

Universidades globales y ciudadanía global*

La ciudadanía global se entiende como la comprensión de los lazos y conexiones, así como el compromiso con el bien colectivo. En tanto concepto, la educación para la ciudadanía global debería contribuir directamente al logro de ese compromiso.

Resumen

En este artículo se discuten las conexiones entre la ciudadanía global y las universidades, mediante el uso del constructo *ciudadanía global* como punto de referencia para analizar las tensiones entre lo global y lo local en los establecimientos universitarios.

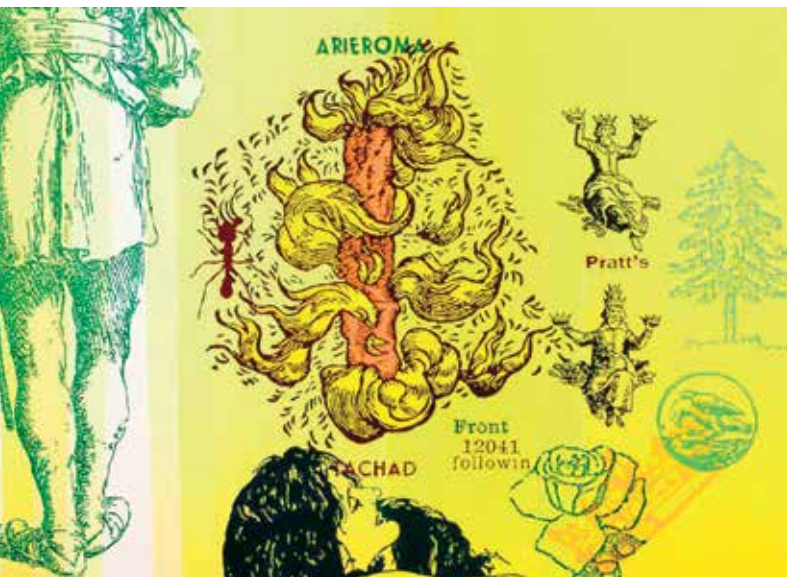
Palabras clave: universidades, globalización, ciudadanía, ciudadanía global.

Abstract

This article discusses the connections between global citizenship and universities, using the construct of global citizenship as a benchmark to analyze the tensions between the global and the local in university settings.

Key words: universities, globalization, citizenship, global citizenship.

* Traducción del texto original en inglés por Armando Alcántara



Un espejo frente a otro.
Óleo, grafito sobre lienzo.
114 x 162 cm.

En un trabajo anterior (Rhoads y Torres, 2006), habíamos adelantado la idea de una “ciudadanía multicultural democrática” en la que la educación puede ayudar a los estudiantes a desarrollar las disposiciones y capacidades para actuar a través de las diferencias sociales y culturales en la búsqueda de solidaridad. Estas habilidades son esenciales para el ejercicio de la ciudadanía en un ambiente multicultural y global.

Robert Rhoads y Katalin Szelenyi (2011) elaboraron la idea anterior al enfocarse en las responsabilidades de las universidades. Su posición consistía en:

... plantear una visión de la ciudadanía en la cual el punto geográfico de referencia para el sentido de la responsabilidad y los derechos de la persona se amplía y de algún modo, se complica por una visión espacial expansiva y una mayor comprensión del mundo (p. 160).

Argumentaban, asimismo que:

... el compromiso de los individuos como ciudadanos refleja la comprensión de derechos y responsabilidades a través de tres dimensiones básicas de la vida social: la política (incluye los aspectos cívicos); la económica (incluye los aspectos ocupacionales); y la social (incluye los aspectos culturales) (p. 17).

En este sentido, Soysal (1994, p. 7), propone una definición “postnacional” de ciudadanía en la cual los derechos y responsabilidades del individuo están arraigados no en el estado-nación sino en el individuo como persona.

En un artículo reciente (Torres, en prensa) he argumentado que existen al menos tres diferentes posiciones o agendas con respecto a los límites y posibilidades de la globalización y su impacto en nuestras vidas. Estaría la agenda de los “hiper-globalizadores”, quienes consideran que la globalización es un proceso singular que abarca todas las regiones del mundo y todos los aspectos de la vida humana y planetaria, y que es la solución a la pobreza, la desigualdad y todos los males sociales. Esta es, por cierto, la visión dominante presentada por los medios masivos de comunicación y que está bien descrita por un número considerable de organizaciones internacionales como el Banco Mundial, el Banco de Importaciones y Exportaciones, el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización Mundial de Comercio (OMC), algunos sectores de las Naciones Unidas (ONU), muchos gobiernos occidentales y no occidentales, y está contenida igualmente en diversos reportes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). En el extremo opuesto, estaría la agenda de los “escépticos”, quienes podrían en su forma más extrema convertirse en “anti-globalizadores”. En medio, luchando siempre por dar sentido a los límites y posibilidades de las nuevas realidades, estarían las agendas de las diferentes variantes de aquellos que podrían denominarse “transformacionistas”. Este grupo está altamente fragmentado y sus posiciones manifiestan diferentes énfasis e intereses.

