

Universidades

2015

Should

23456

U



Eviden

471826505

Consejo Ejecutivo
Unión de Universidades de América Latina y el Caribe

PRESIDENTE

Dr. José Tadeu Jorge
Rector de la Universidad Estadual de Campinas
(Campinas, Brasil)

VICEPRESIDENTES

Vicepresidente (Región Andina)

Dr. Marcial Rubio Correa
Rector de la Pontificia Universidad Católica del Perú
(Lima, Perú)

Vicepresidente (Región Brasil)

Dr. José Modesto dos Passos Subrihno
Rector de la Universidade Federal da Integração
Latino Americana (Foz do Iguacu, Paraná., Brasil)

Vicepresidente (Región el Caribe)

Dr. Ángel Hernández C.
Rector de la Universidad Abierta para Adultos
(Santiago de los Caballeros, República Dominicana)

Vicepresidente (Región Centroamérica)

Dr. Élmer Cisneros Moreira
Rector de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua
(Managua, Nicaragua)

Vicepresidente (Región Cono Sur)

Dr. Francisco Tamarit
Rector de la Universidad Nacional de Córdoba
(Córdoba, Argentina)

Vicepresidente (Región México)

Mtro. Itzcóatl Tonatiúh Bravo Padilla
Rector General de la Universidad de Guadalajara
(Guadalajara, México)

Vicepresidente de Organizaciones y Redes

Profra. Rossana Valéria de Souza e Silva
Secretaría Ejecutiva de Grupo Coimbra de Universidades Brasileñas
(Brasília, DF., Brasil)

VOCALES

Vocal de Docencia

Dr. Jesús Ancer Rodríguez
Rector de la Universidad Autónoma de Nuevo León
(San Nicolás de los Garza, NL, México)

Vocal de Integración y Desarrollo Institucional

Dr. Jaime de Jesús Restrepo Cuartas
Rector General de la Universidad de Santander
(Bucaramanga, Colombia)

Vocal de Cooperación y Estudio

Dra. Sara Deifilia Ladrón de Guevara González
Rectora de la Universidad Veracruzana
(Veracruz, México)

Vocal de Investigación Científico-Técnica

Dr. Fernando Alfredo Tauber
Rector de la Universidad Nacional de La Plata
(La Plata, Argentina)

Vocal de Organizaciones y Redes

Dr. Juan Euilugio Guerra Liera
Rector de la Universidad Autónoma de Sinaloa
(Sinaloa, México)

**PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE DEFENSA
DE LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA**

Dr. Waldo Albarracín
Rector de la Universidad Mayor de San Andrés
(La Paz, Bolivia)

SECRETARIO GENERAL

Dr. Roberto I. Escalante Semerena
(México, DF)

Universidades

DIRECTOR

Antonio Ibarra Romero

EDITOR

Jesús Islas

COMITÉ DE REDACCIÓN

Armando Alcántara, Universidad Nacional Autónoma de México, México
Sandra Carli, Universidad de Buenos Aires, Argentina
Eduardo Remedi, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados, México
Lorenza Villa Lever, Universidad Nacional Autónoma de México, México
Claudio Rama, Universidad de la Empresa, UDE, Uruguay
Analhi Aguirre, Universidad Autónoma Metropolitana unidad Iztapalapa

COORDINADOR DE ESTE NÚMERO

Armando Alcántara

COORDINADOR SECCIÓN PLÁSTICA

Sergio Cabrera

FORMACIÓN Y TIPOGRAFÍA

Olivia González Reyes

PORTADA, CONTRAPORTADA, INTERIORES Y SECCIÓN PLÁSTICA

Carlos Vidal

Portada "Aquella primera mañana", óleo sobre lienzo 116X89 cm. 2013.
Contraportada "Por tus ojos amanezco", óleo sobre lienzo 116X89 cm. 2013.

La revista **Universidades** se une a la iniciativa de libre acceso a la información, por lo que se permite la reproducción total o parcial y la comunicación pública de la obra, siempre que no sea con finalidad comercial y siempre que se reconozca la autoría de la obra original. No se permite la creación de obras derivadas.

Universidades está indizada en:

- Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) www.iisue.unam.mx/iresie
- Sistema Regional de Información en Línea para revistas científicas en América Latina, el Caribe, España y Portugal. (Latindex_Catálogo)
- Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc)

Universidades es una publicación trimestral editada por la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, UDUAL, especializada en asuntos de educación superior, en donde se analiza la dinámica, situación y perspectivas en esta área. Asimismo, conforma una tribuna para el pensamiento universitario en general y muy particularmente para el que emana de las instituciones afiliadas a la UDUAL, por lo que el material que publicamos es representativo de múltiples sectores de opinión. La proyección de nuestra revista es hacia toda América Latina, además de otras instancias de Europa y Estados Unidos. Toda la correspondencia deberá enviarse a Dr. Antonio Ibarra Romero al apartado postal 70-232, Delegación Coyoacán, C.P. 04510, México, DF Tel. +52(55) 5622 0097, Fax 5622 0092. correo: antonio.ibarra@udual.org y publicaciones@udual.org

Con respecto a suscripciones y ventas, favor de dirigirse con el C.P. Víctor Manuel González Pérez, Edificio UDUAL, Circuito Norponiente de Ciudad Universitaria (a un costado del Estadio Olímpico), México, D.F. Tel. +52(55) 5622 0093. Fax 5616 2383.

ISSN 0041-8935. Publicación periódica.

Año LXV, Nueva época, núm. 64, abril-junio, 2015.

El número 64 de la revista **Universidades** se terminó de imprimir en mayo de 2015. El tiraje consta de 500 ejemplares y la impresión estuvo a cargo de GRUPO COMERCIAL E IMPRESOS CONDOR, S.A. DE C.V., Norte 178 no. 558, Col. Pensador Mexicano, Delegación Venustiano Carranza, México, D.F. Tel. +52(55) 1114 9832

CONTENIDO

- 3** Presentación
Antonio Ibarra
- 5** Dossier
El papel de la universidad en la construcción de la ciudadanía
Armando Alcántara
- 9** Por una educación superior política e histórica: el regreso de la ciudadanía
José Beltrán Llavador
- 23** Universidades globales y ciudadanía global
Carlos Alberto Torres
- 31** A universidade no século XXI. Desenhando futuros possíveis
António Teodoro
- 43** Más allá de discursos idealizadores y simplistas en educación
para la ciudadanía
Gustavo E. Fischman y Eric M. Haas
- 61** Problemas actuales, soluciones pendientes: el ejercicio ciudadano
en la universidad pública uruguaya
Adriana Marrero Fernández y Leandro Pereira de los Santos
- 75** Políticas de expansão do ensino superior no Brasil: a inclusão cidadã
e os obstáculos ao estabelecimento da igualdade de oportunidades
Alex Pizzio
- 89** Plástica
El sonido de tu huella
Carlos Vidal
- 97** Documentos
El boom y su influencia en los problemas latinoamericanos.
Diálogo entre Manuel Agustín Aguirre, Rector de la Universidad Central
de Ecuador, UDUAL y Gabriel García Márquez
Analhi Aguirre



Esos mecanismos cubiertos de polvo.
Óleo sobre lienzo.
81 x 116 cm.

Asistimos a un fin de ciclo de la universidad liberal, caracterizada como una “comunidad crítica de aprendizajes” (Habermas), que ha sido una institución fundamental para configurar la democracia contemporánea: si no se piensa libremente, se carece de sentido universal del conocimiento. Sin embargo, los valores asociados a la libertad de pensamiento, investigación y asociación académica hoy se ven sujetos a varios tensores que restringen, modelan, orientan y dirigen su concepción hacia una ambigua noción de “universidad global”, fincada en la competencia, rentabilidad –pública *versus* privada- y una instrumentalización del conocimiento para el desarrollo.

Los modelos endógenos de organización académica están sometidos al escrutinio de su rentabilidad, al acoso de criterios de financiamiento y al reclamo de una utilidad social que demanda cerrar brechas de desigualdad. La universidad de minorías ha dado paso a instituciones masivas, con dificultades para ofrecer educación de calidad, urgidas de promover profesión y conocimiento útil a sus sociedades. El nuevo modelo, acometido por la era digital del conocimiento y el *ethos* neoliberal, obliga a re-pensar el lugar de las instituciones de educación superior en la sociedades, en una secuencia de escalas que van de lo local a lo global.

El nuevo tejido global de la educación superior, impulsado por el conocimiento aplicado a la tecnología rentable, ha determinado un nuevo sistema de legitimaciones de las universidades: se exige que a las funciones sustantivas, heredadas de la tradición liberal, se incorporen criterios de medición en su productividad en una dimensión vectorial de competencias que se expresa en los *rankings*, como medidas de pertinencia, calidad y rentabilidad.

Empero, el carácter histórico y arraigadamente social de algunos modelos universitarios se confrontan con esta corriente hegemónica. La nueva “ciudadanía global”, si existe más allá de la era digital, reclama un nuevo protagonismo a las universidades para construir una “ciudadanía universitaria” que encuentre en la sociedad la reciprocidad de valores, proyectos, prácticas de justicia y equidad que los Estados han declinado en sostener. Mejor aún, de las universidades debemos esperar una réplica crítica al orden lineal que nos señala la posmodernidad declinante, un nuevo lugar en la sociedad y una activa incidencia en una nueva comunidad de saberes. Vaya, pues: un nuevo humanismo para nuestra época, donde la ciudadanía universitaria exprese esas convicciones de futuro y no solo en su comunidad, sino en el conjunto social. Hacer de los valores de libertad, tolerancia, creatividad, compromiso y solidaridad ejes de la vida social es poner a la sociedad frente al espejo de la nueva universidad.

4 Presentación

Este número, compilado por Armando Alcántara, está dedicado a examinar las trayectorias de reflexión que derivan en concepciones sobre la “ciudadanía” en relación a los modelos universitarios, sus desafíos en esta época de “bifurcación”, de pos-neoliberalismo y de reconstitución de contenido democráticos fincados en la equidad social, nos adentra en nuevos dilemas de “politicidad” universitaria.

Una nueva pedagogía, superadora de tradiciones simplistas sobre la ciudadanía en tanto pertenencia a valores nacionales homogeneizadores, es replicada por una “*cognición incorporada*”, como sugieren Fischman y Haas siguiendo a Lakoff, en tanto expresión de aprendizajes implícitos a la vida social, inconscientes y automatizados, que devienen en concepciones de ciudadanía cosmopolita, inclusiva y permeable a valores democráticos.

La evidencia de un agotamiento de los procesos y mecanismos de representación democrática al seno de las universidades, analizada en la Universidad de la República Oriental del Uruguay, pone de manifiesto el imperativo de un cambio de valores sustantivos de la ciudadanía universitaria: ¿qué debemos cambiar de las reglas y procesos cuando la subjetividad democrática se encamina en otra dirección? El *demos* universitario, ejemplo de ciudadanía proclamado desde el movimiento reformista de Córdoba, está en vilo: ¿cómo construir una nueva ciudadanía universitaria que implique y se refleje en la ciudadanía política de la sociedad? Estamos cerca del Centenario de la Reforma de Córdoba, requerimos de una reflexión profunda que dote al proyecto universitario de América Latina de un nuevo aliento: acá queremos contribuir a esta reflexión.

Muy al propio, Anahí Aguirre rescata del acervo histórico de la UDUAL la comunicación epistolar del rector de la Universidad Central del Ecuador, Manuel Antonio Aguirre, con Gabriel García Márquez que transitaba del oficio de periodista a escritor de “Cien años de soledad”. Metáfora de soledades a que atiende el rector Aguirre, para desplegar los agravios del colonialismo y la arbitrariedad militarista en la región. Es un diálogo del universitario y el intelectual, de la política y la cultura, para hacer frente al despotismo con los términos de la inteligencia.

Finalmente, en este número, el encarte de plástica lo debemos a Carlos Vidal: un encriptador de mensajes icónicos, de imágenes que llaman a mixturas críticas de conceptos y a una zoología de lo cotidiano. Un cruce de épocas, quizá barroco en su forma pero conceptual en su conjunción, que se cierra en un círculo de contrastes de color.

Antonio Ibarra
Director

El papel de la universidad en la construcción de la ciudadanía

A más de 200 años de haber sido proclamada la *Declaración Universal de los Derechos del Hombre y del Ciudadano*, llama la atención que aún siga siendo un anhelo incumplido para muchos pueblos y una demanda para diversos movimientos sociales en el mundo. La idea moderna de la ciudadanía, originada principalmente en Inglaterra y en la Francia revolucionaria del siglo XVIII, formó parte de los discursos emancipadores de quienes encabezaron la lucha por la independencia de las naciones latinoamericanas y caribeñas, a principios del siguiente siglo (Dessalines, Hidalgo, Morelos, Bolívar, San Martín, Sucre y Artigas, entre otros).

En la actualidad, estos derechos no han sido plenamente garantizados y su violación ocurre con frecuencia, sobre todo en regímenes políticos autoritarios. Si bien el ejercicio de la ciudadanía se reconoce como la forma más adecuada de convivencia en las sociedades contemporáneas, diversas situaciones que ocurren en la actualidad indican que aún hay insuficiencias importantes. En algunos países se observan todavía niveles importantes de intolerancia religiosa y de restricción a la libertad de expresión. Hay ataques contra minorías y en varias naciones imperan el autoritarismo y la corrupción. Y ni qué decir de las persistentes desigualdades sociales, que en muchos casos en vez de disminuir se agudizan de manera incontenible. Sigue pendiente, en este sentido, la pregunta que en los años 90 se planteaba el sociólogo francés Alain Touraine “¿Podremos vivir juntos?”

Por otro lado, se sigue considerando a las instituciones educativas vehículos importantes para la formación ciudadana, sobre todo en las etapas iniciales o elementales de la escolaridad, pero también en los niveles subsecuentes. En el nivel superior, cuando los estudiantes alcanzan la edad para ser considerados legalmente ciudadanos, el papel de las instituciones universitarias adquiere una gran importancia. Aun cuando la población de jóvenes que asiste a la universidad sea reducida en comparación con el total, su presencia una vez que egresan de los establecimientos de educación superior (ES) en las diversas ramas y sectores de la economía y de la sociedad, es muy relevante. Además, el ejercicio de la ciudadanía dentro de las propias instituciones de educación superior (IES), también puede darse mediante la participación en los órganos colegiados y en la toma de decisiones. Sin embargo, la falta de efectividad y la poca participación observada en un número importante de sociedades, avanzadas o no, permitirían hablar de una ciudadanía limitada o incluso precaria.

Es por estas consideraciones que se ha juzgado importante dedicar este número de **Universidades** al análisis, la reflexión y el debate en torno a las contribuciones de la universidad y las IES en general, al ejercicio y fortalecimiento de la ciudadanía. Los artículos que componen

esta entrega de la revista han sido elaborados por un grupo de muy destacados estudiosos de la educación universitaria provenientes de diversos países de América Latina y Europa. Algunos de ellos incluso realizan sus labores como profesores e investigadores fuera de sus países de origen. Además, todos ellos tienen no sólo una perspectiva nacional del tema a tratar, sino una visión internacional que pone sus respectivos análisis en un contexto global.

El texto inicial de este número, “Por una educación superior política e histórica: el regreso de la ciudadanía”, escrito por Pepe Beltrán, se manifiesta por una universidad que base su propia redefinición y reinención en una tarea que pase por preservar y fomentar, a la vez que recrear, una de sus funciones principales: la construcción de la ciudadanía. El autor divide su trabajo en tres grandes apartados, el primero de los cuales es un amplio análisis histórico de la institución universitaria considerada como parte de un proyecto con raíces en el pasado y con mirada al futuro. El segundo apartado plantea tres ejes de un programa de acción basado en la repolitización de la universidad, que corresponden a su vez a tres tipos de políticas (aprendizaje permanente, convergencia y ciudadanía). Éstas pueden constituirse en condiciones de posibilidad valiosas para la renovación institucional de la universidad, a condición de tomarlas de un modo crítico. En la tercera y última parte, Beltrán se inclina por la construcción colectiva de un relato que contemple las perspectivas de clase, etnia y género, el cual ofrezca una narrativa que dé sentido a la vida social. Para ello, subraya, “este relato sólo será posible, y sólo será verosímil, si se elabora contando con la ciudadanía y si es contado por una ciudadanía que aspira a ser plena, a ser autónoma y a ser auténtica”.

El trabajo elaborado por Carlos Alberto Torres, intitulado “Universidades globales y ciudadanía global”, propone el uso del constructo “ciudadanía global” como referente del análisis de las tensiones entre lo global y lo local en los establecimientos universitarios. Ese constructo lo entiende como la comprensión —por parte de los individuos— de los lazos y conexiones a nivel global en cuanto a las dimensiones política, económica y social, así como el compromiso con el bien colectivo. En tanto concepto, además, la educación para la ciudadanía global debería contribuir directamente al logro de ese compromiso. Para Torres, las universidades están, como quizá nunca antes, en una encrucijada para justificar tanto su existencia como el significado del conocimiento que producen o transmiten, así como el de las civilizaciones de las que forman parte o que constituyen su objeto de estudio. En su propuesta, plantea cinco grandes dimensiones que requieren ser incorporadas a cualquier análisis de las funciones y papeles de las universidades globales. Tales dimensiones tienen que ver con el aprendizaje, la investigación, la reputación, el prestigio y el servicio a nivel global.

En su artículo, “A universidade no século XXI. Desenhando futuros possíveis (La universidad en el siglo XXI. Diseñando futuros posibles)”, António Teodoro hace un amplio recuento de los procesos de expansión de la ES y de su papel en la formación de ciudadanía. También analiza la situación que ha vivido Europa con el proceso de Bolonia, las crisis de la deuda en algunas economías de la región y sus consecuencias para la ES. Asimismo, examina la llamada transición hacia el posneoliberalismo, a la luz de los cambios y resultados en la estrategia económica de algunos países sudamericanos. Además, considera que, en los últimos 30 años, el discurso dominante en la ES se ha convertido en una nueva forma de legitimación de un nuevo orden relacional, sustentado en los sectores privados y de producción, en la competitividad económica y en la gestión centrada en el cliente, todo ello bajo la lógica de la “nueva gestión pública”.

En lo que sería la “universidad ciudadana del siglo XXI”, con un hondo sentido democrático, Teodoro plantea una serie de desafíos a las políticas y prácticas universitarias actuales con relación a la educación superior como bien público, la apropiación y el uso del conocimiento y la cooperación internacional, entre otros. Concluye señalando que vivimos en tiempos de “bifurcación”: a veces pueden parecer caóticos, pero de ellos sin embargo, habrá de surgir un “nuevo orden”, el cual “no está determinado, pero sí es determinable”. Se trataría entonces de un orden que tuviera en la “educación para todos” su principal instrumento de cohesión y justicia social.

