incluye el Consejo, el Comité Académico y una estructura formal de comités. El Consejo es el órgano de gobierno de la UCL y el Comité Académico es su máxima autoridad académica. La gestión operativa de la UCL es responsabilidad del Comité de Gestión de la Universidad (UMC).	-El principal órgano de gobierno (Consejo) tiene más peso que el principal órgano académico (Comité Académico).
University of California, Berkeley (12)	Estados Unidos	SÍ	Esta sede de la Universidad de California hace parte de un sistema de 10 campus, el cual funciona con una Junta de Regentes compuesta por 32 personas, integrada principalmente por docentes y estudiantes (dos trabajadores participan en calidad de asesores), así como un Senado Académico cuya asamblea la componen 76 integrantes del profesorado.	-La máxima instancia de gobierno de los 10 Campus universitarios es la Junta de Regentes, aunque el Senado Académico tiene incidencia en la política universitaria y los asuntos financieros. También, existe la Oficina del Presidente, la cual se encarga de la gestión de asuntos fiscales y empresariales.	-La Junta de Regentes, máxima instancia de gobierno es colegiada, y en ella participan miembros nombrados por el gobierno, en virtud del cargo, designados por el alumnado, representantes de las facultades y consejeros. -El nombramiento de regentes por parte de actores políticos de distintos Estados limita la autonomía universitaria.
The university of Melbourne (13)	Australia	NO	...	Existe un Consejo Universitario compuesto por directivos, personas nombradas por el gobierno, personas nombradas por el resto de integrantes del Consejo y un profesor y estudiante elegidos por sus respectivos estamentos.	-El Consejo Universitario es el principal órgano de gobierno. -Pese a que no existe democracia universitaria los estamentos estudiantil y profesoral eligen una persona que participa en el máximo órgano de gobierno de la universidad.



Peking University (14)	China	NO	...	Existe un pequeño Consejo Universitario encargado de implementar la política gubernamental de promoción de la excelencia académica de la educación superior.	<ul style="list-style-type: none">-Es un sistema jerárquico y centralizado en el que el Ministerio de Educación tiene gran incidencia.-No existen contrapesos que fiscalicen o limiten el poder del órgano ejecutivo.-Los integrantes del Consejo Universitario suelen ser militantes del partido comunista chino.-La autonomía y la democracia universitaria son prácticamente inexistentes.
Nanyang Technological University (15)	Singapur	NO	...	Existe un presidente, dos prebostes, dos vicepresidentes senior y seis vicepresidentes en distintas áreas.	Es un modelo gerencial centrado en el desarrollo e impulso de la tecnología, la informática y la industria.