Si los modelos de la educación para la ciudadanía global se construyen con la finalidad de ofrecer colaboración y cooperación global, ¿con qué recursos deben contar? ¿Qué agendas o posiciones predominarán? ¿Elegirán los gobiernos, las organizaciones no gubernamentales (ONG) o los movimientos sociales apoyar a los “transformacionistas”? ¿O por el contrario, fortalecerán a los “hiper-globalizadores” o a los “escépticos”? Mucha

gente desearía estar en una posición intermedia y no en los extremos. Si la decisión es de apoyo a los “transformacionistas”, ¿cuáles de las variantes deberían ser las principales involucradas? ¿Los “nuevos demócratas” locales o los cosmopolitas, incluyendo aquellos que manifiestan nuevas orientaciones hacia la ciudadanía global? ¿Podría actuar la educación para la ciudadanía global alrededor de estas agendas sin grandes contradicciones? Considero que la investigación empírica debería clasificar estas categorías y responder estas preguntas.

Universidades y esferas públicas: imaginarios locales y globales

Alguien podría argumentar que las universidades, como parte de la “esfera pública” deberían contribuir a crear tanto una “ciencia abierta” como los códigos abiertos de comunicación. A este respecto, Brian Pusser y otros (2012) lo ponen en estos términos:

La esfera pública era el conjunto entrelazado de instituciones, redes y actividades sostenido en la sociedad civil, más allá del estado-nación y las transacciones del mercado, intersectándose con ellos en diversos puntos. Se encontró en restaurantes, salones y clubes, teatros y festivales literarios, y en universidades —todos ellos lugares en donde la gente se reunía y conversaba— y en un gran número de organizaciones civiles enfocadas a cambiar la opinión o los comportamientos. La esfera pública era en ocasiones crítica con el estado, y a veces ofrecía ideas cruciales y apoyaba los proyectos del estado. Sobre todo, era un foro para la inteligencia crítica y la discusión creativa acerca de los temas del día y, junto con la familia, la comunidad, el mercado y el estado nación, era uno de los medios en los que se formaba la solidaridad social (p.2).

Con esta perspectiva del potencial de las universidades como esferas públicas, permítanme ahora volver a la conexión entre las universidades y la educación

para la ciudadanía global. Con ese propósito, he creado una tipología que se asemeja a la que existe entre lo cosmopolita y lo local. Me referiré a las universidades globales y a las nacionales, respectivamente. Esta tipología es tanto descriptiva como propositiva. Es descriptiva porque me enfoco en las agendas diferenciales que están en juego dentro del contexto de la dialéctica de lo global y lo local (Arnové, Torres y Franz, 2013). Es propositiva porque puede ofrecer un indicador teórico para estudios empíricos.

Las clasificaciones o *rankings* de universidades se han creado como dispositivos estratégicos de posicionamiento, los cuales se han vuelto normales en la vida de las instituciones. Tradicionalmente el campo de la educación superior ha sido analizado bajo el supuesto de que posee estándares, papeles y funciones comunes en el mundo contemporáneo. Puesto que los *rankings* son un modelo de pensamiento estratégico, hay una tendencia natural a diluir las múltiples distinciones que existen en la realidad, encapsulando por lo tanto, instituciones formales y complejas dentro de categorías uniformes. Como resultado, la variabilidad entre y a través de los departamentos, escuelas y facultades no es capturada ni comprendida en su totalidad. Es al nivel departamental que la excelencia se desarrolla en las instituciones de educación superior. Finalmente, una gran parte de la investigación y la política aporta poco a la extraordinaria diversidad de esas instituciones a nivel mundial, ignorando las formas diferenciales con las cuales responde a los desafíos de lo global y lo local, así como a sus intersecciones, desconociendo así el modo en que estas instituciones sobreviven mientras se definen a sí mismas en el proceso de transformación social que la mayoría de ellas experimenta.