El siguiente artículo, “Más allá de discursos idealizadores y simplistas en educación para la ciudadanía”, elaborado por Gustavo Fischman y Eric Haas, tiene como objetivo principal ofrecer orientaciones conceptuales que permitan ubicar el debate en el campo de la educación para la ciudadanía (EC) más allá de los modelos idealizadores y simplistas que prevalecen en su estudio. El argumento principal de los autores consiste en que la noción de “ciudadano/a” que prevalece en distintas escuelas y universidades es a menudo idealizada en exceso y está estrechamente vinculada a dos supuestos altamente cuestionables. El primero se relaciona con el uso extendido de narrativas sobre ciudadanía basadas en nociones de pertenencia limitadas a la nación, sin considerar los cambios políticos, económicos, sociales y demográficos contemporáneos relacionados con los procesos de “globalización”. El segundo tiene que ver con el énfasis puesto en la relación de racionalidad y tradición cartesiana —y de los actores humanos como seres puramente conscientes—, el cual se traduce en un modelo excesivamente idealista y pedagógicamente poco práctico de educación para la ciudadanía. A estos modelos deficientes y limitados, Fischman y Haas contraponen tanto el concepto de “cognición incorporada” (*embodied cognition*), como la relevancia de metáforas y prototipos para entender cómo ocurre la construcción de las ideas de ciudadanía en los individuos. Sostienen que ésta, como cualquier otro concepto, es internalizada y desarrollada individual y colectivamente, comprendida y conceptualizada a través de procesos que son en gran medida automáticos, inconscientes e impregnados de experiencias vividas, con interrupciones periódicas de pensamiento consciente. Por lo tanto, el uso de esas herramientas permitirá elaborar y desarrollar programas más eficaces de EC “que conecten con la vida de los estudiantes, tanto dentro como fuera de la escuela, a través de su participación activa en actividades democráticas auténticas”.

El quinto de los trabajos, elaborado por Adriana Marrero y Leandro Pereira, bajo el título “Problemas actuales, soluciones pendientes: el ejercicio ciudadano en la universidad pública uruguaya”, es de un corte más empírico. El artículo se centra principalmente en la revisión documental y el análisis de los resultados de las elecciones universitarias de 2014, celebradas en la Universidad de la República Oriental del Uruguay (UdelaR). Los autores problematizan la organización y el funcionamiento real de la democracia universitaria, “procurando mostrar la debilidad y los sesgos que sufre el llamado ‘demos’ universitario como expresión de la voluntad ciudadana en la definición y puesta en práctica de políticas universitarias”. Para ello, analizan los resultados de las votaciones realizadas para elegir a diversas autoridades universitarias. En un punto de su análisis comparan la relación entre las elecciones universitarias y las nacionales —realizadas en el mismo año (2014) para elegir al parlamento y la presidencia del país. Observan, en primera instancia, que es mayor el abstencionismo en los comicios universitarios que en los nacionales. Cuestionan que este mayor nivel de abstencionismo ocurra en una institución —la universidad— que se precia de sus mecanismos democráticos y participativos. Asimismo, dado

que para Marrero y Pereira el voto es la mínima expresión de la participación política y ciudadana, se estaría frente a un déficit en el ejercicio de la ciudadanía. También consideran que la UdelaR sería un establecimiento universitario que se halla lejos tanto de mostrarse como un ámbito favorable al pronunciamiento de sus integrantes, como de ser una “escuela de ciudadanía”.

En el sexto artículo, intitulado “Políticas de expansão do ensino superior no Brasil: a inclusão cidadã e os obstáculos ao estabelecimento da igualdade de oportunidades”, Alex Pizzio examina las políticas de expansión de la educación superior en Brasil como estrategia para la democratización y la ampliación de oportunidades. El texto combina la revisión de la literatura sobre el tema con un estudio empírico. En su primera parte, el autor revisa ampliamente la política de educación superior de los gobiernos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002) y Luis Inácio Lula da Silva (2003-2010). En el segundo apartado Pizzio discute la inclusión ciudadana mediante la educación, así como los obstáculos surgidos para alcanzar la igualdad de oportunidades. Para ese propósito, Pizzio se concentra en el Sistema de Selección Unificada (SISU), tomando como estudio de caso la Universidad Federal de Tocantins (UFT). Las conclusiones del análisis apuntan hacia la incapacidad de dicho sistema para promover la ampliación de oportunidades de vida mediante una distribución equitativa del acceso a la red federal de educación superior.

Como puede verse la variedad de perspectivas en el tratamiento del tema central de este número de **Universidades** incluye trabajos que van desde análisis muy amplios de las perspectivas de la relación universidad y ciudadanía en un plano muy propositivo y global (Beltrán, Teodoro y Torres), hasta dos casos nacionales (Marrero y Pereira, Pizzio), pasando por un trabajo que revisa muy a fondo las limitaciones de los actuales planteamientos curriculares en el campo de la educación para la ciudadanía (Fischman y Haas). Ello es una muestra de las múltiples vetas y dimensiones que el tema ofrece a quienes incursionan en su estudio. Esperamos que esta diversidad de miradas permita a los lectores tener un panorama de la presencia del tema en el campo de la universidad y la educación superior.

Armando Alcántara,
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), UNAM.



Por una educación superior política e histórica: el regreso de la ciudadanía

¿Qué significa la libertad o la posibilidad de participación de los ciudadanos, el hecho de trascender el anonimato de una democracia de masas, si no existe en la sociedad de la que hablamos algo —que ha desaparecido en las discusiones contemporáneas (..) — que es la paideia, la educación del ciudadano? No se trata de enseñarles aritmética, sino de enseñarles a ser ciudadanos. Nadie nace ciudadano. ¿Y cómo se convierte uno en ciudadano? Aprendiendo. ¿Cómo se aprende? En primer lugar, mirando la ciudad en la cual uno se encuentra.

Cornelius Castoriadis, Democracia y relativismo. Debate con el MAUSS.

Resumen

El objetivo principal de esta contribución es fundamentar la idea de que la universidad del siglo XXI ha de buscar su propia redefinición en una tarea que pasa por preservar y recrear una de sus funciones principales: la construcción de ciudadanía. A efectos metodológicos, el texto se estructura en una serie de apartados: en primer lugar se prestará atención a la institución universitaria del presente como parte de un proyecto de matriz histórica. A continuación se presentan tres vectores para un programa de acción basado en la repolitización de la universidad. Estos vectores

corresponden a políticas educativas para la renovación de la institución universitaria con miras a la construcción de una nueva ciudadanía: políticas de aprendizaje permanente, de convergencia y de ciudadanía. Finalmente, se añadirán, a modo de orientaciones, algunos marcos conceptuales a tener en cuenta para llevar a cabo este programa de acción en pos de una universidad histórica y política.

Palabras clave: política, educación superior, educación permanente, convergencia, ciudadanía.

POR JOSÉ BELTRÁN LLAVADOR Doctor en Filosofía. Profesor titular y director del Departamento de Sociología y Antropología Social de la Universidad de Valencia. Producción académica centrada en política educativa, educación a lo largo de la vida y formación del profesorado. jose.beltran@uv.es

La universidad en el siglo XXI está siendo objeto de transformaciones profundas y aceleradas. Como institución central en la vertebración de las sociedades, es permeable a los cambios, contradicciones y efectos que se derivan de una desigualdad global, o si se prefiere, de una estructura de desigualdades que, no sólo afecta desde la vieja Europa al nuevo mundo, sino que irradia al resto del planeta (Piketty, 2014). La desigualdad no es algo externo a nosotros, sino que penetra en nuestro propio mundo (Burawoy, 2015). Como parte de este mundo asimétrico, la universidad en la actualidad no es ajena ni a la dialéctica social ni a las nuevas reglas del juego social que se están configurando, y que alterando los marcos de comprensión y de acción habituales, permiten vislumbrar la emergencia de otros marcos culturales y de sentido. Por tanto, la universidad no sólo explica la realidad social, sino que al pertenecer a ella, participa también en la construcción de la realidad, y lo hace desde andamiajes teóricos y desde la creatividad de la acción (Joas, 2013). Podría decirse que la universidad se sitúa ahora mismo –en este milenio que Boaventura de Sousa Santos (2005a) ha calificado como “huérfano”– en un momento y en un espacio de encrucijada, a caballo entre los requerimientos, cada vez mayores, de una razón instrumental y la exigencia, cada vez más necesaria, de la razón emancipadora.

Por ello, hoy más que nunca, la universidad se está erigiendo, simultáneamente, en un sujeto toda vez que en un objeto de deliberación. Dicho de otra manera, la universidad contemporánea es un actor que, por una parte, no sólo “explica” el cambio social sino que lo promueve y se “implica” en él y, por ello mismo, es en parte responsable de éste. Pero también la universidad es un objeto de interés social, y de demandas externas en un contexto de marcada y creciente mercantilización del saber y del conocimiento.

La idea principal que se sostiene en lo que sigue es que la universidad del siglo XXI ha de buscar su propia redefinición, su propia reinención, en una tarea que pasa por preservar y fomentar, pero al mismo tiempo recrear,

una de sus funciones principales: la construcción de ciudadanía¹. La universidad en este siglo y en los albores de este milenio sólo cobra sentido como universidad ciudadana.

Para desarrollar esta idea, el presente texto se estructura en una serie de apartados: en primer lugar, se prestará atención, como supuesto de partida, a la institución universitaria del presente como parte de un proyecto histórico de largo aliento, con raíces en el pasado y con proyección en el futuro. A continuación se presentarán tres ejes para un programa de acción basado en la repolitización de la universidad. Estos tres ejes residen en tres tipos de políticas educativas que están cobrando relieve y que, si adquieren un acento crítico, constituyen condiciones de posibilidad valiosas para la renovación de la institución universitaria con miras a la (re)construcción de –nueva– ciudadanía: políticas de aprendizaje permanente, políticas de convergencia y políticas de ciudadanía. Finalmente, se añadirán, a modo de orientaciones, algunos marcos conceptuales a tener en cuenta para llevar a cabo este programa de acción en pos de una universidad histórica y política.

La matriz histórica de la universidad

La universidad es una institución secular, centenaria. Quien escribe pertenece a una universidad que en sus orígenes se denominó “estudio general” y que en la actualidad ya ha cumplido más de quinientos años. Por tanto tiene un pasado que se remonta a la Edad Media, al que no debe renunciar, sino que más bien tiene que re-conocer (en el sentido de volver a él para conocer sus orígenes, que explican su devenir y su situación actual). Ningún sujeto, ni individual ni colectivo, debería renunciar a su propia memoria, pues ésta nos enriquece y nos ilumina: somos seres de historia, paseamos por las calles de la historia, en palabras de Freire. Ahora bien, reconocer el pasado no es quedarse anclados en él, sino recuperar lo mejor de su herencia, que debe ser preservada pero también reinventada. En este sentido, la universidad –entendida

como categoría, es decir, como idea, que además se concreta en una enorme pluralidad de realidades concretas, de universidades— es un proyecto institucional de matriz histórica. Un proyecto que, desde su dimensión histórica, renovándose y cobrando nuevas energías, se reinterpreta como proyecto de aliento ilustrado, heredero del espíritu de la Ilustración. El término de la Ilustración es sinónimo, entre otros, de deseo de autonomía, de humanidad, de verdad, de universalidad. Y ese anhelo pasa por una exigencia de lucidez y de autocrítica. Las palabras con las que Todorov se refiere a la Ilustración, pueden extrapolarse para referirse a la universidad: “Lo que necesitamos es más bien refundamentar la Ilustración, preservar la herencia del pasado pero sometiéndola a revisión crítica y confrontándola lúcidamente con sus consecuencias, tanto las deseables como las no deseadas. De este modo, no corremos el riesgo de traicionar la Ilustración, sino todo lo contrario: al criticarla, nos mantenemos fieles a ella y ponemos en práctica sus enseñanzas.” (Todorov, 2008: 25). Precisamente, una de sus enseñanzas es el reconocimiento de pertenencia a una humanidad común, combinado con la asunción de la pluralidad en el seno de la especie. Por eso la universidad es una y es plural, o lo que es lo mismo, la universidad nace con vocación de universalidad y se proyecta en el horizonte para continuar adentrándose en lo universal (Barry Clarke, 1999: 135). Esa proyección hacia lo universal no debilita nuestro ejercicio sobre lo particular, sino que lo enriquece, en términos de imaginario social (Castoriadis, 1989), al hacer que nuestra existencia sea compartida y pueda encaminarse hacia una democracia creativa. (Joas, 2014: 253-318).

La matriz política de la universidad

Por matriz política de la universidad se entiende que, además de que esta institución forma parte de un proyecto histórico, también forma parte de la esfera política. Hasta tal punto que no es posible entender la universidad haciendo abstracción de la política. O dicho de otra manera, toda perspectiva pedagógica supone algún

tipo de perspectiva política. Asumir la matriz política de la universidad supone la necesidad de una lucha por redefinir el significado de la universidad, enfrentando lo nuevo desde lo nuevo y apostando por una nueva institucionalidad (Santos, 2005b). En lo que sigue presentaremos tres vectores para un programa de acción universitario: los tres comparten, a modo de hilo conductor, la idea básica que pasa por la inevitable, y deseable, repolitización de la universidad, si queremos que ésta sea de verdad una instancia democrática al servicio de una democracia viva, exigente y creativa. Los tres combinan políticas y prácticas, tienen en cuenta los contextos sociales y culturales en los que se desarrollan, y ofrecen conjuntamente marcos de reflexión y de acción. La matriz política de la universidad apuesta por el regreso de vinculación social de la ciudadanía, por la gestión democrática del poder instituyente, en el sentido que le confiere Pietro Barcellona: “Poder democrático en la ciudad, en la escuela, en la fábrica significa construir relaciones sociales nuevas y equilibrios de poder distintos.” (Barcellona, 1996: 109).

a) Políticas de aprendizaje permanente

Las políticas de educación a lo largo de la vida encuentran sus precedentes en las primeras conferencias de educación de personas adultas celebradas desde mitad del siglo pasado. En la actualidad, las iniciativas de educación a lo largo de la vida ponen en el centro de las agendas educativas y sociales la consideración de los seres humanos como sujetos de aprendizaje permanente (el autor ha abordado esta cuestión en trabajos anteriores: véase, entre otros, Beltrán, 1990, 1993, 1996, 1997a, 2004, 2013, 2014).

En 1972, Edgar Faure coordinó un informe, auspiciado por la UNESCO, sobre la situación de la educación en el panorama internacional. El informe llevaba por título “Aprender a ser”, y se convirtió en una referencia tanto para las agendas de la política y la administración educativa como para la literatura académica. En este informe se pedía la abolición de una edad límite para el aprendizaje,

que debía ser reemplazado por la idea de que todo lo que debe ser aprendido, debe ser continuamente reinventado y renovado, y además si la educación ocupa toda una vida en el sentido del tiempo y la diversidad, y a toda la sociedad incluyendo sus recursos económicos, sociales y educativos, entonces debemos ir aún más allá de la necesaria revisión de los sistemas educativos y llegar hasta una auténtica sociedad de la educación.

Ahora bien, paulatinamente se va produciendo un desplazamiento en la mirada sobre la educación, que ahora pone en primer plano la importancia del aprendizaje más que de la enseñanza. Y esto explica también que la fórmula de “aprender a ser” sufra diferentes “traducciones” o “apropiaciones”, dando lugar a expresiones como “aprender a aprender” que pronto se transforman en “aprender a emprender”. En este sentido, Antonio Novoa llama la atención sobre el riesgo de subordinar la educación a lo largo de la vida a los requerimientos de la empleabilidad y advierte que “ahora, con la repetición sistemática del principio de educación y formación a lo largo de la vida, la educación dejó de ser un derecho y

se transformó en un deber: cada uno tiene la obligación de educarse a lo largo de la vida en el sentido de mejorar sus niveles de empleabilidad” (Novoa, 2014: 118). No se puede negar esa ideología de la empleabilidad que afecta también a los fines de la universidad. Más bien, sin negar esa crítica lo que aquí se sostiene es la importancia de ampliar los derechos de ciudadanía –las oportunidades vitales de la ciudadanía, que no son privilegios– ampliando el espacio educativo. En este sentido, cabe recuperar la orientación que el nuevo informe a la UNESCO para la educación en el siglo XXI, coordinado por Jacques Delors y titulado “La educación encierra un tesoro” (1996), ofrecía sobre la educación a lo largo de la vida, como “un imperativo democrático”. Lo que en este informe se entendía como un deber de las sociedades, la ideología de la empleabilidad lo traduce como, y lo reduce a, un deber de los individuos.

La tensión entre estas dos visiones, en Europa y en Latinoamérica, está presente y continuará en el futuro. Pero no puede negarse la presencia y la importancia creciente de la educación a lo largo de la vida en las agendas internacionales. Prestando atención, por ejemplo, a la sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFITEA VI), que acogió Belém (Brasil) en 2009, Emilia Prestes, se hizo eco de la relevancia de pasar de la retórica a la acción –uno de los lemas más recurrentes en la propia conferencia– y observó que resulta simple “establecer análisis y proyecciones sobre los aprendizajes de las personas jóvenes y adultas sin comprender el contexto sociopolítico y económico donde estas personas están insertas.” (Prestes, 2011: 250) (trad. propia). Un año después de esta VI Conferencia, en el Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos (UNESCO, 2010) se pone el acento desde el primer capítulo a la educación de adultos en la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida. “Actualmente tenemos un panorama de la educación de adultos y del aprendizaje a lo largo de toda la vida donde coexisten principios, políticas y prácticas diversos, con la evolución de sistemas abiertos y flexibles de oferta, capaces de adaptarse al cambio social



El sonido de tu huella. Detalle.
Óleo sobre lienzo.
130 x 195 cm.

y económico. Por consiguiente, restituir la educación de adultos al marco del aprendizaje a lo largo de toda la vida requiere una concepción compartida de los propósitos y beneficios del aprendizaje de adultos. La complejidad de la globalización apela a la contribución de justificaciones instrumentales y de empoderamiento de la educación de adultos. En décadas recientes, la primera predominó haciendo que los enfoques del capital humano modelaran las políticas más fuertemente que en el pasado. Por el contrario, la visión original de la educación de adultos como contribución al empoderamiento político y la transformación social ha retrocedido: raramente se la considera en la formulación de política. Esto está cambiando a medida en que una perspectiva más integral (...) considera la expansión de las capacidades humanas, en lugar de simplemente el desarrollo económico, como el objetivo global de la política de desarrollo. Este enfoque va más allá de la dimensión económica y la mera búsqueda de la felicidad, para incluir conceptos afines tales como la capacidad para interactuar socialmente y participar políticamente". (UNESCO, 2010: 23).

Cabe subrayar la importancia de estas consideraciones al menos por dos razones: en primer lugar, porque suponen un cambio de orientación desde una concepción más funcional o instrumental hacia otra con acento más social y transformador, recuperando "la naturaleza política de la educación", por apelar al título homónimo de una de las obras de Paulo Freire. Y en segundo lugar, porque suponen una convergencia de las políticas y las prácticas de educación de personas jóvenes y adultas con las de la educación a lo largo de la vida: ambas no han de ser perspectivas confrontadas, sino más bien entrelazadas. Tanto la obra como la figura de Paulo Freire –que continúan plenamente vigentes– pueden servir de inspiración para construir otro tipo de relato, con la participación dialógica de las voces de una ciudadanía diversa y plural, que renueve el sentido de nuestro mundo. Sin duda, las políticas de educación permanente han de tener un carácter crítico y las prácticas –en el sentido de decisiones de carácter institucional para su aplicación– han de obe-

der a una exigencia cívica y han de ir orientadas hacia la construcción de ciudadanía. Y aquí la educación superior no solamente no puede permanecer al margen, sino que ha de convertirse en un actor principal para asumir plenamente y de manera prioritaria esas políticas educativas en el marco de su tercera misión: la misión de extensión universitaria y de diálogo con la sociedad y al servicio con la misma. Y de este modo también la universidad ha de recuperar el papel que le corresponde como intelectual orgánico, superando el silencio de los intelectuales. Así podrá volver a recuperar un papel al que nunca debió renunciar: formar parte de una suerte de conciencia de la sociedad, sin pretender tener el monopolio del saber y de la verdad, pero comprometida en la reconstrucción de la ciudadanía, y procurando, desde la vigilancia epistemológica, que los fines emancipadores no queden suplantados por fines meramente instrumentales.

b) Políticas convergentes

En una reciente reflexión sobre la libertad de las universidades, en relación con la investigación en educación, Antonio Novoa sostenía que necesitamos diversidad y convergencia (en vez de "emprededurismo"), y sugería que "una cuestión central es como enriquecer, profundizar y diversificar nuestra comprensión de los temas educativos. No hay un camino único, y ciertamente no podemos esperar que se obtenga un consenso en la forma de organizar y de orientar el campo científico de la educación. Pero podemos trabajar para que la investigación acoja la diversidad y procure la convergencia" (traducción propia) (Novoa, 2014: 120-121).

Estas primeras reflexiones acerca de la necesidad de convergencia en el terreno de la investigación pueden trasladarse también al terreno de la gobernabilidad universitaria, y más en particular a la deriva de este término entendido como "gobernanza". Aquí se sostiene, como idea principal, que la gobernanza en las políticas educativas refleja la emergencia de un nuevo paradigma que altera y cuestiona el modelo de gobierno de las universi-

dades basado en la autonomía. Y por ello, se apuesta por la articulación de espacios de convergencia que también acojan y fomenten la diversidad y la autonomía desde marcos comunes de coordinación y reconocimiento. Este espacio de convergencia pasaría por una alianza tensa y un equilibrio dinámico entre los principios (identitarios) y los criterios (normativos). Entre los primeros, sin duda uno de los principios fundacionales de la universidad es el de autonomía, procedente de su misma matriz histórica, mientras que entre los segundos destaca en la actualidad la propagación del modelo de gobernanza. Si el principio de autonomía corresponde al terreno de los fines, el criterio de gobernanza corresponde al terreno de los medios. Los fines no pueden ni ser subsidiarios ni quedar a expensas de los medios. La autonomía universitaria –un fin en sí mismo– no puede depender de un instrumento institucional, de un mero medio.

Armando Alcántara, en un artículo reciente sobre la gobernanza en la educación superior, se hace eco de algunas críticas que recibe esta noción, porque “se erige como un obstáculo sociológico, pues induce a la percepción funcionalista; exagera las convergencias de las distintas realidades restando importancia a las divergencias, y promueve propuestas supuestamente universales y adaptables a toda situación local.” Pero además, “se plantea que la gobernanza es en realidad un nuevo paradigma de regulación social, cuya función es ser la matriz reguladora del neoliberalismo o legalidad neoliberal.” (Alcántara, 2013:124). Centrándose en Latinoamérica, Alcántara se hace eco del debate problemático entre gobernanza y autonomía: “La autonomía es una figura jurídica que garantiza un blindaje institucional para que [las universidades públicas] se autodeterminen con la finalidad de impartir Educación Superior pública y democrática, a lo que se suma que la autonomía en la mayoría de los casos ha sido el resultado de un reconocimiento y una concesión que el Estado hizo a las universidades a partir de una situación de conflicto ocasionada por la intervención del mismo Estado en la universidad. Desde esta óptica, la gobernanza como una política de gobierno para las instituciones de Educación

Superior se convierte en una nueva forma de intervención y de control por parte del Estado que amenaza la libertad académica, la heterogeneidad y diversidad de instituciones y la Educación Superior pública, ignorando con ello la historia, las tradiciones y las formas de autogobernarse de las instituciones.” (Alcántara, 2013: 126).

En una contribución sobre esta misma cuestión (Beltrán y Montané, 2015), se sostenía como hipótesis tentativa, que el grado de autonomía guarda una correlación dialéctica (o de tensión sobre la capacidad y los ámbitos de decisión) con el grado de gobernanza. Si aceptamos esta hipótesis, mayor autonomía significa mayor capacidad de decisión interna sobre asuntos propios, esto es, mayor independencia. Mayor gobernanza significa, en cambio, mayor capacidad de intervención externa sobre asuntos propios (de las instituciones de educación superior en este caso), esto es, mayor interdependencia. A efectos heurísticos, podría identificarse la autonomía universitaria con una tradición que quiere hacer de la “universidad moderna” una institución sin condición: “dicha universidad exige, y se le debería reconocer en principio, además de lo que se denomina la libertad académica, una *libertad incondicional* de cuestionamiento y de proposición” (Derrida, 2010: 9-10; Karran, 2009). De la misma manera, podría identificarse la gobernanza universitaria con la emergencia de un nuevo marco cultural que, poniendo en crisis la legitimidad del supuesto anterior (libertad académica y libertad incondicional), plantea una reforma educativa para una universidad cada vez más “condicionada”, poniendo el acento en su función estratégica para responder a las demandas externas de la llamada “economía del conocimiento”. De modo que una crisis de legitimidad (Santos, 2005b) habría acabado dando paso a una crisis de gobernabilidad.

Asumiendo que la noción de autonomía refleja la capacidad de autogobierno propio de una determinada institución –en este caso, de las IES–, y que la gobernanza refleja un nuevo modo de regulación política que en las últimas décadas se ha convertido en una matriz política de la globalización hegemónica (Teodoro, 2010: 44-45; Teodoro y Guilherme, org.: 2014), podremos al menos

admitir un cambio significativo de reglas de juego en el tablero de las políticas educativas relativas a las IES, así como la entrada de nuevos actores que participan en la transformación que la universidad está experimentando. En cualquier caso, la relación entre autonomía universitaria y sistema de gobernanza no debería ser ni de oposición ni de subsidiariedad de la primera respecto de la segunda, sino de complementariedad. Ahora mismo se está extendiendo el discurso sobre la necesidad de una arquitectura de gobernanza para la Unión Europea, con miras a la creación de un “marco fuerte de gobernanza” a una escala transnacional, que va más allá de Europa y que también encuentra su reflejo en Latinoamérica.

Desde una lectura que combina las situaciones locales con una perspectiva global, António Teodoro (2010: 78) se pregunta si es posible la construcción de una “alianza tensa” para la construcción de otro sentido común hegemónico, orientado por las dimensiones emancipadoras del proceso educativo. La posición que ocupe y el papel que desempeñe la autonomía universitaria en la nueva arquitectura de gobernanza dependerá de nuestra propia claridad y compromiso para repensar los fines que queremos otorgar a la universidad. La gobernanza debe estar guiada desde un sentido de responsabilidad universitaria (Beltrán, Iñigo y Mata, 2014). Por eso, necesitamos no sólo instrucciones que aplicar, sino espacios de deliberación para gestionar el bien común (y sin duda, la educación forma parte de éste) desde la libertad académica y la libertad de conciencia. No puede haber sociedades autónomas sin individuos autónomos y sin instituciones autónomas.

c) Políticas de ciudadanía

La educación superior, y las universidades dentro de ésta, contribuyen al desarrollo de la ciudadanía a través de la formación de las y los estudiantes. El concepto general que se utiliza en referencia a la contribución social de los intelectuales –y aquí entra en juego el papel de las universidades– es el de ciudadanía. (Veugelers y



La voz y la sombra.
Óleo sobre lienzo.
114 x 162 cm.

De Groot, 2013: 19). El concepto de ciudadanía, que en la actualidad vuelve a cobrar relieve, ha sido reeditado frecuentemente por las ciencias sociales. Dewey, ampliando la noción desde el plano político al plano social y cultural, afirmó que la democracia –una expresión de ciudadanía– debía entenderse como “una forma de vida”. Para Dewey, democracia y educación son indisolubles. Ambas forman parte de un vasto proyecto social de reconstrucción de la filosofía que supone “dotar a las acciones de un propósito de consciente valor humano y de un sentido de comunidad. Vivir, sostiene Dewey, es aprender. Y aprender es aprender a pensar.” Por ello, “el sentido de las acciones humanas es moral y social a un tiempo. Y ello tiene consecuencias inmediatas para la educación, ya que decir moral es decir educación [lo cual] significa aprender de la experiencia.” (Beltrán, 1997b: 17-18). En “Mi credo pedagógico”, Dewey lanza una recomendación, que constituye todo un desafío, a cuantos nos dedicamos a la enseñanza, recordándonos que nuestra tarea se orienta “no simplemente al adiestramiento de los individuos, sino a la formación de una vida social justa.” (Dewey, 1997: V.13).

Desde una perspectiva de desigualdades, Bottomore revisa, casi cinco décadas después, el conjunto de conferencias que T. H. Marshall pronunció en 1949 y que dieron lugar a su ensayo "Ciudadanía y clase social". Para Marshall, la tendencia a la igualdad no era más que la última fase de la tendencia de la ciudadanía que encontraba su punto de despegue con la conquista de los derechos civiles y políticos, y que culminaba en los derechos sociales. El interés de su línea de argumentación se centraba en la vinculación estrecha entre ciudadanía y clases sociales, y en los efectos que éstas podían producir en la ciudadanía. Marshall observa que durante el siglo XX la ciudadanía y el sistema de clases del capitalismo se han hecho la guerra. Afirma que las libertades democráticas dependen en gran medida de la libertad económica, y los mercados competitivos suponen una gran aportación a la eficacia y al progreso económico, si bien, por otra parte, "la economía capitalista de mercado puede producir, y generalmente produce, una enorme dosis de injusticia social." (Marshall y Bottomore, 1998: 93). Bottomore, por su parte, observa que el desarrollo de la ciudadanía en relación con las clases sociales es un proceso más complejo de lo que Marshall expresa en sus conferencias. Así, en las sociedades capitalistas el aumento de los derechos sociales, en el marco del estado del bienestar, no ha transformado en profundidad el sistema de clases, ni los servicios sociales han eliminado en la mayoría de los casos la pobreza. En cualquier caso, el influjo de la clase en la ciudadanía es inconfundible. El "compromiso de clase", en expresión de Claus Offe, y un cierto grado de consenso sobre el papel del Estado en la sociedad del bienestar, dependieron de la fuerza relativa de las distintas clases, de sus orientaciones políticas y, en buena medida, de las tasas elevadas de crecimiento económico alcanzadas desde el final de la guerra hasta principios de los años setenta. "En efecto, el crecimiento económico y la extensión de los derechos sociales tuvieron una gran trascendencia para la estructura de clase, tal como Marshall había previsto en su estudio de la influencia de la ciudadanía en la clase social." (ibid: 112)

Así, la situación económica de la clase trabajadora cambió profundamente gracias al aumento de la ciudadanía en el sentido que le dio Marshall, "una situación muy distinta al panorama que dibujó Marx de la década de 1840, al hablar de una clase que viviendo en la sociedad civil no es una clase de la sociedad civil." (ibid:114). En la actualidad surgen nuevas preguntas que pivotan alrededor de las variaciones que sufre la ciudadanía, en el terreno de la teoría y de la práctica, en diferentes países.

En la tradición freiriana, la democracia se ha relacionado estrechamente con el empoderamiento y el cambio social.

El desarrollo de los denominados derechos de ciudadanía, o derechos humanos, se ve afectado por cambios profundos en las condiciones externas, principalmente económicas, así como por la aparición de nuevos problemas y la búsqueda de nuevas soluciones. "Uno de los factores principales del proceso (...) ha sido la antítesis entre la estructura antiigualitaria y las consecuencias de la economía capitalista, por un lado, y las reivindicaciones de igualdad por parte de numerosos movimientos sociales desde finales del siglo XVIII, por otro." Pese a todo, "es evidente que a finales de nuestro siglo ha crecido la importancia de otras desigualdades distintas a las de clase –las que separan a los países ricos de los países pobres, a los sexos o a los grupos étnicos–, aunque en muchos casos se relacionen también con las desigualdades que genera el capitalismo." (ibid: 134-15). "A largo plazo, señala Bottomore, se necesitan políticas encaminadas a una distribución más equitativa del producto social a escala mundial, y es aquí, sin género de dudas, donde habrá que afrontar los problemas más espinosos y desalentadores.

La alternativa sería la continuación de un mundo regido por la discordia y el conflicto, en que un océano de miseria rodea a las islas de bienestar.” (ibid: 137).

Precisamente, volviendo al terreno educativo, Paulo Freire cobró conciencia de su valor en términos de clase y de compromiso social, y esta conciencia quedó reflejada en la fórmula de la “naturaleza política de la educación” y, en consecuencia, en su poder para mejorar las condiciones de vida de los sectores de población más deprimidos. La obra de Freire, en la que se inspiraron y siguen inspirándose muchos pedagogos críticos, mostró que la transformación para cambiar las relaciones de poder social y político requiere la participación de la ciudadanía. En la tradición freiriana, la democracia se ha relacionado estrechamente con el empoderamiento y el cambio social. Y la universidad puede contribuir decisivamente a la creación de una ciudadanía democrática a partir del desarrollo del conocimiento (dimensión crítico-racional) y de la actitud (dimensión crítico-moral). Raymond Morrow y Carlos Alberto Torres (2002), al releer la obra de Freire en diálogo con la de Habermas, finalizan su ensayo con una cita del primero en la que declara que su querencia hacia la lectura y escritura forman parte de su lucha al servicio de una sociedad más abierta, de una ciudadanía por reinventar. En la presentación que tuve ocasión de escribir para la edición en catalán de este mismo libro sugería la conveniencia de “recuperar el juicio propio y la autonomía ilustrada (para que los otros no piensen por nosotros, procurar la práctica de una democracia de proximidad y el aprendizaje de una nueva ciudadanía, que traducida en los términos más concretos no significa otra cosa que, en nuestra vulnerabilidad y fragilidad creciente, cuidar los unos de los otros, o lo que es lo mismo, reconocer-nos y admirar-nos en los otros, tener compasión por los otros en su expresión más material: tener pasión compartida con el resto.” (Traducción propia) (Beltrán, 2003: 20).

Actualizando el mensaje de Freire, las políticas para reconstruir la ciudadanía desde la educación superior pueden integrar y reinterpretar los postulados de una pedagogía del oprimido en una pedagogía del

reconocimiento. En el siguiente sentido: la lucha por la denuncia de la opresión ha de ir acompañada de “la lucha por el reconocimiento” de los sujetos. Axel Honneth, en la estela de Habermas, ha llevado a cabo un riguroso análisis de las patologías de lo social y de la dinámica social del desprecio desde la perspectiva de una teoría crítica renovada (Honneth, 1997, 2011). Siguiendo una fértil tradición, su tarea también es reconstructiva, pues pretende fundamentar la necesidad y la posibilidad de superar las expresiones de desprecio para dar paso a las expresiones de aprecio, a partir de patrones de reconocimiento intersubjetivo. El punto de partida consiste en que “la reproducción de la vida social se cumple bajo el imperativo de un reconocimiento recíproco”, y por ello, “los cambios sociales normativamente orientados son impulsados por las luchas moralmente motivadas de grupos sociales, el intento colectivo de proporcionar la implantación de formas ampliadas de reconocimiento recíproco institucional y cultural.” (Honneth, 1997: 114-115).

Las lecciones de todos estos pensadores pueden resultar muy útiles para pensar los fines de la educación, recuperando una pregunta de la que a menudo se tiene la sensación de haber sido secuestrada: para qué educar. La respuesta, a partir de lo que se viene apuntando en estas líneas, va de suyo: educar para una nueva ciudadanía, para una ciudadanía plena en el seno de una sociedad civil que ahora lo es también, y sobre todo, política: “El yo que se desenvuelve en esta sociedad es un yo ciudadano: esa categoría felizmente ambigua y ambivalente desde la que es posible acercarse tanto hacia el ciudadano como hacia el yo o situarse en una tensión inestable e irreductible entre ambos polos manteniendo así abiertas las posibilidades del pensamiento y de la acción y alejada de la tiranía de las categorías únicas.” (Barry Clarke, 1999: 164). Hacemos nuestras las estimulantes palabras con las que Paul Barry Clarke finaliza su monografía “Ser ciudadano”: “Invito, en definitiva, a considerar razonables y convenientes el compromiso consciente con el mundo, el tener conciencia de que el yo, los otros, el mundo y el cosmos aún siendo distintos se entrecruzan y el asumir

una responsabilidad respecto de esta intersección. Ser ciudadano pleno significa pertenecer al mundo y vivir esta pertenencia desde la libre elección y con el propósito de procurar la mejora del yo, de los otros y de nuestro propio mundo.” (Barry Clarke, *op. cit.*, 173-174).

Por una educación superior política e histórica

A modo de recapitulación, pero también de ampliación, para un programa de acción como el que sugiere esta reflexión, me detendré en algunas aportaciones de una obra colectiva reciente, que han sido el resultado de un trabajo cooperativo y dialógico, a lo largo de más de tres años, entre diferentes investigadores de Latinoamérica y de Europa que han formado parte de una red iberoamericana de investigación en políticas educativas. Esta colaboración ha dado como uno de sus últimos resultados una obra colectiva coordinada por António Teodoro y Manuela Guilherme, titulada *European and Latin American Higher Education Between Mirrors* (Teodoro y Guilherme, 2014), que pretende ofrecer marcos interpretativos y guías de acción en relación con políticas de equidad y cohesión social. En esta ocasión, Europa y Latinoamérica actúan a modo de espejos, quedando reflejadas una en la otra, es decir, en condiciones de reflexionar sobre las dimensiones de la educación superior en ambas regiones y sobre el papel que ha de cumplir en ellas, entre otras cuestiones, una educación para la ciudadanía.

En este juego de espejos, Carlos Alberto Torres propone la necesidad de un proyecto de largo aliento dedicado a repensar, contra todo dogmatismo, las categorías normativas de la educación superior en Latinoamérica. Inspirado en el pensamiento de Paulo Freire, se propone el concepto de “planetarización”, como una alternativa a la globalización, y los pasos hacia una ecopedagogía, tal como fue formulada por Moacir Gadotti, en tanto que paradigma sustentable.

Por su parte, José Manuel Mendes, reflexiona sobre igualdad, ciudadanía democrática y solidaridad, entrando

en diálogo con los análisis que Oscar Espinoza dedica a la noción de equidad para distinguirla de las confusiones y ambigüedades respecto a la noción de igualdad. Mientras el primero recupera, para la universidad del siglo XXI, la idea de “la educación como práctica de la libertad”, ejercida en el seno de una ecología de conocimientos, el segundo propone un modelo orientado hacia los fines de la equidad, partiendo de los principios de justicia distributiva y superador de un reduccionismo utilitarista. Para ambos autores, los requisitos para lograr equidad y cohesión social pasan por políticas inclusivas y solidarias. En ellas, la universidad se convierte en un sujeto social para la provisión del bien común y de la ciudadanía democrática.