Por último, mi tipología es provocadora en un nivel diferente. Quiero enfatizar las tensiones entre el contexto emergente del puñado de “universidades globales” y la práctica cotidiana de una multitud de universidades nacionales que no pueden ser entendidas de la misma forma analítica y política en la que lo hacemos con las primeras. La posición de una universidad dentro del sistema

mundial deja una profunda huella en su capacidad para captar recursos suficientes al interior de dicho sistema, más allá de sus fronteras geográficas. Su localización y su “marca” fortalecen su capacidad para capturar o expulsar cerebros (recursos humanos) tanto a nivel de estudiantes internacionales, de grado o de posgrado, como de profesores distinguidos. A su vez, los recursos financieros y las prácticas aumentan su habilidad para obtener considerables fondos para investigación de los gobiernos federales, estatales o municipales en las sociedades más ricas. Su peculiar y exitosa historia así como sus prácticas es recompensada con la producción de conocimientos y con la presencia de científicos e intelectuales galardonados con el premio Nobel. En resumen, su agenda global marca la vida de las universidades globales, las cuales por definición, propósito, intención, práctica e impacto son transnacionales. En el otro extremo del espectro, las universidades nacionales comprenden un conjunto muy abundante de instituciones que trabajan en diferentes niveles (nacional, regional o local) y las cuales se definen exactamente en sentido opuesto al que he definido para el caso de las universidades globales.

Educación para la ciudadanía global

Las universidades están en una encrucijada para justificar su existencia, el significado del conocimiento y de las civilizaciones como quizás nunca antes. No hay duda que la educación superior, y particularmente las universidades, tiene una pluralidad de funciones y papeles que desempeñar en la sociedad. La misión específica de la universidad es producir nuevo conocimiento en las esferas cultural, económica y social, pero también preservar el saber históricamente acumulado por las civilizaciones, las sociedades, las comunidades y los individuos. Las instituciones de educación superior (IES) difieren de la educación básica y secundaria así como de la educación de adultos y la formación permanente en diversas maneras, entre ellas no solamente por los grupos de edad a los que atienden sino también por la

capacidad de producir conocimiento original y preservar el saber de una civilización.

Existen otras contribuciones cruciales de las IES tales como la formación y educación de la fuerza laboral para participar en los mercados laborales globalizados y altamente competitivos. La investigación pura, aplicada y tecnológica es uno de los pilares que sostiene el dinamismo de la economía del conocimiento, en donde las universidades juegan también un papel central. Las comunicaciones constituyen otro elemento crucial, ya que poseen responsabilidades clave con relación a las tecnologías de la información, particularmente cuando vivimos en una “sociedad virtual”, y también cuando los modelos de educación a distancia están creando nuevos modos de educación a lo largo de la vida.

Asimismo, las universidades han tenido una responsabilidad histórica en la difusión del conocimiento por toda la sociedad. La innovación es el elemento central de la universidad, debido a la posibilidad de crear nuevo conocimiento mediante esfuerzos interdisciplinarios, multidisciplinarios y transdisciplinarios. Las universidades también son depósitos de conocimientos al guardar, preservar y hacer disponible el saber producido históricamente. Por lo tanto el papel de los museos, bibliotecas y repositorios en donde las universidades preservan y ponen a disposición del público diversos artefactos culturales (UNESCO, 2005; Rhoads y Torres, 2006), resulta fundamental. La función de extensión de los establecimientos universitarios es también de enorme importancia, y no puede ignorarse. De hecho, es esta función la que facilita la integración de las universidades en todo el mundo con sus respectivas comunidades en la búsqueda de objetivos comunes.

En trabajos previos, he discutido las implicaciones de la globalización neoliberal para la educación y las universidades (Torres, 2011; Torres, 2013). El impacto de la globalización neoliberal sobre las instituciones universitarias plantea diversas e importantes cuestiones: ¿los cambios hacia la ideología orientada al mercado dentro de la sociedad sugieren cambios similares e inevitables

dentro de las universidades? ¿Estos cambios producirán la inevitable mercantilización de las actividades profesionales, la vida familiar y el ambiente o la vida del profesorado? Si tales respuestas son inevitables, ¿es necesario moverse en la dirección de una ideología de libre mercado en una escala global y por tanto será necesario comparar datos para valorar quién es quién en la educación superior?