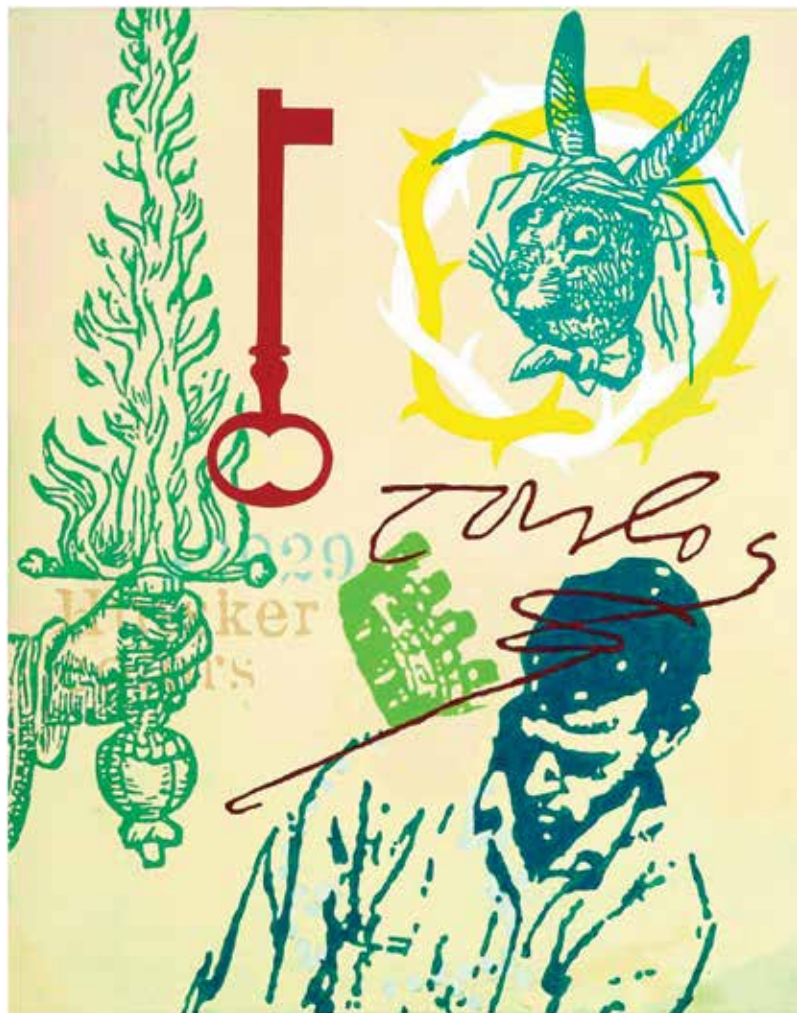
Desde una perspectiva complementaria a la que ofrece Honneth, José Eustaquio Romão, aborda la cuestión de la ciudadanía desde la óptica de una “epistemología del oprimido”. Parafraseando el ensayo de Freire, e inspirado en sus tesis, Romão sostiene la idea de que el campo del conocimiento es quizá la última frontera que queda por colonizar, y en consecuencia cabe sospechar que todavía es posible una auténtica revolución epistemológica en un mundo posible, donde lo intercultural supondrá el reconocimiento de nuevas geopolíticas de conocimiento, de epistemologías alternativas, para una educación ciudadana.

Por eso también Guilherme sostiene el reemplazo de un régimen de “monoculturas” por un régimen de “ecologías”, o lo que es lo mismo, por una ecología del conocimiento. Sólo desde el reconocimiento de una sociología de las ausencias, de las voces silenciadas y oprimidas, será posible la emergencia de una sociología de las presencias, entendida como la configuración de ciudadanías (en plural) postcoloniales y “glocales” en un mundo que también es crecientemente “glocal”. Desde una perspectiva de pedagogía crítica –a la que la universidad no debe permanecer ajena– la educación intercultural forma parte de un proceso dialógico de producción de conocimiento. Los marcos conceptuales de la pedagogía crítica son, en definitiva, marcos de

sentido que contribuyen a superar falsas dicotomías, a asumir el imperativo de la responsabilidad intercultural y alentar formas de vida social basadas en la solidaridad.

António M. Magalhães, tomando como foco ese laboratorio europeo que inició el proceso de Bolonia, pero en una reflexión que va más allá de éste, cuestiona la inevitabilidad de las tendencias que se apuntan en el desarrollo de la educación superior, a saber: la creciente presencia del mercado como estructura, de los procesos de regulación, de coordinación y de gerencialismo, así como la cuestión de la evaluación y la acreditación de la calidad. El riesgo que debe evitarse es que el desarrollo en educación superior quede a merced de lo que tan sólo es pragmáticamente posible. Magalhães acude a algunos estudios recientes sobre el futuro de la educación superior y, concretamente, selecciona uno de ellos en el que se recogen narrativas a caballo entre lo deseable y lo posible. El despunte y la cristalización de cada una de ellas depende de la pregunta crucial –que debe oponerse radicalmente a toda expresión de fatalismo e inevitabilidad–: qué tipo de universidad para qué tipo de ciudadanía. Frente a las continuas y persistentes amenazas a la autonomía universitaria, es necesario reconstruir una auténtica universidad, o lo que es lo mismo, una universidad basada en la autenticidad, que se oponga a las apelaciones de un supuesto realismo que erosiona su misma legitimidad.

Dando continuidad al planteamiento anterior, Alejandro Tiana sintetiza el impacto del proceso de Bolonia en Iberoamérica: sus luces y sus sombras. Entre las primeras, cabe reconocer el impulso dado a la movilidad de profesorado y de estudiantes, con lo que supone de intercambio de formación, de experiencias y de prácticas, así como la democratización del acceso a los niveles de educación post-secundaria. Entre las segundas, el riesgo de subordinar las misiones de la educación superior a la empleabilidad y más en un mercado laboral marcado por su volatilidad y fragilidad: la educación superior debe educar ciudadanos y sujetos de ciudadanía, antes que recursos humanos. En el caso de Iberoamérica, el autor



Lluvia de arena.
Óleo sobre lienzo.
73 x 60 cm.

constata dos fenómenos complementarios: el enorme y rápido crecimiento de instituciones de educación superior se ha traducido en un excesivo incremento de la red privada y de la mercantilización y en una gran variedad de modelos institucionales, hasta el punto de que la heterogeneidad ha acabado convirtiéndose en la norma. Algunos autores han señalado que el proceso europeo de Bolonia no es exportable a Latinoamérica, pues las condiciones y circunstancias de ambas regiones difieren. Sin embargo, aún con las reservas propias hacia la arquitectura de Bolonia, es posible aprender de la experiencia de su diseño e implementación: las demandas de una mayor transparencia en los programas de estudios acompañada de mecanismos garantistas y de transferibilidad, la necesidad de procedimientos de acreditación supranacionales y la apuesta por la construcción de un espacio de conocimiento iberoamericano son lecciones valiosas que no deben ser ignoradas ni despreciadas. Bolonia podría considerarse, hasta cierto punto, como un *experimentum crucis*, un ensayo de laboratorio social dentro del ciclo reformista de la educación superior. Cuando transcurra algún tiempo, y pueda ser observado como un expediente más en una escala de periodización histórica, como sugieren Tim Rudd y Ivor Goodson, sin duda podremos discernir mejor las narrativas que genera el sistema educativo en curso.

Las conclusiones de esta obra ofrecen un inventario de desafíos para el devenir de la educación superior. Como telón de fondo está presente la necesidad de pensar fuerte la educación, en una suerte de crítica de la educación superior pura, para arremeter contra el esencialismo de las reformas impuestas y contra el dogmatismo de políticas educativas secuestradas por una racionalidad economicista.

Sumando a las reflexiones de esta obra de referencia, retomo algunas ideas acerca de las relaciones entre universidad y sociedad “para una ciudadanía plena”: “Para la universidad es necesario el cultivo de una racionalidad no instrumentalizada desde una ciudadanía cosmopolita, esto es, desde nuevos tipos de ciudadanía y de com-

promiso ciudadano, que promuevan la autonomía de los sujetos. (...) En definitiva, la universidad, como bien público, tiene que estar al servicio de la ciudadanía plena y para ello ha de contar necesariamente con la propia ciudadanía, superando cualquier tipo de despotismo que convierta las instituciones de Educación Superior en instancias para la ciudadanía pero sin la ciudadanía” (Ramalho y Beltrán, 2012: 49).

En la conclusión a su obra sobre el capital en el siglo XXI, Thomas Piketty, al que me refería en las primeras líneas, apuesta por una economía política e histórica. Sus reflexiones, el título de cuyo capítulo final he parafraseado para esta ocasión, sirven también para ir cerrando estas consideraciones sobre el papel de la educación superior en la construcción de ciudadanía. “Los investigadores en ciencias sociales –afirma el economista francés– como, por otra parte, todos los intelectuales y principalmente todos los ciudadanos, deben participar en el debate público. Este compromiso no puede hacerse sólo en nombre de grandes principios abstractos (la justicia, la democracia, la paz en el mundo); debe encarnarse en opciones, en instituciones y políticas precisas, se trata del Estado social, de los impuestos o de la deuda. Todo el mundo hace política, en el lugar que le corresponde.” Y añade, “La idea según la cual la ética del investigador y la del ciudadano son irreconciliables, y que el debate de los medios debe estar separado del de los fines, me parece una ilusión comprensible, sí, pero en última instancia peligrosa.” (Piketty, 2014: 646).

En la actualidad podemos escuchar con frecuencia que nuestra vida social y política se debilita porque carece de un relato (o porque los meta-relatos acostumbrados han quedado desarbolados). El relato que se tenga que elaborar para ofrecer una narrativa que de sentido a la vida social, tiene que ser un relato construido de manera colectiva –compartido, participado e inclusivo, esto es, que contemple la perspectiva de clase, de etnia y de género (véase, al respecto, entre otras referencias, Mata Segreda, comp., 2013; Montané y Carvalho, coord., 2013)–, por actores conscientes de pertenecer a un

momento histórico concreto y a un contexto cultural determinado. Y este relato sólo será posible, y sólo será verosímil, si se elabora contando con la ciudadanía y si es contado por una ciudadanía que aspira a ser plena, a ser autónoma y a ser auténtica. La educación superior puede suponer la ocasión privilegiada, única, de compartir palabras, de participar –sin pretender tener el monopolio del saber– en la construcción de un relato común, compuesto de tantas tramas como queramos urdir, fortaleciendo los mimbres de la vinculación social. Este relato sólo será posible si regresa la voz de la ciudadanía, si el ejercicio de la política (*polis*) y el ejercicio de la educación (*paideia*) van encaminados –caminan juntos– hacia los mismos fines nobles de reconstrucción

social y de mejora de la ciudadanía. No vivimos el fin de la historia, sino el fin de la historia hegemónica; por ello, más bien vivimos el comienzo de las múltiples historias desde una pluralidad de voces que tienen algo que decir.

Coda: Mientras este proceso esté en curso, y lo está porque no tiene término, quizá podamos aspirar a ser intérpretes y a tomar distancia crítica, pero no podemos dejar de ser lectores *in fabula*, por tomar prestada la expresión de Umberto Eco, esto es, exégetas, pero también protagonistas, dentro del mismo relato del que ahora mismo formamos parte. En cualquier caso, estas páginas, abiertas al debate público, quieren ser también parte de ese relato.

Nota

1. El autor ha abordado esta cuestión en trabajos anteriores, desde distintos enfoques, véase, por ejemplo, Beltrán (2002, 2004, 2009).

Bibliografía

- Alcántara, Armando, (2013). "Gobernanza en la Educación Superior", en José Beltrán y António Teodoro (coord.), *Educación Superior e Inclusión Social. Aproximaciones conceptuales y perspectivas internacionales*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 121-128.
- Barcellona, Pietro (1996). *Postmodernidad y comunidad. El regreso de la vinculación social*, Madrid, Trotta, 1996.
- Barry Clarke, Paul (1999). *Ser ciudadano*, Madrid, Sequitur.
- Beltrán, José (1990). *El sueño de la alfabetización. España, 1939-1989*. Valencia, Consejería de Educación.
- , (1993). "Educación de personas adultas y emancipación social", en *Educación y sociedad*, núm.12, pp. 9-27.
- Beltrán, Francisco y Beltrán, José (1996). *Políticas y prácticas de la educación de personas adultas*, Valencia, Universidad de Valencia.
- Beltrán, José (1997a). "La educación de personas adultas desde una perspectiva sociocrítica", en Maria Josefa Cabello Martínez, coord. (1997), *Didáctica y educación de personas adultas*, Málaga, Aljibe, pp. 35-52.
- (1997b). "El pensamiento filosófico de John Dewey", en John Dewey, *Mi credo pedagógico*, León, Universidad de León, pp. 9-18.
- (2002). *Ciudadanía y educación. Lecturas de imaginación sociológica*, Alzira, Germania.
- (2003). "La ilusión socrática o los ribes de l'utopia", en Raymond Morrow y Carlos Alberto Torres, *Llegint Freire i Habermas*, Xàtiva, Edicions del CREC y Denes Editorial, pp. 11-22.
- (2004). *Márgenes de la educación. La lucha por la claridad*, Alzira, Germania.
- (2009). "Contar la vida: un viaje pedagógico", en Francisco Arenas Dolz y Daniela Gallegos Salazar (ed.), *El ciudadano democrático. Reflexiones para una educación intercultural*, Madrid, México, Plaza y Valdés, pp. 249-270.
- (2013). "Ser para aprender. Los beneficios sociales de la educación a lo largo de la vida", en Cristina Civera Mollá, *XIII Encuentro Estatal de Universitarios para mayores. Nuevos tiempos, nuevos retos de los Programas Universitarios para Mayores*, Valencia, Universitat de València, pp. 110-123. También, con adaptaciones, en José Beltrán (2014), pp. 57-72.
- y Teodoro, António (2013). *Educación Superior e inclusión social. Aproximaciones conceptuales y perspectivas internacionales*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Beltrán, José (2014). "Las palabras de la vida: relatos de alfabetización", en José Beltrán, *La escuela y sus metáforas. Materiales de Sociología de la Educación*, Valencia, Tirant lo Blanch, pp. 45-56.

- Iñigo, Enrique y Mata, Alejandrina (2014). "La responsabilidad social universitaria, el reto de su construcción permanente", *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, unam-issues/Universia, vol. V, núm. 14, pp. 3-18, <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/367>. [consulta: 3-9-2014].
- y Montané, Alejandra (2015). "Higher Education in Spain: Framework for Governance and Autonomy of Spanish Universities", en K.M. Joshi y Saeed Paivandi, *Global Higher Education: Issues in Governance*, B. R. Publishing House, New Delhi (en prensa).
- Burawoy, Michael (2015). "Facing unequal world", *Current Sociology*, vol. 63, núm. 1, pp. 5-34.
- Castoriadis, Cornelius (1989). *La institución imaginaria de la sociedad. Vol 2. El imaginario social y la institución*, Barcelona, Tusquets.
- (2007), *Democracia y relativismo. Debate con el MAUSS*, Madrid, Trotta.
- Delors, Jacques, (dir.) (1996). *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santillana/UNESCO.
- Derrida, J. (2010). *Universidad sin condición*, Madrid, Trotta.
- Dewey, John (1997). *Mi credo pedagógico*, León, Universidad de León.
- Faure, Edgar et al. (1980). *Aprender a ser*, Madrid, Alianza.
- Joas, Hans (2013). *La creatividad de la acción*, Madrid, Trotta.
- Honneth, Axel (1997). *La lucha por el reconocimiento*, Barcelona, Crítica.
- (2011). *La sociedad del desprecio*, Barcelona, Trotta.
- Karran, T. (2009). "Academic Freedom in Europe: Time for a Magna Charta?" *Higher Education Policy*, 22, pp. 163-189.
- Marshall, Thomas H. y Bottomore, Tom. (1998). *Ciudadanía y clase social*, Madrid, Alianza.
- Mata, Alejandrina (comp.) (2013). *Una mirada a la equidad en la educación superior desde el centro de América*, Universidad de Costa Rica.
- Montané, Alejandra y Carvalho, M. Pessoa (coord.) (2013). *Mujeres y educación superior*, João Pessoa, Editora da UFPB.
- Morrow, Raymond y Torres, Carlos A. (2002). *Reading Freire and Habermas*, New York, Teachers College Press.
- Novoa, António (2014). "Em busca da Liberdade nas universidades: Para que serve a investigação em Educação?", *Revista Lusófona de Educação*, 28, pp. 113-123.
- Piketty, Thomas (2014). *El capital en el siglo XXI*, Madrid, Fondo de Cultura Económico.
- Prestes, Emília T. (2011). "A relação entre educação e desenvolvimento na América Latina e Caribe e o discurso da VI Confitea", en António Teodoro y Edineide Jezine (org.), *Movimentos sociais e educação de adultos na Ibero-América*, Brasília, Liber livro.
- Ramalho, Betania y Beltrán, José (2012). Universidad y sociedad: la pertinencia de educación superior para una ciudadanía plena, *Revista Lusófona de Educação*, 12, pp. 33-52.
- Santos, B. De Sousa (2005a). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*, Madrid, Trotta.
- (2005b), *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*, México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Coordinación de Humanidades.
- Teodoro, A. (2010). *Globalização e Neoliberalismo. Os novos modos de regulação transnacional das políticas de educação*, Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas.
- y Guilherme, Manuela (ed.) (2014). *European and Latin American Higher Education Between Mirrors. Conceptual Frameworks and Policies of Equity and Social Cohesion*, Rotterdam, Boston, Taipei, Sense Publishers.
- Todorov, Tzvetan (2008). *El espíritu de la Ilustración*, Barcelona, Galaxia Gutenberg, 2008.
- Veugelers, Wiel y De Groot, Isolde (2013). "Educación Superior y desarrollo de la ciudadanía", en José Beltrán y António Teodoro (coord.), *Educación Superior e Inclusión Social. Aproximaciones conceptuales y perspectivas internacionales*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 19-26.
- UNESCO (2010). *Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos*, Hamburgo, UNESCO-Institute for Lifelong Learning.

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.

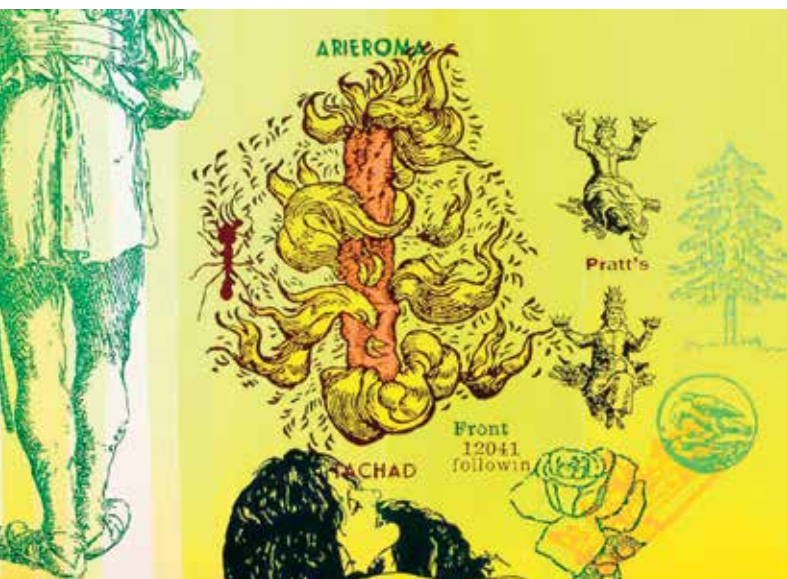
Palabras clave: universidades, globalización, ciudadanía, ciudadanía global.

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).

A universidade no século XXI. Desenhando futuros possíveis

Os sistemas de ensino superior passaram por uma intensa transformação e experimentaram, sobretudo na segunda metade do século XX, uma extraordinária expansão¹.

Resumo

O ensino superior adquiriu uma crescente importância na promoção de mudanças e na resolução de problemas sociais e económicos, passando a integrar o conjunto de temas considerados prioritários e estratégicos para o desenvolvimento das nações e dos povos. O impacto da expansão e diversificação do ensino superior é sentido e questionado de modo diferente nos vários países, devido à sua história e localização no sistema mundial, aos seus sistemas de ensino, à sua organização, ou à sua capacidade de reação, de mobilização de recursos e de implantação de políticas pertinentes. O artigo tem a Europa e a América Latina como locus privilegiado de análise, mas reconhece que muitas das características e problemas descritos fazem parte de uma agenda global. Assume-se que neoliberalismo falhou completamente como modelo de desenvolvimento económico, mas reconhece-se

que, como política de cultura, continua (ainda) em força, fruto de se ter tornado um senso comum que molda a ação dos governos e dos responsáveis pela educação. É decisivo que se possam construir outras racionalidades, que valorizem a dimensão humana do desenvolvimento. A Universidade, e as políticas de educação superior, podem ter outro sentido e dar um contributo importante para a construção de sociedades justas, lutando pela igualdade entre os seres humanos, no pleno respeito pelas suas diferenças. É o esse o sentido das nove propostas para uma universidade radicalmente democrática e cidadã com que o artigo termina.

Palavras-chave: universidade, políticas, educação superior, cidadania.

POR ANTÓNIO TEODORO Professor Visitante da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo, e Professor Catedrático da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa. É professor de Sociologia da Educação e Educação Comparada. Diretor-fundador da Revista Lusófona de Educação. Co-fundador do Instituto Paulo Freire de Portugal, Coordenador-geral da Rede RIAIPE (Europa e América Latina) desde 2006. teodoro.antonio@gmail.com

Uma das forças motrizes dessa mudança foi o entendimento crescente de que a ciência, a investigação científica e a qualificação das populações são fatores determinantes na geração de riqueza, da qual depende, em última instância, os sistemas de bem-estar social e de segurança cidadã. A concorrência cada vez mais globalizada tem vindo a exigir um conhecimento novo e rapidamente aplicável, tornando o ciclo de inovação tecnológica cada vez mais breve, em quase todas as áreas da produção e da sociedade.

O ensino superior adquiriu uma crescente importância na promoção de mudanças e na resolução de problemas sociais e económicos, passando a integrar o conjunto de temas considerados prioritários e estratégicos para o desenvolvimento das nações e dos povos. Generaliza-se a convicção que o *progresso* requer o aumento dos níveis de escolaridade das populações e que as necessidades do desenvolvimento exigem flexibilidade, agilidade e alternativas de formação adequadas às expectativas de uma rápida inserção em sistemas produtivos em constante mudança e em permanente competição (Santiago, Tremblay, Basri & Arnal, 2008).

Estas novas expectativas de formação pressupõem uma ruptura com padrões e modelos rígidos e, em muitos casos, indiferenciados de ensino superior. O crescimento acentuado e rápido do acesso ao ensino superior tem implicado mudanças no perfil da formação, tanto no domínio do conhecimento como na capacidade de aplicação a problemas sociais concretos, ou no desenvolvimento do espírito de liderança e de polivalência funcional. Sobretudo, tem vindo a implicar, com ritmos distintos conforme os países e as regiões, uma composição social das instituições de educação superior consideravelmente diferente, com a entrada de novas camadas sociais e de grupos étnicos e culturais historicamente excluídos da frequência da universidade.

O impacto dos novos processos no ensino superior é sentido e questionado de modo diferente nos vários países, devido à sua história e localização no sistema mundial, aos seus sistemas de ensino, à sua organização, ou à

sua capacidade de reação, de mobilização de recursos e de implantação de políticas pertinentes. Mas apresenta características e problemas que constituem uma agenda global.

Os primórdios da universidade moderna podem ser encontradas nos finais do século XVIII e no século XIX, associadas às reformas realizadas na Inglaterra, na Prússia e em França. As instituições de ensino superior do cardeal Newman, de von Humboldt ou do modelo napoleónico, embora com matizes diferentes, tinham em comum o fato de serem modelos modernos, porque advogavam uma fé no Homem, no conhecimento (enquanto ciência e verdade) e na História (Magalhães, 2006). Para o cardeal Newman, a finalidade estava em fornecer uma educação *liberal*, ou seja, entender que o conhecimento deve ser procurado como um fim em si mesmo. A concepção humboldtiana expressava um enfoque na ciência moderna e na sua institucionalização, liberta da religião, da igreja ou da autoridade do Estado e das pressões sociais e económicas. Por sua vez, a concepção napoleónica preparava o Homem culto, de modo a que pudesse exercer a sua profissão com maestria e dominar com facilidade qualquer assunto.

Na América Latina, sobretudo nos países de língua espanhola, é normalmente acrescentado um quarto modelo de universidade: o instituído pela revolta de Córdoba, na Argentina, em 1918. Esse modelo valoriza (i) o caráter público e gratuito da educação universitária, em todos os seus níveis, da graduação ao doutoramento, (ii) a autonomia da universidade face ao Estado e aos interesses económicos, com uma gestão participada por professores, estudantes e funcionários, e (iii) a participação política na discussão dos grandes problemas nacionais (Tunnermann, 2008).

A universidade moderna foi um instrumento central na edificação do Estado-nação, sendo assumida como uma construção nacional e uma forma de reforço do aparelho de Estado. Às universidades competiam, para além da preparação dos quadros superiores do Estado, certificar a socialização dos estudantes para que pudes-

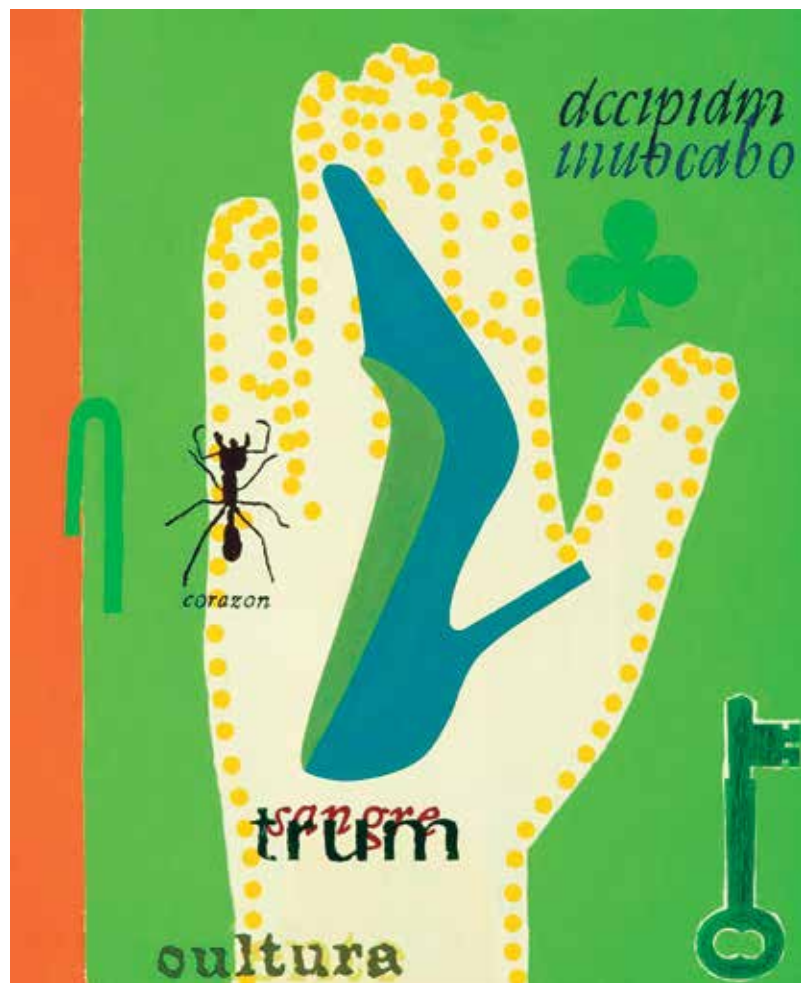
sem assumir as suas funções na sociedade, promover a mobilidade social dos mais competentes e ser um local de discussão livre e independente das questões críticas da sociedade (Magalhães, 2006).

A universidade tinha, também, um papel fundamental na formação da cidadania, na transmissão de valores e na defesa e promoção da cultura nacional. Os estudantes eram estimulados a respeitar as ideias, a reverem-se no pensamento crítico, a procurarem um espírito de cooperação e de responsabilização pelos atos pessoais. Numa perspetiva habermasiana, a universidade, como “comunidade crítica de aprendizagens”, deveria ser o lugar privilegiado de comunicação, de diálogo, de expressão democrática e de participação dos jovens na construção do conhecimento, da autonomia e da liberdade.

Representada como centro de criação, transmissão e difusão de cultura, da ciência e da tecnologia, a universidade assume-se como uma forma superior de cidadania, que não pode continuar a funcionar para a formação de um número diminuto de pessoas. A universidade torna-se um espaço de produção do conhecimento, de resolução de problemas sociais e tecnológicos, de criação de um espírito crítico que permita ao estudante reestruturar os seus percursos de formação na base de valores.

Mas, a universidade moderna, com a sua diversidade de modelos, tinha como matriz o seu carácter elitista, tendo como consequência uma “república de académicos”, cujo elitismo cultural e sociológico foi tão bem caracterizado por Pierre Bourdieu em *Homo Academicus* (Bourdieu, 1984).

Embora se possam encontrar no período posterior à Segunda Guerra Mundial algumas análises e reflexões destinadas a repensar os termos da universidade, estas nunca puseram em causa os seus alicerces epistemológicos. Nas últimas duas décadas do século XX, a par da intensificação das consequências do neoliberalismo na educação superior e na organização das universidades e da profissão académica (Olssen & Peters, 2005), intensificaram-se os estudos e as reflexões sobre a educação



Las banderas en los estadios.
Óleo sobre lienzo.
65 x 54 cm.

superior, e, em particular, sobre as universidades, que apontam para novas epistemologias e outros caminhos, embora sem rumos ainda muito definidos (e.g.: Santos & Almeida Filho, 2008).

Europa: o processo de Bolonha, a crise das dívidas soberanas e as duras consequências na educação superior

Na Europa, na primeira década do século XXI, as transformações na educação superior estiveram fundamentalmente associadas à implementação do processo de Bolonha. O objetivo era estabelecer um Espaço Europeu de Educação Superior, que permitisse o incremento da competitividade, atratividade e comparabilidade da educação superior europeia. Para isso, foram estabelecidos vários objetivos: a criação de um sistema de fácil comparação e leitura dos graus dos sistemas de ensino; o estabelecimento de um sistema transferível de créditos; a promoção da mobilidade de estudantes, professores e investigadores; e, a construção de sistemas de garantia de qualidade de acordo com recomendações e orientações europeias. Estas mudanças foram reforçadas pela Estratégia de Lisboa e pela agenda europeia de modernização das universidades.

A avaliação dos resultados e as consequências do processo de Bolonha depende da perspectiva de quem a elabora. A um nível político, é fácil concluir que o processo de Bolonha foi um sucesso, pois permitiu uma maior integração e harmonização entre os diferentes sistemas dos 46 países que nele participaram. Mas, a um nível institucional e local, o que domina é uma resposta prudente, resultante de uma grande diversidade de contextos. Por um lado, o objetivo de uma maior competitividade e atratividade das universidades europeias ainda está por comprovar empiricamente. Por outro, diferentes estudos apontam para análises críticas aos processos e consequências verificados em diferentes espaços nacionais. Por exemplo, o *European Educational Research Journal* titula o seu número especial sobre o Processo de Bolonha como

“ajuda ou obstáculo ao desenvolvimento da educação superior europeia?” (vol. 9,1, 2010), onde os seus editores questionam: “em que medida se pode falar atualmente de uma educação superior *europeia*?” (Ursin, Zamorski, Stiwne, Teelken, Whilborg, 2010: 30). As dinâmicas atuais no Espaço Europeu de Ensino Superior e de Investigação caracterizam-se por uma tendência simultânea para a convergência e para a diversificação, assim como pela tensão entre cooperação e competição.

Vários autores sublinham a lógica neoliberal subjacente ao Processo de Bolonha, assente na redução da responsabilidade social do Estado e na ideia da educação como um bem privado, favorecendo a constituição de um mercado europeu de ensino superior. Amaral e Magalhães (2004) questionam a possível contribuição do Processo de Bolonha para a redução da autonomia das instituições de ensino superior, a mercadorização da educação, o desenvolvimento de uma burocracia europeia centralizada e a diminuição da diversidade nos sistemas de ensino superior.

A importância da dimensão social, visando a igualdade de oportunidades no acesso, participação e conclusão dos estudos, tem vindo a ser reforçada, ao nível das políticas educativas para a educação superior no âmbito do Processo de Bolonha. Em 2012, na reunião em Bucareste, os Ministros reiteraram o objetivo de alargar o acesso ao ensino superior, aumentando as taxas de participação e aprovação de grupos sub-representados ou desfavorecidos, de forma a refletir a diversidade das populações dos Estados Membros. Também a Estratégia “Europa 2020” apresenta como um dos objetivos a conclusão de uma formação de nível de ensino superior por pelo menos 40% de adultos entre os 30 e 34 anos (European Commission, 2010).

No entanto, apesar das políticas de promoção da participação persistem importantes desigualdades no acesso, no sucesso e resultados. A crescente competitividade na captação de públicos e recursos financeiros promoveu a estratificação e a desigualdade nos sistemas de ensino superior. Também a lógica neoliberal e merito-

crática em que assentam as políticas de alargamento da participação parecem não favorecer o desenvolvimento de um sistema de ensino superior inclusivo comprometido com a justiça social.

Acresce que o final da implementação do processo de Bolonha e os primeiros anos da década de 2010 coincidiram com a crise de endividamento em vários países da Europa do Sul (Grécia, Portugal, Espanha, Itália), mas também da Irlanda, Reino Unido, Eslováquia, Holanda, ou mesmo a França. Essa crise conduziu a políticas fortemente austeritárias, com profundas consequências nas políticas de educação superior. No Reino Unido, o governo conservador Cameron procedeu a um forte aumento das mensalidades pagas pelos estudantes, com previsíveis consequências no acesso à educação superior das camadas sociais de menores rendimentos. Na Grécia, a intervenção externa dos credores internacionais, representados pela *troika*, Comissão Europeia, Banco Central Europeu e FMI, obrigou ao despedimento de milhares de professores e investigadores nas universidades e a um orçamento de contingência, onde muitas das funções básicas da universidade praticamente desapareceram. Em Portugal e Espanha, os cortes radicais nos orçamentos das universidades estão a pôr em causa o seu funcionamento e a conduzir a uma regressão sem precedentes em áreas como a investigação e o desenvolvimento científico.

Em toda a União Europeia, o ideal da construção europeia, de uma Europa unida e solidária, constituída por diferentes povos, ricos na sua diversidade e história, sofreu sérios revezes, imperando novamente os egoísmos nacionais e o diretório dos mais fortes. A Europa tornou-se no laboratório mundial das respostas que o neoliberalismo, na sua versão ordoliberal, está a dar à crise que ele mesmo provocou em 2008.

América Latina: a (difícil) transição para o pós-neoliberalismo

Na América Latina os contextos temporais foram outros. A América Latina foi a primeira região onde as políticas

neoliberais foram implementadas, após o golpe militar do general Pinochet no Chile em 1973, que derrubou o governo legítimo de Salvador Allende. Depois, nos anos 1980, em resultado da séria crise das dívidas externas em vários países (Argentina, México, Brasil, entre vários outros países de menor dimensão demográfica e expressão económica), verificou-se a intervenção do Banco Mundial e do FMI, através das suas “cartas de intenções”, no sentido de reestruturar as suas economias e de reduzir o défice fiscal, seguindo a tradicional ortodoxia dessas instituições: desvalorização da moeda, privatização das empresas públicas, remoção das barreiras alfandegárias, diminuição acentuada das despesas públicas com educação, saúde e habitação (Espinoza, 2002). Na educação, as políticas encetadas significaram privatização do provimento de educação (particularmente na educação superior), descentralização, avaliação e *accountability* (Arnové, Franz & Torres, 2013; Gazzola & Didriksson, 2008).

O final do século XX foi, para a América Latina, o que diversos autores designam de “décadas perdidas” (e.g. Didriksson, 2008): um longo período de estagnação (e, em alguns casos, de contração) económica, com a diminuição drástica do rendimento *per capita*, o aumento das desigualdades sociais e o decréscimo acentuado dos recursos públicos para as universidades e outras instituições de ensino superior. Simultaneamente, verificou-se uma mercantilização da oferta de educação de base e secundária para as classes médias e altas, a transnacionalização da oferta de educação superior em muitos países, através da compra de universidades e da multiplicação de programas a distância, e construiu-se um novo senso comum assente na crítica à ineficácia do Estado e na defesa das virtudes da criação de mercados em áreas até aí protegidas, como a educação e a saúde (Ginsburg, Espinoza, Popa & Terrano, 2005). Assim, em muitos países da América Latina, a matrícula na educação superior em instituições privadas ultrapassou os 60%, a maioria de carácter comercial e de muito baixa qualidade científica – conhecidas como universidades “garagem” ou universidades “patito” (Fernandez Lamarra, 2010).

O século XXI trouxe importantes mudanças neste panorama. A eleição de governos progressistas e de esquerda em alguns países latino-americanos, ligados em geral a movimentos sociais e étnicos com forte implantação e grandes tradições de luta e resistência às políticas neoliberais, permitiu desenvolver políticas de redistribuição de riqueza e de satisfação de necessidades básicas das populações mais carenciadas. Ao mesmo tempo, em países com fortes comunidades indígenas, houve um reconhecimento das culturas desses povos e o desenvolvimento de políticas interculturais (para o caso da Bolívia, ver Teodoro, Mendizábal, Lourenço & Villegas, 2013). As universidades e a educação em geral voltaram a ter mais recursos públicos, havendo, em diversos países, políticas de ação afirmativa visando populações historicamente afastadas da educação superior (afro-descendentes, comunidades indígenas, estudantes pobres). Não deixa de ter significado que seja na América Latina, onde se fez a primeira experiência neoliberal, que se tenha iniciado a procura de alternativas às políticas neoliberais e a construção de outras racionalidades (e.g. Alcántara, Llomovatte & Romão, 2013; Fernandez Lamarra, 2010; Sader, 2013).

Algumas políticas de experimentação institucional merecem referência particular. No Brasil, a ação dos governos pós-neoliberais de Lula e Dilma (Sader, 2013) também se centrou na criação de universidades *populares* (Santos, Mafra & Romão, 2013), apresentando perfis diferenciados e respondendo a objetivos específicos de ação política. Umas, como a Universidade Federal da Fronteira Sul, resultaram de uma forte ligação aos movimentos sociais, em particular aos movimentos do campo. Outras, como a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), ou a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), a opções de natureza geoestratégica da política externa brasileira. Outras ainda, como a Universidade Federal do Sul da Bahia, a profundas mudanças na arquitetura curricular, na organização do tempo letivo e na ligação à escola pública e aos sectores sociais mais pobres e marginalizados da

região (quilombolas, populações indígenas, camponeses pobres sem terra).