Más aún, ¿hasta qué punto puede esperarse la emergencia de una monocultura global en la educación superior una vez que hemos establecido una firme clasificación (*ranking*) de universidades de calidad en una escala mundial? Puesto que no todas estas cuestiones pueden ser planteadas en un artículo conceptual como este, me gustaría ofrecer un conjunto de respuestas tentativas que podrían orientar la investigación empírica en la materia.

La globalización neoliberal, predicada en torno al dominio del mercado sobre el estado y sobre los modelos desregulatorios de gobernanza, ha afectado profundamente a la universidad en el contexto del “capitalismo académico”. Las reformas que resultan de todo esto, racionalizadas como competitividad internacional, han afectado a las universidades públicas en cuatro áreas principales: eficiencia y rendición de cuentas; acreditación y universalización; competitividad internacional y privatización. Existe también una resistencia creciente a la globalización en la modalidad de reformas impuestas verticalmente (de arriba hacia abajo) y que se refleja en los debates acerca de la reforma a las escuelas, el currículum y la instrucción, la formación de profesores y el gobierno escolar.

¿Cómo enfrentar estos desafíos de la globalización en las universidades y cómo podemos producir modelos de educación global para la ciudadanía? He delineado el argumento al principio de este trabajo: existen diferentes clases de universidades públicas y privadas, algunas están más conectadas con los modelos de cosmopolitanismo democrático, y otras más conectadas con modelos de ciudadanía nacional. Ambos responden de manera diferente a las cuestiones de la educación para la ciudadanía global.

Pero, ¿por qué “universidades globales”? No hay duda que el mundo ha sido globalizado hasta el punto que uno de los principales apologistas de la globalización, el periodista Thomas Friedman (2005) ha caracterizado el mundo como “plano”. Esta característica es el producto de la actividad de ejecutivos de negocios transnacionales que han hecho del mundo, de acuerdo con Friedman, un campo de comercio de un solo nivel, en el que todos los competidores tienen las mismas posibilidades de éxito si son capaces de adaptarse a los caprichos del libre comercio, la inevitabilidad del cambio rápido, al panorama de la cultura digital y a las despiadadas vidas en las calles —aunque esta vez a nivel global y no sólo en el del propio vecindario.

¿Cuáles son las metas de la universidad global para el siglo XXI?

Al enfrentar los desafíos de la globalización, algunas se han transformado en universidades globales de investigación. Su propósito es formar a los estudiantes pero también crear nuevos conocimientos que tomen en cuenta un mundo cambiante, lleno de hibridez, valores en disputa, diferentes historias y geografías, dinámicas diversas, estructuras sociales y niveles de población. Si bien operan en un mundo que está totalmente interconectado e interpenetrado, por lo tanto expuesto a las epidemias mundiales, la intensificación del comercio y la circulación de personas, los cambios climáticos, las preferencias de los consumidores, los imaginarios sociales difundidos por los medios masivos, etcétera. Todo esto ocurre mientras las universidades globales de investigación están construidas alrededor de modelos científicos que son desarrollados en inglés y con criterios de evaluación que son tributarios del mundo positivista anglosajón —aunque las narrativas científicas estandarizadas, especialmente en las ciencias sociales y las humanidades están siendo impugnadas por la emergencia de nuevas narrativas. De esa manera, los papeles y funciones tradicionales de las universidades están bajo presión. Hay cinco dimensiones

que necesitan ser incorporadas en cualquier análisis de las funciones y papeles de las universidades globales. Se incluirían el aprendizaje global, la investigación global, la reputación global, el compromiso global y el servicio global. Algunas universidades globales de investigación pretenden convertirse en centros de actividades científicas y culturales en regiones específicas del mundo totalmente apoyados por gobiernos regionales y nacionales. Estos papeles y responsabilidades contrastan con los que se supone deben llevar a cabo las universidades con una orientación más nacional.

Muchas universidades nacionales no son universidades que integren dentro de sus funciones la docencia, la investigación y la extensión.

Aprendizaje global

Se refiere a las formas en que las universidades enfocan su orientación teórica y política, intentando ofrecer conocimiento, habilidades y destrezas a individuos específicos, muchos de los cuales están conectados con las élites o pretenden ser parte de ellas, y formando parte de las filas del cosmopolitanismo democrático o las de los hiper globalizadores. Los profesores, investigadores y particularmente los estudiantes de posgrado de estas universidades se ven a sí mismos trabajando con el bagaje de conocimiento que ha sido creado por la humanidad, y tratando de fortalecerlo vía modelos de creatividad e inventiva, las nuevas fronteras de la acumulación de capital. Aún los ejemplos de las nuevas figuras icónicas como Mark Zuckerberg, Steve Jobs, Bill Gates y otros de sus asociados, quienes han desarrollado los productos de la cultura digital que han cambiado la forma en que vivimos, interactuamos, nos comunicamos

y producimos mercancías, abandonaron la universidad, pero estuvieron conectados de manera orgánica o al menos ligados a las universidades que facilitaron dichas innovaciones. La mayor parte de estas universidades están consideradas hoy en día como universidades globales de investigación.