Apesar destas políticas, na maior parte dos países latinoamericanos, incluindo o Brasil, a universidade privada cresce ainda mais que a universidade pública e possui a maioria dos estudantes inscritos, o que quer dizer que, no plano regional, ainda não se conseguiu até agora reverter o processo de privatização e de comercialização da educação superior, iniciado nos anos 1990.

O neoliberalismo e a educação superior

A ascensão do neoliberalismo nas décadas de 1980 e 1990, associado ao discurso do new public management, produziu uma mudança fundamental no modo como as universidades (e outras instituições de ensino superior) definem e justificam a sua existência institucional. A tradicional cultura profissional universitária, assente na liberdade de inquirição e no debate aberto, tem sido progressivamente substituída pela lógica da performatividade, evidenciada pela emergência da ênfase num conjunto de *outputs*, como indicadores de performance ou avaliação da *qualidade* (Olssen & Peters, 2005).

O neoliberalismo, enquanto forma de globalização hegemónica, assumiu o mercado como uma tecnologia disciplinar para o sector público, com fortes consequências em dois planos: (i) na privatização e mercadorização da educação superior, tanto na questão do financiamento e posse como na crescente clientilização dos estudantes e das famílias; e, (ii) na *comodificação* do ensino e da pesquisa, modificando os modos de controlo e avaliação do trabalho dos professores e investigadores.

Nas últimas três décadas, o discurso dominante na educação superior tornou-se uma forma de legitimação de uma nova ordem relacional, sustentada no mercado, nos sectores privados e de produção, na competitividade económica e na gestão centrada no cliente, inscrevendo-se este novo paradigma de empresarialização da educação no movimento que valoriza as dimensões

mensuráveis e comparativas, bem como da avaliação e prestação de contas permanentes. É uma educação *contábil* (Lima, 2007), que se manifesta por uma obsessão pela eficácia, pela eficiência, pelo sistemático recurso a metáforas produtivas e por um discurso omnipresente da qualidade, da avaliação, dos resultados e do rigor.

Em muitos países, tanto da Europa como da América Latina, assistiu-se a profundas alterações nos modos de governo das universidades, tomando como modelo e aproximando-os dos modos de gestão empresarial. Em consequência direta da aplicação das teorias do *new public management*, os modos de participação coletiva (de professores, de investigadores, de estudantes) na definição das políticas científicas e de formação foram considerados ineficazes e substituídos pela palavra e influência de stakeholders, por definição exteriores à universidade. Os Reitores passaram a ser escolhidos como os CEO (*chief executive officer*) das empresas e a atuar segundo os seus padrões de eficácia. Mesmo quando essas mudanças não se realizaram, o que aconteceu em diversos países das duas regiões, assistiu-se à entrada progressiva de novas formas de gestão, assentes sobretudo na contratualização e terciarização de serviços.

A mais importante mudança material que sustenta o neoliberalismo no século XXI é a ascensão da importância do *conhecimento* como capital (Olssen & Peters, 2005). Isso conduz à universalização de políticas e obscurece as diferenças entre países e regiões, bem como dificulta a capacidade das tradições locais, dos valores e instituições nacionais mediar, negociarem, reinterpretarem e mudarem o modelo dominante de globalização e a forma emergente do capitalismo do conhecimento em que se baseia.

Neste ambiente, o papel da educação superior na competição e concorrência económicas assumiu uma ainda maior importância. As universidades são apresentadas como as principais impulsionadoras do crescimento económico na economia do conhecimento, pelo que são incentivadas a desenvolver estreitos laços com a indústria e os negócios, através de um conjunto diversificado de

parcerias. O reconhecimento da importância económica da educação superior tem conduzido à multiplicação de iniciativas destinadas a adaptar o ensino à promoção de competências empresariais e ao desenvolvimento de medidas performativas com esse objectivo explícito. As dimensões humanistas e de livre pensamento e inquirição, características do *ethos* universitário, são sistematicamente relegadas para um plano secundário no discurso hegemónico.

O neoliberalismo falhou completamente como modelo de desenvolvimento económico, mas, como política de cultura, continua (ainda) em força, fruto de se ter tornado um senso comum que molda a ação dos governos e dos responsáveis pela educação (Torres, 2011). É decisivo que se possam construir outras racionalidades, que valorizem a dimensão humana do desenvolvimento. A Universidade, e as políticas de educação superior, podem ter outro sentido e dar um contributo importante para a construção de sociedades justas, lutando pela



El árbol de la voz.
Óleo, grafito sobre lienzo.
97 x 130 cm.

igualdade entre os seres humanos, no pleno respeito pelas suas diferenças. É o esse o sentido das propostas que a seguir se apresentam.

Uma universidade cidadã no século XXI

O futuro é uma construção coletiva que tem em consideração o passado e o presente, mas tem igualmente em consideração as nossas aspirações, ou os nossos “inéditos viáveis”, na expressão de Paulo Freire. As concepções e desafios que a seguir se equacionam inserem-se nesse propósito de influir na construção desse futuro, na possibilidade de construir uma universidade cidadã, onde os ideais de igualdade, justiça social e liberdade sejam os princípios norteadores de toda as mudanças e reformas a adotar neste vasto sector da educação superior.

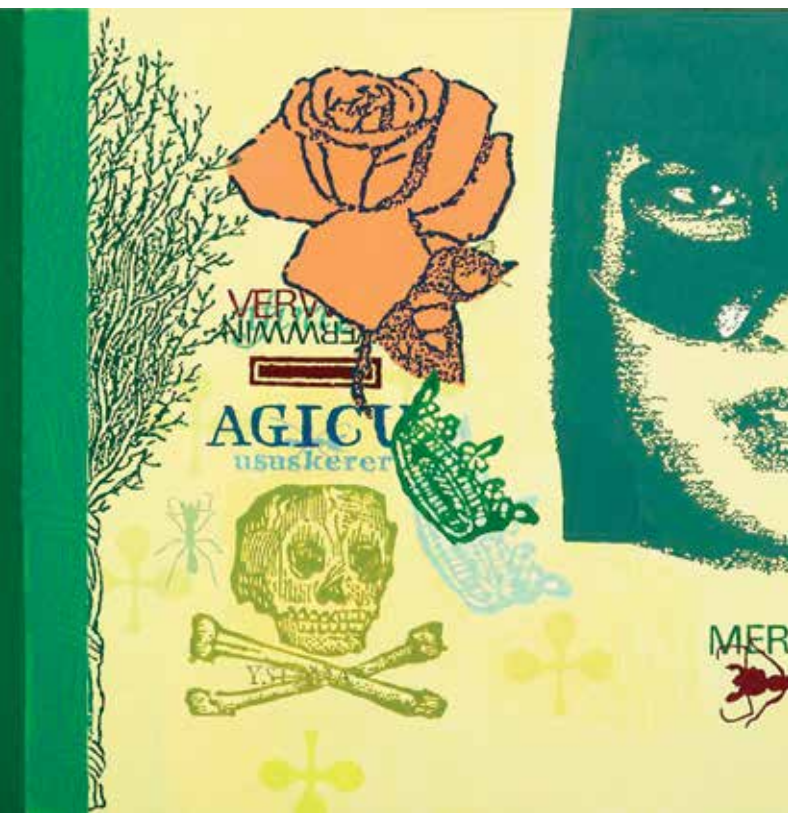
A abordagem de uma educação superior *radicalmente democrática e cidadã* coloca alguns importantes desafios nas políticas de educação e nas práticas universitárias, que, a seguir, se apresentam de modo breve e sumário.

Considerar a educação superior como um bem público para a construção de uma sociedade mais justa

Como requisito prévio ao debate sobre o modelo de sociedade e da pertinência da educação superior como justiça social, defende-se que esta deve ser considerada um bem público ao serviço da sociedade e um direito de todos, um bem social que procura explicitamente formar cidadãos livres, autónomos e independentes, aptos a tomar decisões políticas, económicas e sociais visando um melhor e justo desenvolvimento da sociedade. O debate sobre esta questão não é trivial, pois se a educação superior for considerada um serviço que se desenvolve sob a lógica do mercado, outras serão as responsabilidades a que os Estados e os poderes públicos devem responder. Enquanto bem público, a educação superior deve estar permanentemente sujeita a um escrutínio público e a uma participação cidadã, de modo a poder responder aos seus fins económicos, sociais, científicos e culturais. Construir uma gestão participativa, inclusiva, perfectível e renovadora, capaz de responder tanto às demandas locais como aos desafios globais do conhecimento, constitui um desafio crucial para as universidades no século XXI.

Pensar as universidades e a educação superior fora da racionalidade imposta pelo neoliberalismo

O neoliberalismo, não foi apenas uma doutrina económica. É toda uma nova racionalidade (Laval & Dardot, 2013) assente na ideia de que o mercado é onisciente e que a competição é a única ação humana geradora de inovação e progresso; nesse pressuposto, esta nova raciona-



El viento del invierno. Detalle.
Óleo, grafito sobre lienzo.
89 x 116 cm.

lidade penetrou profundamente nas universidades e nas políticas de educação superior. Localizar os pressupostos e consequências dessa racionalidade e construir outras racionalidades constitui, seguramente, uma das missões dos intelectuais, dos acadêmicos e dos atores políticos apostados em superar um dos períodos mais negros (e perigosos) da história recente da humanidade.

Construir a pertinência da educação superior baseada na justiça social

Considerando a educação como um bem público, a justiça social torna-se um imperativo ético, político e jurídico que se concretiza prioritariamente no terreno das políticas sociais e educativas e na ética das relações (Montané, 2013) e está diretamente relacionada com a pertinência social da educação superior e a adequação de suas funções. A reflexão sobre este conceito relacionado com a distribuição, o reconhecimento e a representação conduz à necessidade de redefinir o seu significado, outorgando-lhe uma dimensão que põe o acento no desenvolvimento e na emancipação social (Ramalho & Beltran, 2012). A visão tradicional de que a qualidade da educação superior depende da sua pertinência deve incluir, como pertinente, o debate sobre o seu contributo para a justiça social, na sua concepção mais radical, que soma a concepção distributiva ao reconhecimento e à justiça cognitiva.

Pertinência do conhecimento e empowerment (empoderamento)

A definição do que é conhecimento pertinente relaciona-se com o modo como este é entendido: *um bem público ou uma vantagem competitiva? Uma construção pessoal e partilhada ou uma commodity adquirida através da compra de um serviço?* Existe uma vasta bibliografia, sobretudo proveniente de organizações internacionais como a OCDE ou o Banco Mundial, progressivamente transformadas em *think tanks* que constroem as novas racionalidades,

depois transformadas em senso comum (Teodoro, 2011), sobre o papel das universidades na “economia do conhecimento”. Em alternativa, propõe-se o desenvolvimento da capacidade de pensar a universidade como uma comunidade de aprendizes, aberta à mudança e à inovação, capaz de incluir e permitir o *empowerment* (empoderamento), ou a conscientização, se preferirmos o conceito de Freire, de um número crescente de jovens e adultos que, sem discriminação de género, de classe ou de etnia, procura e acede a uma formação universitária. A universidade, progressivamente, deixou de ser um espaço dos “eleitos”, onde, atrás de uma seleção meritocrática violenta, se escondiam (e escondem) as mais violentas e eficazes formas de reprodução das desigualdades e de violência simbólica, como tão bem nos mostrou Pierre Bourdieu. O reconhecimento da importância do conhecimento e do papel das IES na sua geração e socialização é um imperativo dos tempos atuais.

Rever os modos de governação das universidades

Nas últimas décadas assistiu-se, em muitos países, a profundas alterações nos modos de governo das universidades, tomando como modelo e aproximando-os dos modos de gestão empresarial construindo uma universidade postfordista. Em consequência direta da aplicação das teorias do *new public management*, os modos de participação coletiva (de professores, de investigadores, de estudantes) na definição das políticas científicas e de formação foram considerados ineficazes e substituídos pela palavra e influência de *stakeholders*, por definição exteriores à universidade. Os Reitores passaram a ser escolhidos como os CEO (*chief executive officer*) das empresas e a atuar segundo os seus padrões de eficácia. Em outros países, essas mudanças não se realizaram e a governação das universidades continuou a fazer-se segundo os antigos modos de dominação corporativa, assente na influência determinante dos professores e do corpo estudantil organizado partida-

riamente. O desafio que se coloca é o de pensar uma *universidade cidadã*. Existe alternativa a este dilema: ou uma universidade assente no peso corporativo dos seus professores e estudantes (os que estão *in*) ou uma universidade-empresa, em que os critérios dominantes são os da eficiência e da eficácia medidas pelos seus *outputs* económicos?

Como combinar competição e cooperação?

O principal modo de regulação das políticas nestes tempos de globalização neoliberal faz-se, sobretudo, pelas comparações internacionais (e nacionais) estabelecidas a partir de grandes inquéritos estatísticos. São as provas do tipo do PISA (estando anunciado para breve a sua extensão ao ensino superior), os *rankings* de universidades, de escolas, de estados e de países, o “produtivismo académico”.

A qualidade e a excelência, nos planos individual ou institucional, são (quase) sempre apontados como resultado de sistemas de competição e raramente (ou nunca) de cooperação. A excelência é, em geral, apontada como o oposto da massificação. A questão que se tem de equacionar é esta: *é possível a excelência académica numa educação (superior) de massas, universal e radicalmente democrática?*

Os modos de regulação da educação superior, e do lugar do Estado, do mercado e da comunidade

As tendências recentes apontam para um recuo (por vezes, aparente) do Estado, remetendo a regulação para agências de acreditação e avaliação apresentadas como “independentes”, e para uma presença, por vezes avassaladora, do mercado na regulação das políticas públicas. São possíveis modos onde se equilibrem os três pilares da regulação, dando ênfase em particular ao pilar da comunidade, praticamente ausente nos modos de regulação dominantes?

A internacionalização das universidades

Nos tempos atuais, são as *world class universities* que funcionam como modelos hegemónicos de organização e de formação. Sendo uma questão pouco debatida, importa analisar as consequências da afirmação e difusão de modelos de ensino e de investigação, sobretudo em países da periferia e semiperiferia do sistema mundial. A internacionalização da atividade universitária deve ser entendida como a resposta da universidade ao *conhecimento sem fronteiras*. Para isso, defende-se que a organização de redes de investigação e a mobilidade de professores e estudantes constitui a melhor resposta aos desafios e impactos da mundialização, restaurando a possibilidade de uma democracia gnosiológica e assumindo o *cosmopolitismo* como uma vocação natural e parte do *ethos* universitário.

Os saberes e o diálogo entre epistemologias

O conhecimento científico não é a única forma de conhecer. A divisão radical entre conhecimento válido – a ciência – e demais saberes, reduzidos a experiências locais, tradicionais, indígenas, atribui ao primeiro o monopólio universal para distinguir o verdadeiro do falso, o que tem gerado profundas contradições que estão no centro dos debates epistémicos contemporâneos (Santos, Nunes & Meneses, 2004). O desafio que se coloca é o de converter as universidades em centros cosmopolitas capazes de estabelecer pontes entre diferentes culturas e tipos de conhecimento num processo de *descolonização epistemológica*.

Conclusão

Vivemos tempos de transição e de luta, de bifurcação. Em muitos aspectos, esses tempos aparentam ser caóticos, mas de onde, muito provavelmente, sairá uma “nova ordem”. Como refere o cientista social norte-americano

Immanuel Wallerstein, referindo-se às estruturas do conhecimento, mas podendo ser generalizável ao conjunto das formas de ação humana, *essa ordem não é determinada mas determinável*: “só poderemos ter a *fortuna* se a agarrarmos” (Wallerstein, 2003: 123).

O conjunto de análises e propostas apresentadas inserem-se nesse propósito de agir por “uma nova or-

dem”, uma *ordem* que tenha na *educação para todos* um instrumento de coesão e justiça social. E como não pode existir justiça social sem justiça cognitiva, a educação superior tem um papel privilegiado neste processo histórico de construção de sociedades mais justas e humanas, “mais redondas e menos arestosas”, como gostava de dizer Paulo Freire.

Nota

1. O presente artigo retoma algumas das análises e propostas debatidas pela Rede RIAIPE, que, no âmbito de um financiamento do Programa Alfa III da Comissão Europeia, desenvolveu um vasto programa institucional sobre equidade e coesão social nas instituições de educação superior na Europa e América Latina, entre 2011 e 2013. A todos os que contribuíram para esse debate participando na Rede, o nosso reconhecido agradecimento, destacando os contributos de Alejandra Montané (U. Barcelona), Alejandrina Mata (U. Costa Rica), António M. Magalhães (U. Porto), Armando Alcântara (UNAM, Mexico), Boris Tristá (U. La Habana), Carlos A. Torres (UCLA, US), Claudia Iriarte (UNAH, Honduras), José A. Ramirez (U. Guadalajara), José Beltran (U. Valencia), José E. Romão (UNINOVE, Brasil), Judith Naidorf (UBA, Argentina), Manuela Guilherme (CES e CeIED, Portugal) e Oscar Espinoza (AHC, Chile).

Bibliografia

- Alcantara, A., Llomovatte, S. & Romão, J. E. (2013). “Resisting neoliberal common sense in higher education: experiences from Latin America”. In *International Studies in Sociology of Education*, 23(2), 127-151.
- Amaral, A. & Magalhães, A. (2004). “Epidemiology and the Bologna saga”. In *Higher Education*, 48, 79-100.
- Arnové, R. F., Franz, S. & Torres, C. A. (2013). “Education in Latin America. From Dependency and Neoliberalism to Alternative Paths to Development”. In R. F. Arnove, C. A. Torres & S. Franz (Eds). *Comparative Education. The Dialectic of the Global and the Local (Fourth Edition)* (pp. 315-339). New York: Rowman & Littlefield.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo Academicus*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Didriksson, A. (2008). “Global and Regional Contexts in Higher Education in Latin America and the Caribbean”. In A. L. Gazzola & A. Didriksson (Eds) (2008). *Trends in Higher Education in Latin America and the Caribbean* (pp. 19-50). Caracas: IESALC-UNESCO.
- Espinoza, E. (2002). *The Global and the National Rhetoric of Educational Reform and the Practice of (In) equity in the Chilean Higher Education System, 1981-1998*. Thesis doctoral. School of Education, University of Pittsburgh, Pittsburgh. Available at <http://proquest.umi.com/pqdlink?Ver=1&Exp=02-25-2016&FMT=7&DID=765190531&RQT=309&attempt=1&cf=1>
- European Commission (2010). *Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Communication from the Commission 3.3.2010, COM(2010)2020 Final, Brussels.
- Fernandez Lamarra, N. (2010). *Hacia una nueva agenda de la educación superior en América Latina*. Mexico, DF: ANUIES.
- Freire, P. (1993). *Educação e Política. Ensaios*. São Paulo: Cortez Editora.
- Gazzola, A. L. & Didriksson, A. (Eds) (2008). *Trends in Higher Education in Latin America and the Caribbean*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Ginsburg, M., Espinoza, O., Popa, S. & Terrano, M. (2003). “Privatisation, domestic marketisation, and international commercialisation of higher education: Vulnerabilities and opportunities for Chile and Romania within the framework of WTO/GATS”. In *Globalisation, Societies and Education*, 1 (3), 413-445.
- Laval, C. & Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Magalhães, A. (2006). “A identidade do ensino superior. A Educação Superior e a Universidade”. In *Revista Lusófona de Educação*, 7, 13-40.
- Montané, A. (2013). “Sobre justicia social y educación”. En A. Montané & C. Sánchez-Valverde (Coords.). *Derechos humanos y educación social* (pp. 79-99). Valencia: Germania.
- Olsén, M. & Peters, M. A. (2005). “Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism”. In *Journal of Education Policy*, 20(3), 313-345.
- Ramalho, B. L. & Beltrán, J. (2012). “Universidad y sociedad: la pertinencia de educación superior para una ciudadanía plena”. En *Revista Lusófona de Educação*, 21, 33-52.



204
Óleo sobre lienzo.
162 x 130 cm.

Sader, E. (org.). (2013). *Dez Anos de Governos Pós-Neoliberais no Brasil: Lula e Dilma*. S. Paulo & Rio de Janeiro: Boitempo & FLACSO.

Santiago, R., Tremblay, K., Basri, E. & Arnal, E. (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society*. Vol. I: *Special Features: Governance, Funding, Quality*. Paris: OECD.

Santos, B. de S. & Almeida Filho, N. (2008). *A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova*. Coimbra: Almedina / CES.

Santos, B. de S., Nunes, A. & Meneses, M. P. (2004). "Para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo". In B. de S. Santos (org.). *Semear outras soluções. Os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Porto: Edições Afrontamento.

Santos, E., Mafra, J. F. & Romão, J. E. (Org.) (2013). *Universidade Popular. Teorias, práticas e perspectivas*. Brasília: Liber Livro.

Teodoro, A. (2011). *A Educação em Tempos de Globalização Neoliberal. Os novos modos de regulação das políticas educacionais*. Brasília: Liber Livro.

Teodoro, A., Mendizabal Cabrera, C. H., Lourenço, F. & Villegas Roca, M. (coord.) (2013). *Interculturalidad y educación superior. Desafíos de la diversidad para un cambio educativo*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Torres, C. A. (2011). "Public universities and the neoliberal common sense: seven iconoclastic theses". In *International Studies in Sociology of Education*, 21(3), 177-197.

Tünnermann, C. (2008). *Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba 1918-2008*. Buenos Aires: CLACSO.

Wallerstein, I. (2003). "As estruturas do conhecimento ou quantas formas temos nós de conhecer?" In B. S. Santos (org.) *Conhecimento prudente para uma vida decente. "Um discurso sobre as Ciências" revisitado* (pp. 117-123). Porto: Afrontamento.

Más allá de discursos idealizadores y simplistas en educación para la ciudadanía*

Resumen

El objetivo principal de este artículo es proporcionar orientaciones conceptuales que trasladen el debate pedagógico en el campo de la educación para la ciudadanía (EC) más allá de modelos idealizadores y simplistas. Tras un esbozo general de las principales deficiencias que se reflejan en la mayoría de los programas de educación para la ciudadanía, especialmente en el contexto estadounidense, se presenta la perspectiva conceptual de la cognición incorporada (*embodied cognition*) para discutir las metáforas y prototipos relacionados con la noción de “la nación como familia”, comúnmente utilizada en la comprensión de la educación para la ciudadanía. En el tercer y último apartado se concluye con una serie de sugerencias para la re-conceptualización del campo de la educación para la ciudadanía mediante el uso de herramientas de cognición incorporada.

Palabras clave: educación, ciudadanía, modelos idealistas, cognición incorporada, educación para la ciudadanía.

Abstract

The main goal of this article is to provide conceptual guidelines to move the pedagogical debate of citizenship education beyond idealistically narrow models. We begin by providing an overview of key shortcomings presented in most citizenship education programs, specifically in the United States of America. The second section presents the conceptual perspective of embodied cognition to discuss the prevalent metaphors and prototypes related to the notion of ‘the nation as a family’ commonly used in understanding citizenship education. The third and final section concludes with a set of suggestions for reconceptualizing the field of citizenship education using the tools of embodied cognition.

Key words: education, citizenship, idealistic models, embodied cognition.

* Revisión técnica, Armando Alcántara.

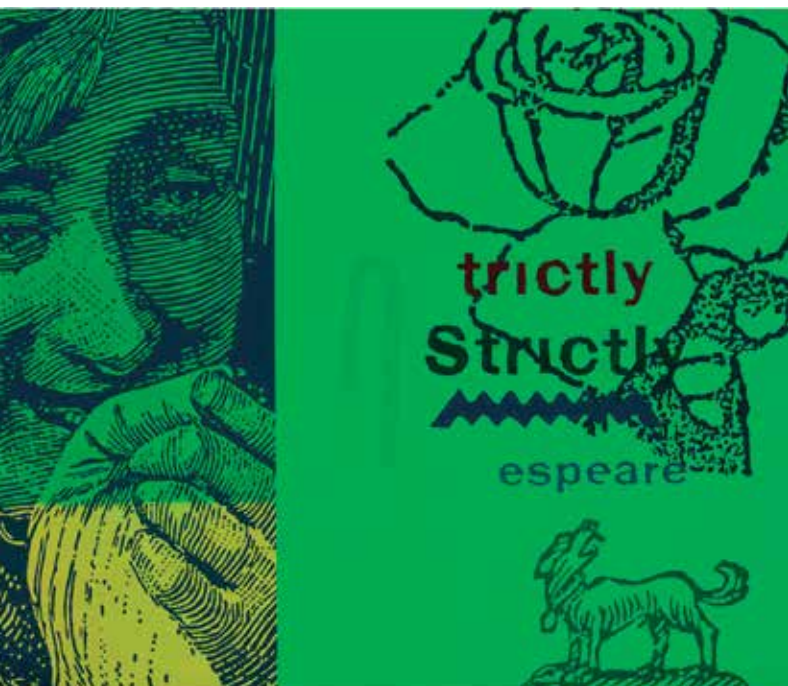
POR GUSTAVO E. FISCHMAN/ERIC M. HAAS Profesor titular en el Mary Lou Fulton Teachers College de Arizona State University. Áreas de especialización: educación comparada, políticas educación superior, estudios sobre movilización del conocimiento. fischman@asu.edu / Investigador asociado senior en WestEd, realiza investigaciones sobre temas de educación con especial atención al desempeño educativo de estudiantes migrantes y el vínculo entre la investigación en educación y el desarrollo de políticas.

Deficiencias en los modelos de educación y ciudadanía

Con este artículo queremos contribuir al debate pedagógico sobre la educación para la ciudadanía superando aquellas visiones que en trabajos anteriores identificamos como hiper-idealizadas (Fischman y Haas, 2012). Nuestra tesis principal radica en que la noción de “ciudadano/a” por la que abogan la mayoría de los programas de educación para la ciudadanía tanto en escuelas como en universidades en Estados Unidos, son a menudo idealizados en exceso y estrechamente ligados a dos supuestos de dudosa consideración.

El primero concierne al uso extendido de narrativas sobre ciudadanía basadas en nociones de pertenencia limitadas a la nación sin tener en cuenta los cambios políticos, económicos, sociales y demográficos contemporáneos relacionados con los vagamente definidos, pero muy influyentes, procesos de “globalización”. El segundo supuesto se refiere a la razón que explica nuestra etiqueta de “discursos fantásticos” de educación para la ciudadanía. Esto es, el énfasis que ponen en la relación de racionalidad y tradición cartesiana *cogito ergo sum* –y de los actores humanos como seres puramente conscientes– que se traduce en un modelo excesivamente idealista y pedagógicamente poco práctico de educación para la ciudadanía.

Tras una breve presentación de algunos de los modelos utilizados con frecuencia para describir la relación entre ciudadanía y educación, en el contexto de EE.UU., expondremos una discusión de sus deficiencias para introducir a continuación el concepto de cognición incorporada (*embodied cognition*), y la relevancia de metáforas y prototipos para entender la ciudadanía. Finalmente concluimos con algunas sugerencias para ir más allá de los modelos idealizados de educación para la ciudadanía.



El humo casi azul.
Óleo sobre lienzo.
54 x 65 cm.

La difícil relación entre “ciudadanía” y educación

Muchos teóricos de una amplia gama de perspectivas conceptuales han apoyado distintos aspectos de la ciudadanía que van desde su condición moral y legal a su carácter obligatorio o voluntario, desde su conexión con los sentimientos patrióticos o su identificación con o subordinación al Estado, a su relación con una comunidad imaginada de iguales. Todas estas perspectivas comparten dos supuestos básicos: 1) la ciudadanía en los estados-nación modernos se basa en principios simbólicos de igualdad y 2) la “educación” es una herramienta clave para generar la ciudadanía (Prokhovnick, 1998; Sassen, 2006, United Nations, 2010).

Estos supuestos abonaron un terreno ya fértil para la aún no probada históricamente equivalencia simbólica: la educación formal expande y mejora la ciudadanía. Esta enunciación no sólo requiere más discusión sino también la introducción de otras herramientas conceptuales. Antes de discutir sobre estas herramientas, queremos destacar dos puntos clave. En primer lugar, existe una percepción bastante generalizada de la positiva vinculación entre ciudadanía y escolarización (incluyendo los estudios universitarios), aun cuando esta relación no sea tan directa o robusta como a menudo se piensa (Bowman, 2011; Levinson, 2007; McCowan, 2009a, b; Putnam, 1995). Implícito en la creencia de que una persona más educada es un mejor ciudadano está el reconocimiento de que nadie nace con las habilidades y disposiciones de “ciudadanía”. Todos tenemos que aprender a ser ciudadanos/as.

La combinación de las nociones de escolarización y ciudadanía fue el resultado de procesos iniciales de institucionalización de los estados-nación como “democracias”. Para entender la equivalencia simbólica de escolarización-ciudadanía, es importante reconocer que, inicialmente, la forma de entender lo que era un “ciudadano” –esta novedosa figura política– incluía el dominio de los sectores populares conocidos como “rebeldes” (Thompson, 1997). El segundo punto, de gran relevancia

en nuestra discusión aunque no sea ampliamente aceptado a pesar de contar con un creciente apoyo (Wilkinson & Pickett, 2009), es que una mayor igualdad en una sociedad determinada también puede ayudar a desarrollar mejores estudiantes –por lo menos en términos de reducir la brecha de ingresos entre ciudadanos (Condrón, 2011; Darling-Hammond, 2010).

Aunque ciudadanía y democracia puedan haber sido concebidas como mutuamente necesarias, ninguna de las dos nociones puede considerarse como “natural” y esta doble relación político-pedagógica exige la producción de un tipo particular de subjetividad –la de un/a ciudadano/a “democrático/a”. Si bien los intentos han sido varios y desde diversas y antagónicas posiciones, la conceptualización de la noción “ciudadano/a democrático/a” es una tarea bastante problemática y variable (McCowan, 2006).

En las sociedades contemporáneas, la legitimidad de la figura del “ciudadano/a democrático/a” es puesta en entredicho constantemente pues los ciudadanos, que son a su vez gobernantes y gobernados, deben conciliar simbólicamente el proclamado igualitarismo con la cruda realidad y sus múltiples formas de desigualdad¹. Si bien reconocemos que el paso por las instituciones educativas “sí importa”, la escolarización no puede anular por completo las experiencias diarias que tienen lugar en otros ámbitos de la vida de los estudiantes (por ejemplo Berliner, 2006; Dewey, 1938; Giddens, 1979; Kozol, 2006; Willis, 1977). La escolarización siempre influye en la imagen tanto de uno mismo como de las identidades de grandes grupos de estudiantes (por ejemplo Apple, 1990; Carnoy y Levin, 1985; Hooks, 1994), y especialmente la de grupos minoritarios, refugiados, migrantes indocumentados u otros que no encajan fácilmente en las definiciones tradicionales de ciudadanos dentro del estado-nación (Isin, 2009).

Como profundizaremos más adelante, esta visión de las prácticas de ciudadanía que son concebidas como deseables y aquellas que no lo son, es un producto de lo que se denomina “mente incorporada” (*embodied mind*).

Es decir, nuestro entendimiento es fruto de procesos mentales no sólo conscientes sino también automáticos e inconscientes. Estos procesos, ni buenos ni malos en sí mismos, son la forma “normal y realista” en la que los seres humanos tomamos decisiones. Por lo tanto, la visión, plan de estudios, y prácticas relacionadas con la educación para la ciudadanía deben manejar adecuadamente las cambiantes tensiones entre los principios democráticos de igualitarismo y las múltiples desigualdades de la vida cotidiana, de forma tal que tomen en cuenta la manera en que la mente aprende realmente. Para hacerlo eficazmente, escuelas y universidades deberían tener en cuenta tanto los aspectos conscientes e inconscientes que inevitablemente entran en juego en las decisiones y acciones de los humanos.

Formas idealizadas de educación para la ciudadanía, desafiando deficiencias

Anteriormente señalamos que desde el siglo XIX uno de los hechos clave en la construcción del concepto de ciudadano/a moderno/a fue la expansión de la educación formal, a través de la creación y desarrollo de sistemas regulados de enseñanza pública y privada. Como muchos autores han señalado (por ejemplo Dussel, 1996; Green, 1997; McCowan, 2009a, b; Popkewitz, 1998), en el período relativamente corto en que el estado-nación ha existido, la escolarización ha sido una institución fundamental para la organización y regulación de las subjetividades individuales y narrativas colectivas para desarrollar regímenes democráticos.

Tanto en regímenes democráticos bien establecidos como aquellos en proceso de consolidación, los objetivos de las políticas de educación para la ciudadanía van más allá de los aspectos estrictamente “académico-pedagógicos”. El propósito general de la educación para la ciudadanía no es sólo “enseñar” contenidos relacionados con los conceptos de democracia y participación cívica, sino también –y más importante– profundizar en las formas de procesos democráticos y gobernabilidad

(Carnegie-CIRCLE, 2003; Friedrich et al., 2009; Torney-Purta y Amadeo, 2011)².

Desde las primeras obras de Rousseau a la imponente influencia de John Dewey y Paulo Freire, existe un consenso generalizado acerca de la importancia y pertinencia de la educación para la democracia (véase, por ejemplo, Ayers, Hunt, y Quinn, 1998; Gutmann, 1999; Parker, 1996, 2003; Tyack y Cuban, 1995). De hecho, Parker (1996) señala que:

La educación para la ciudadanía democrática es uno de los objetivos centrales de las escuelas públicas en general y del programa de estudios sociales en particular. Esto no es una suposición descabellada. A uno se le hace difícil encontrar un documento de un programa de estudios de un distrito escolar o estado que no proclame “la formación de los estudiantes para una ciudadanía informada en nuestra sociedad democrática”, o algo por el estilo. (p. 106)

Durante mucho tiempo el debate general sobre la educación para la ciudadanía ha estado enmarcado por perspectivas polarizadoras (Cheney, 2001; Farkas, y Duffett, 2010; Westheimer y Kahne, 2002, 2004). Muchos de los debates y enfoques más conocidos a este respecto han abordado cuestiones como: la búsqueda de diferencias entre la enseñanza de la ciudadanía y el aprendizaje de la democracia (Biesta, 2007, 2011); la formulación de propuestas curriculares que promuevan formas auténticas de participación ciudadana frente a otras de carácter “falso” o superficial (Anderson, 1998); defensas en favor de modelos de ciudadanía limitados a la nación en contra de aquellos que promueven una ciudadanía cosmopolita (Appiah, 2006; Popkewitz, 2007) o incluso global (Stromquist, 2009)³; modelos republicanos en vez de modelos liberales (Barber, 1984); modelos activos frente a pasivos (Wallerstein, 2003); tradicionales frente a progresistas y/o avanzados (Parker, 1996); y modelos de responsabilidad personal, y/o participativos y/o orientados a la justicia (Westheimer y Kahne, 2003). Sin embargo, como señalan Knight-Abowitz y Harnish (2006), la mayor parte de los debates y perspec-

tivas polarizadoras comparten la noción de pertenencia limitada como punto de partida:

La pertenencia limitada sigue siendo la forma más frecuente en que enseñamos y entendemos la ciudadanía. Los discursos cívicos republicanos dan mucha importancia al significado de estas fronteras; los discursos liberales ven las fronteras de forma más pragmática y menos fervorosa pero aún proporcionan interpretaciones tradicionales de la ciudadanía en términos de pertenencia a un estado-nación. Los discursos que desafían las convenciones dominantes de la ciudadanía están presionando enérgicamente sobre estas fronteras, definiéndolas como socialmente construidas, artificiales, y, peor, engañosas en términos de cómo las fronteras nos llevan a concebir, clasificar y participar en la resolución de problemas con y contra otras naciones y pueblos. (p. 680)

Esta imagen de la pertenencia circunscrita a los límites de la nación, estado o región es una construcción idealizada, romántica y nostálgica que ha permitido a legisladores, académicos, educadores, profesionales y al público en general identificar, comprender y evaluar las distinciones entre los objetivos y las prácticas pedagógicas de los programas de educación para la ciudadanía. Pero el hecho de que la pertenencia limitada sea el punto de partida, y con frecuencia el objetivo deseado, de muchos modelos de educación para la ciudadanía y proyectos de investigación asociados, no la convierte en un buen punto de partida. La obsolescencia nostálgica, los peligros políticos y las limitaciones pedagógicas de los modelos de educación para la ciudadanía basados en la pertenencia son hoy en día más evidentes que nunca a la luz de los cambios globales en materia económica, legislativa y migratoria.

Las complejas dinámicas asociadas a la globalización –niveles aparentemente imparables de transnacionalización de capitales, circulación de un gran número de personas entre y dentro de territorios nacionales (tanto legal como ilegalmente), transformaciones en los marcos

económicos, jurídicos, políticos y culturales, así como la aceleración de la producción y difusión de descubrimientos tecnológicos– han creado nuevos escenarios y también nuevas figuras sociales (Bauman, 2001; Dale y Robertson, 2007; Robertson y Dale, 2008). En este contexto, como señala Engin F. Isin (2009), las concepciones tradicionales de ciudadanía ya no son adecuadas para muchas categorías de personas:

Tenemos categorías para describir esta figura: extranjero, migrante, migrante irregular, inmigrante ilegal, inmigrante, vagabundo, refugiado, emigrado, exiliado, nómada, residente temporal y muchas más que intentan fijarlo y definirlo definitivamente (Nyers, 2003). Pero hasta ahora esta figura resiste estas categorías, no porque tenga una voluntad como tal, sino porque perturba el intento mismo de fijarlo... La figura sin nombre es inquietante porque desmiente la figura moderna del ciudadano con una lealtad, identidad y pertenencia singulares. Existen muchas formas en que esta figura es cada vez más visible y lentamente articulable. Es imposible capturar todas sus apariciones en una sola palabra, pero todas desafían a la ciudadanía. (p. 368)

Otro reto, señalado con anterioridad e igualmente importante para nuestra discusión, es que los modelos tradicionales de entender las relaciones entre democracia, ciudadanía y escolarización asumen con demasiada frecuencia la subjetividad idealizada de un ciudadano cartesiano desencarnado (Smith, Nowacek y Bernstein, 2010). A este sujeto idealizado se le asocia con una serie de comportamientos esperados como los patrones de votación “razonables” y se le concibe como el resultado de procesos estrictamente racionales y conscientes. En este modelo idealista, los estudiantes aprenderán cómo cumplir con sus responsabilidades cívicas dentro de las fronteras claramente definidas de un estado-nación a través de la instrucción directa, y decidirán actuar de forma racional y consciente tal y como se les ha enseñado en un programa de educación para la ciudadanía (Hirsch, 2009).