Investigación global

Esta investigación está conectada en última instancia con y define la naturaleza de las universidades globales de investigación. Además, debido a que la investigación se considera tan importante en el contexto de las universidades globales, convertirse en una universidad de investigación constituye la marca distintiva de la universidad global. Esto repercute en la calidad de sus investigadores y profesores, así como en sus contribuciones al conocimiento, la tecnología y la productividad a nivel mundial.

Reputación global

La investigación global es una pieza central en la "creación de la reputación global", la cual está íntimamente relacionada con las clasificaciones (*rankings*) que han proliferado en las últimas tres décadas. Considérense, por ejemplo el "Ranking Mundial de Universidades de *The Times Higher Education*", la "Guía Mensual de Universidades de Washington", el "Ranking Mundial de Universidades QS", y el que es el más leído en los Estados Unidos, el *US News & World Report*. La mayoría de los *rankings* se enfoca a la docencia (y cómo muchos estudiantes internacionales son atraídos a las universidades de mayor prestigio), la perspectiva internacional, el ingreso procedente de la industria derivado de las innovaciones universitarias, el tipo de investigación y las colaboraciones a través de publicaciones que se realizan por científicos ubicados en diversos lugares del mundo, las citas que sus investigaciones hacen en los índices de revistas internacionales, el financiamiento para investigaciones y la suma total de los puntajes en las clasificaciones internacionales.

Servicios y compromisos globales

Finalmente, las universidades globales aspiran a proporcionar “servicios globales”, y al hacerlo buscan también canales para establecer “compromisos globales”. El tipo de servicios que esperan proveer va más allá de las fronteras nacionales de los países en los que se ubican ocasionalmente, apoyados por contribuciones de grandes donadores que con frecuencia son ex alumnos y desean realizar gestos simbólicos con su filantropía para ser recordados y reconocidos por su *alma mater*. Gran parte de las universidades globales en el mundo, particularmente las privadas, poseen fondos patrimoniales (*endowments*) bastante considerables. El tipo de compromiso global que estas universidades pretenden conseguir, se relaciona con otras instituciones del sistema mundial, las corporaciones multinacionales o con actividades a nivel nacional o internacional de sus propios estados-nación. La reciente urgencia por crear universidades de este tipo en la región Asia Pacífico y la batalla por ganar prestigio internacional en esta área, es otro indicador de la búsqueda de compromisos globales.

Los modelos nacionales de aprendizaje parecen calificar en el otro extremo del espectro, o lo que he denominado, a falta de un término más adecuado, “universidades nacionales”. Estas tienden a localizarse en ciudades, naciones o regiones, que no son importantes dentro del sistema global. También suelen tener una mayor orientación hacia la docencia que a la investigación. Carecen de la infraestructura física y tecnológica que poseen las universidades globales. Pueden ser incluso más nuevas que la tradicional universidad global, aunque no siempre es el caso si se piensa en la Universidad de Santo Domingo (República Dominicana) o en la Universidad de Córdoba (Argentina). Aunque también vienen a la mente *Cambridge* y *Oxford* como universidades bien establecidas desde hace varios siglos. Muchas universidades nacionales no son universidades que integren dentro de sus funciones la docencia, la investigación y la extensión.

Las universidades nacionales dependen en gran medida de profesores de tiempo parcial y tiene un número reducido de profesores de dedicación exclusiva, de los cuales sólo unos pocos realizan investigación. Estos establecimientos universitarios no pueden pagar salarios comparables con los niveles que las universidades globales pueden pagar y por lo tanto están continuamente perdiendo a algunos de sus mejores profesores, los cuales son atraídos por las universidades globales. Las universidades nacionales cuentan con pocos profesores tan altamente calificados como las universidades globales. Muchos de ellos no poseen doctorados y tienen más experiencia profesional que los profesores de tiempo completo. Un buen número de ellos suele ser el profesional liberal que ocasionalmente da clases o se desempeña como profesor de tiempo parcial.

También las universidades nacionales pretenden ayudar a las comunidades en las que se hallan situadas y derivan de esta premisa su principal legitimidad política. Con pocas excepciones, no pretenden tener una presencia nacional, ni mucho menos una presencia global, aunque con ciertas disparidades pueda haber departamentos o escuelas y facultades que sean verdaderas potencias del conocimiento en ciertas disciplinas, pudiendo ser en consecuencia más prominentes que algunas de sus contrapartes globales, o pueden también albergar académicos que sean muy destacados internacionalmente en sus respectivas áreas de conocimiento. La fortaleza de estas universidades nacionales descansa en su localización y sus conexiones con la comunidad. Las relaciones comunitarias y familiares explican por qué, no a todo mundo le gustaría emigrar para fortalecer sus propias carreras académicas. Su trabajo en diversos proyectos orientados al desarrollo nacional, los compromisos familiares y las experiencias personales, por mencionar sólo unos cuantos aspectos, tienen una gran importancia para algunos académicos. Por tanto, no es fácil en ocasiones para las universidades globales atraer a algunos académicos, particularmente los de prestigio internacional.

El grado de colaboración entre la industria y las universidades nacionales tiende a ser muy limitado, aunque puede haber experiencias que se alejan de la norma. En los casos nacionales la vinculación entre la universidad y la industria es, en ocasiones, afectada por la presencia de grupos radicales opuestos a esta colaboración y los movimientos estudiantiles, los movimientos sociales y algunos partidos políticos dentro del sistema político nacional pueden oponerse a las relaciones entre la universidad y el mundo de los negocios, argumentando que socavan la autonomía universitaria. Aunque también pueden rechazar, en nombre de dicha autonomía, cualquier tipo de relación fluida con los gobiernos de sus propios países. Este tipo de universidades no aparece en lugares destacados dentro de los *rankings* internacionales—debido a que usualmente centran su atención en las primeras 100 instituciones—pero pueden aspirar a

jugar algún papel relevante en los acuerdos regionales (por ejemplo en MERCOSUR, TLCAN, ASEAN o ALBA), más que en el propio sistema global.

Una pregunta que podría plantearse para entender el papel global que juegan las universidades sería la siguiente: ¿deberían las instituciones universitarias proponer modelos de educación para la ciudadanía global no sólo basadas en consideraciones políticas, orientaciones diplomáticas, o aspectos científicos y tecnológicos, sino en razones humanitarias?

Si nos enfocáramos en la cuestión del empoderamiento humano a nivel mundial, deberíamos concentrarnos en el papel de la educación ciudadana global para plantear los dilemas sociales que la educación está confrontando en la actualidad. En ese sentido, las universidades tendrían una responsabilidad fundamental que cumplir.

Bibliografía

- Arnove, R, C. A. Torres, and S. Franz, (2013). *Comparative Education: The Dialectics of the Global and the Local*. (Lanham, Rowman and Littlefield Publishers).
- Friedman, T. (2005). *The World Is Flat: A Brief History of the Twenty-First Century*. (Farrar, Straus and Giroux).
- Pusser, B. K. Kempner, K. Marginson, S. I. Ordorika (Eds). (2012). *Universities and the Public Sphere. Knowledge Creation and State Building in the Era of Globalization*. (New York and London, Routledge).
- Rhoads, R. and C. A. Torres (Eds). (2006). *The University, State, and Market. The Political Economy of Globalization in the Americas*. (Stanford, Stanford University Press).
- Rhoads, R. and K. Szelenyi (2011). *Global Citizenship and the University: Advancing Social Life and Relations in an Interdependent World*. (Stanford, CA: Stanford University Press).
- Soysal, Y. (1994). *Limits of Citizenship: Migrants and Postnational Membership in Europe*. (Chicago, Chicago University Press).
- Torres, C. A. (2011). Public universities and the neoliberal common sense: seven iconoclastic theses, *International Studies in Sociology of Education* 21, 3, pp. 177-197.
- (2013). Neoliberalism as a new historical bloc: A Gramscian analysis of neoliberalism's common sense in education. *International Studies in Sociology of Education*. 23, 2, pp. 80-106.
- (in press). Global Citizenship and Global Universities. The Age of Global Interdependence and Cosmopolitanism. *European Journal of Education*.
- UCLA Global Strategic Priorities. (2014). *Change the World; Lead the World*. Document for comments, unpublished.
- UNESCO (2005) *Towards Knowledge Societies*. (Paris, UNESCO World Report).