En los Estados Unidos, los modelos tradicionales de “educación para la ciudadanía” se organizan en torno a visiones idealizadas de una cultura común, pertenencia estable, identidades completas, valores claros, modelos auténticos de participación y conocimiento verdadero que puede ser fácilmente materializado en “las mejores prácticas pedagógicas”, enseñado y evaluado en consonancia con los requerimientos de las autoridades educativas (Malkki, 1992). La EC tradicional parte del supuesto de que la identidad de un ciudadano es un sistema conocido y reconocido por el individuo, coherente y autónomo que le proporciona una especie de marco de actuación estable y contextualizado a nivel nacional que puede ser transmitido directamente por las escuelas y aprendido por los estudiantes (McCowan, 2009a, b).

Sostenemos en cambio que la noción de ciudadanía siempre ha tenido un importante grado de fluidez (Hogan, 2009), pero las teorías de la ciudadanía –y modelos de educación para la ciudadanía– no siempre han reconocido esta fluidez⁴. Defendemos firmemente que la idealizada relación entre ciudadanía y escolarización tiene relevancia. Esta “deseada” asociación simbólica entre educación y formación de la identidad tiene efectos en la realidad de cualquier estado-nación. La escolarización puede contribuir y contribuye *de facto* a la creación de identidades ciudadanas pero este proceso no puede ser controlado o medido como muchos reformadores tratan de evaluar cuántas matemáticas ha aprendido un estudiante en un año determinado⁵. La EC tradicional asume que después de un proceso pedagógico guiado, emergerá una nueva identidad. Estamos de acuerdo con esta suposición inicial. Sin embargo, la consolidación de una identidad determinada –ya sea “personal”, “nacional” o “comunitaria”– es siempre un proyecto “educativo” inconcluso, una tensión irresoluble que no puede ser aprendida y entendida solamente a través de la racionalidad consciente. Las identidades de los/as ciudadanos/as no pueden ser creadas solamente mediante la instrucción directa sobre qué es la democracia y cómo debe actuar un buen ciudadano.

Como señala convincentemente Lakoff (2008), la racionalidad, el razonamiento y la comprensión no pueden seguir siendo abordados en la investigación o en la práctica como una actividad puramente consciente ni deben ser idealizados como tal. En este sentido, queremos aceptar la invitación de Lakoff a usar una racionalidad profunda y es por ello que planteamos que las relaciones entre democracia, ciudadanía y escolarización se entienden mejor teniendo en cuenta la cognición incorporada (*embodied cognition*) (Damasio, 2010) y las formas metafóricas y prototípicas de pensamiento. El próximo apartado lo dedicaremos a debatir acerca de las esquivas relaciones y siempre conflictivas perspectivas sobre la ciudadanía y la escolarización. En definitiva, nos proponemos desarrollar una comprensión más amplia y profunda de la EC incorporando las aportaciones de la investigación sobre las formas automáticas e inconscientes en que las personas piensan y actúan sobre cuestiones políticas, evitando así los enfoques románticos e idealizados que han dominado el debate sobre esta cuestión (Biesta, 2011; Hogan 2009; Lakoff, 2008; Westen, 2007).

Cognición incorporada, metáforas y prototipos de ciudadanía

Aportaciones recientes en los campos de la ciencia y la lingüística cognitivas (Feldman, 2006) demuestran que la comprensión de fenómenos sociales complejos como “ciudadanía” u otros relacionados como el de “educación para la ciudadanía” exige ir más allá de los discursos lógicos, formalizados y contruidos bajo control consciente. Requiere igualmente comprender la influencia de las formas “metafóricas” y “prototípicas” de pensamiento (Fischman y Haas, 2012; Haas y Fischman, 2010; Lakoff, 2008, 2002). Las metáforas y los prototipos son parte de las formas inconscientes y automáticas de reaccionar y comprender nuestras experiencias y, junto con los procesos de reflexión consciente, creamos nuestra propia comprensión del mundo que nos rodea, incluyendo conceptos como “educación para la

ciudadanía” (Lakoff, 1987, 2002; Lakoff y Johnson, 1980; Rosch, 1977, 1978, 1999).

Además, el pensamiento metafórico principalmente nos permite comprender conceptos abstractos en términos de experiencias físicas cotidianas. Como explican Lakoff y Johnson (1999). Las metáforas son construcciones sociales pre-programadas en nuestros circuitos neuronales (Fauconnier y Turner, 2002; Feldman, 2006). Hay dos tipos principales de metáforas: primaria y compleja (Grady, Oakley y Coulson, 1999). Las metáforas “primarias” vinculan directamente una experiencia sensorio-motriz fuente a una experiencia física subjetiva y pueden desarrollarse de dos maneras: a través de la experiencia directa, como deducir que “más es arriba” al ver una pila de cosas que es aún más alta (Lakoff y Johnson, 1999) o por conexión directa en el lenguaje, al entender por ejemplo que “saber es ver” a través de procesos de “fusión” (Johnson, 1997). Las metáforas “complejas” son “combinaciones conceptuales de metáforas primarias... [y] proporcionan un mecanismo para la conceptualización y discusión de toda la gama de conceptos culturales y abstractos necesarios en una sociedad humana” (Feldman, 2006, pp. 202-203). Múltiples metáforas primarias pueden co-activar la creación de un mapa de vínculos que se activan conjuntamente. Por ejemplo, Feldman presenta la metáfora compleja de “el evento es estructura” como la combinación de muchas metáforas simples incluyendo las “causas son fuerzas”, los “estados son ubicaciones”, los “cambios son movimientos”, las “dificultades son impedimentos” y los “propósitos son destinos” (Feldman, 2006).

La gente también entiende el mundo a través de prototipos. Los prototipos son modelos ejemplares que hemos construido a partir de las categorías de los muchos ejemplos individuales de las cosas que hemos experimentado en el mundo. Los prototipos pueden ser físicos, tales como ave o silla, o más abstractos como femenino o americano (Armstrong, Gleitman y Gleitman, 1983; Barsalou, 1983, 1991; Feldman, 2006; Lakoff, 1987,

2002; Rosch, 1977, 1978, 1999). Como Lakoff y Johnson (1999) señalaron, no podemos:

...ir más allá de nuestras categorías [y sus prototipos] y tener una experiencia puramente sin categorías y sin conceptualizaciones. Los seres neuronales no pueden hacer eso... En síntesis, el razonamiento basado en prototipos constituye una gran parte del razonamiento real que hacemos. El razonamiento con prototipos es, de hecho, tan común que es inconcebible que podamos funcionar por mucho tiempo sin él. (p. 19)

Más importante aún, nuestros prototipos se convierten en nuestra comprensión inicial. Vivimos nuestros prototipos construidos como “Gestalt”; es decir, el conjunto complejo de propiedades que percibimos es más básico en nuestra experiencia que las propiedades separadas” (Lakoff y Johnson, 2003, p. 71). En otras palabras, los prototipos son más elementales que las propiedades que utilizamos en definiciones conscientes con las cuales los describimos (Hampton, 1981).

*Las identidades
de los/las ciudadanos/las
no pueden ser creadas solamente
mediante la instrucción directa
sobre qué es la democracia
y cómo debe actuar
un buen ciudadano.*

Como seres neuronales, no podemos pensar sin metáforas ni prototipos. El proceso es automático e inconsciente (Lakoff y Johnson, 1999; Feldman, 2006). No podemos evitar pensar con metáforas y prototipos así como no podemos evitar leer palabras una vez que somos alfabetizados en nuestra lengua materna. Las metáforas y prototipos nos proporcionan una reacción inicial al mundo a nivel visceral –un sentido común, por así decirlo, de lo que cada concepto es así como lo que debería ser.

Las metáforas y prototipos no son sólo el comienzo de nuestro razonamiento. A veces las reacciones automáticas y/o viscerales que generan son las responsables de nuestros juicios finales, especialmente en cuestiones morales, entre las que se incluyen las definiciones sobre lo que se entiende por un acto patriótico o un buen ciudadano (Haidt, 2012). Después operamos en sentido contrario: partimos de nuestras intuiciones automáticas e inconscientes para dar con razones que las apoyen. Dicho de otro modo, el razonamiento moral es *“post hoc”*. En palabras de Haidt y Bjorklund (2008), “el razonamiento moral es un proceso laborioso (en oposición a un proceso automático), generalmente empleado después de que se ha hecho un juicio moral, en el que una persona busca argumentos que apoyarán un juicio ya hecho” (p. 189).

Al igual que Haidt y Bjorklund (2008), no discutimos que la deliberación consciente no esté nunca presente en el razonamiento moral y otras formas de juicio y toma de decisiones, ni que el razonamiento consciente y otros medios, como la reflexión empática, no puedan prevalecer sobre las intuiciones iniciales. Mas las respuestas intuitivas automáticas iniciales están casi siempre presentes en los juicios. Estas intuiciones no pueden ser reemplazadas completamente por el razonamiento consciente y otros métodos, y a menudo también son el juicio final.

La ciudadanía, como cualquier otro concepto, es internalizado: desarrollado individual y colectivamente, comprendido y conceptualizado a través de procesos que son en gran medida automáticos, inconscientes e impregnados en experiencias vividas, con interrupciones periódicas de pensamiento consciente (Camerer, Loewenstein y Prelec, 2004). Por lo tanto, la experiencia de ciudadanía vivida por un individuo es inevitablemente social, lo que resulta en una “comunidad imaginada” (Anderson, 1998), construida tanto a partir de hechos como de ficciones adquiridos a través de interacciones directas e indirectas (Hogan, 2009).

Esta percepción de la mente y las nociones más profundas de la racionalidad implica que la comprensión de un conjunto de políticas sociales o prácticas debe

incluir los procesos mentales automáticos, inconscientes, incluyendo el análisis de metáforas y prototipos, que son intuitivamente aceptadas como de sentido común. Nuestro entendimiento y razonamiento sobre ideas como democracia, ciudadanía o educación parte de procesos mentales inconscientes, y a menudo concluye también con ellos.

Las metáforas y los prototipos son aspectos fundamentales de los procesos inconscientes empleados en el pensamiento, pero no son los únicos. En este trabajo nos centramos en las metáforas y los prototipos como ejemplos de la importancia del pensamiento inconsciente y sostenemos que ciertas metáforas y prototipos básicos estructuran la comprensión de ciudadanía subyacente en los debates sobre educación ciudadana.⁶ Hacer más explícitos estos procesos mentales y las metáforas y prototipos más comunes nos permitirá ahondar más en la comprensión de las complejas relaciones y perspectivas enfrentadas que hemos esbozado anteriormente, así como en las políticas y programas correspondientes (Jessop, 2002; Turbayne, 1970).

Metáforas y prototipos en la comprensión de la ciudadanía

En su libro *Understanding Nationalism*, Hogan (2009) describe tres metáforas principales utilizadas para entender los conceptos de nación, nacionalismo y ciudadanía: “la nación como tierra” (en la que los ciudadanos son plantas), la “nación como individuo”, y la “nación como familia”, esta última desarrollado por Lakoff (2002, 2008). Si bien reconocemos que se puede pensar con metáforas múltiples e incluso contradictorias, nos centramos en la “nación como familia” para describir el funcionamiento y el impacto del pensamiento metafórico en el ámbito de la educación para la ciudadanía.

Lakoff (2002, 2008) identifica la metáfora central de la “nación como familia” (por ejemplo, el padre de la patria; sus hijos e hijas van a la guerra) que opera a través de dos construcciones idealizadas de la familia (dominio de

origen) que luego se proyectan sobre la nación (dominio de destino): el “padre estricto” y el “padre protector”. En el modelo del “padre estricto”, la obediencia a la autoridad es central. El padre es el líder de la familia en una jerarquía que se extiende desde Dios a través de la nación y el gobierno y luego hacia abajo a través de la madre y los hijos. El padre tiene una autoridad moral inherente que debe ser obedecida. Existe un bien y un mal absoluto que el padre conoce. El padre es estricto y fuerte porque hay maldad en el mundo y debilidad en el carácter individual de las personas. El castigo severo es necesario para corregir las malas conductas y fortalecer el buen carácter. Algunas personas ganan y otras pierden en las pugnas que determinan el mérito y en las batallas entre el bien y el mal. La competición es algo natural que debe ser utilizada para desarrollar la fuerza y la responsabilidad personal necesaria para ser autosuficiente y exitoso en el mundo y el mercado, que sitúa a las personas en el lugar que les corresponde en la jerarquía moral y de mérito. La empatía y la compasión tienen su lugar en el modelo del “padre estricto”. Son apropiadas después de que se han adquirido la auto-disciplina y un fuerte carácter moral. Pero si son concedidas demasiado pronto provocan debilidad en el desarrollo de una persona.

El modelo del “padre protector” de familia se basa en un fuerte sentido de las relaciones. Los padres, sin importar el género, son responsables de crear fuertes relaciones entre sí y sus hijos, para que éstos puedan construir estas relaciones con los demás. Ello implica empatía y responsabilidad hacia los demás y hacia sí mismo. Estas relaciones en expansión forman comunidades construidas sobre el empoderamiento, la protección y la realización personal, que son más fuertes y prósperas que los individuos o las familias solas. La autosuficiencia y el respeto mutuo van de la mano: los niños aprenden a ser responsables al recibir atención y ver el cuidado que se espera de ellos, con límites claros y explícitos sobre su comportamiento. A medida que los niños maduran, se les da una participación cada vez mayor en el establecimiento de las normas de comportamiento.



La orilla del mar. Detalle.
Óleo, grafito sobre lienzo.
73 x 92 cm.



Ese puerto existe.
Óleo sobre lienzo.
114 x 162 cm.

Cuando se da una mala conducta, se espera que los niños la rectifiquen a través de la restitución; el castigo por sí mismo generalmente es considerado contraproducente. La disciplina, en forma de límites no negociables, tiene su lugar en el modelo de “padre protector”, pues la viabilidad de las acciones que son peligrosas o que implican daño a los demás no está sujeta a debate. Pero incluso en los casos en los que se ejerce este tipo de autoridad, ésta se justifica con la expectativa de que se pueda llegar a un acuerdo entre las partes.

Ambos modelos idealizados de familia se aplican al concepto de “nación” en formas similares, pero con resultados diferentes (Lakoff, 2002, 2008). Ambos vinculan la familia con la nación, el padre con el gobierno en general o con funcionarios del gobierno, y los miembros de la familia con los ciudadanos. Los dos modelos difieren en sus interpretaciones de las acciones apropiadas y de las relaciones entre los ciudadanos y el gobierno, incluidos los funcionarios.

Metáfora de la “nación como familia” y ciudadanía

¿Cómo influye la metáfora de la “nación como familia” en la comprensión que uno tiene de la educación para la ciudadanía? La respuesta depende de si su modo de pensar está dominado por el modelo de nación del “padre estricto” o del “padre protector”. En el modelo del “padre estricto” (Lakoff, 2002, 2008), el aspecto igualitario inclusivo de la ciudadanía es entendido como el derecho potencialmente igualitario que todo ciudadano tiene a participar, mientras que la desigualdad se entiende como “natural” porque no todos los ciudadanos tienen las mismas capacidades o desarrolla de igual manera las habilidades que posee. Las reglas se entienden como universales y atemporales, ejecutadas por aquellos que tienen habilidades “naturales” de liderazgo. La competición, también, es “natural” y necesaria para identificar los mejores ciudadanos para los pocos puestos de liderazgo disponibles. La mayoría de los ciudadanos no son líderes

y deben participar como seguidores, votando y actuando luego de conformidad con las normas establecidas por los ganadores de las elecciones.

Este modelo del “padre estricto” es dominante y está implícito en el conocido triángulo de los valores-conocimientos-competencias promovido por la mayoría de los programas tradicionales de educación para la ciudadanía (Butts, 1980; McDonough y Feinberg, 2005). Butts escribió que la EC tradicional “adopta los valores fundamentales de la comunidad política, un conocimiento realista y erudito del funcionamiento de las instituciones y los procesos políticos, y las competencias de comportamiento político requeridas para la participación efectiva en una democracia” (p. 122). El modelo hace hincapié en enseñar a los jóvenes a llevar a cabo el “oficio de ciudadano”, entendido como aquel que vota, desarrolla opiniones sobre asuntos de interés público, valora el compromiso con la libertad y la justicia, y tiene un conocimiento profundo de los mecanismos de un gobierno democrático, desde sus tres poderes a la protección de los derechos individuales (Parker, 1996, p. 111).

La metáfora del “camino” es otro componente central en el modelo del “padre estricto”. En este caso, la democracia es un fin obtenido o destino alcanzado, y por lo tanto, el objetivo de la educación para la ciudadanía debe ser mantener el *status quo*. Las reglas e instituciones de la democracia son entregadas y memorizadas como verdades universales y atemporales, incluida la glorificación de la historia y los héroes nacionales. La lealtad a la escuela y a la autoridad son medios esenciales para reforzar los procesos existentes de competencia electoral como la mejor forma de identificar y premiar a los –siempre escasos– individuos meritorios y sobresalientes.

Asimismo, en el modelo del “padre estricto”, algunos prototipos son más dominantes que otros. En la visión del mundo del “padre estricto”, las elecciones son una competencia en la que la mejor persona gana. Un general austero, un hombre de negocios y un político rico, todos generalmente blancos, son los prototipos dominantes ideales del presidente del “padre estricto”. Cuando las

cosas no funcionan de esta manera –por ejemplo, cuando un activista comunitario negro o una mujer ganan la presidencia– entonces, la presunción es que hay una falla o trampa en el sistema y se deben tomar fuertes medidas de contrapartida para restaurar el “orden natural”.

En el modelo del “padre protector” (Lakoff, 2002, 2008), la nación y la ciudadanía se entienden de manera diferente. Por ejemplo, existen diferentes metáforas dominantes en el modelo del “padre protector” y su relación con la educación para la ciudadanía (Lakoff, 2002; Lakoff y Johnson, 1980). La justicia se entiende como la distribución de recursos en función de la necesidad, de modo que las personas que comienzan con menos capital económico, social y político reciben apoyo adicional para que puedan participar de manera más equitativa con aquellos que comienzan con más. En ocasiones los límites, como en los gastos de campaña, son igualmente utilizados en aras de la justicia. La libertad no se concibe como la mera ausencia de restricciones sino también como el empuje positivo al movimiento, al ser receptor de una ayuda por ejemplo, como si se tratara de una especie de red de seguridad que impidiera a los ciudadanos caer, que es entendido metafóricamente como fracasar. Para que la democracia funcione es necesaria una infraestructura básica que garantice desde leyes electorales, educación o seguridad social hasta puestos de trabajo con salarios dignos. La desigualdad, en la visión del mundo del “padre protector”, está más vinculada a la distribución inadecuada de los recursos que a las diferencias innatas entre los individuos. Por ende esta situación debe ser rectificadas. Otra presunción de este modelo es que cuando los ciudadanos pueden participar en igualdad de condiciones, la competición forja los mejores líderes y evita aquellas políticas que puedan conducir a la ruina (Sen, 1992, 1999).

En el modelo de “padre protector” también dominan diferentes prototipos. El prototipo ideal dominante de líder es aquel que retribuye a la comunidad de forma que permite que todos, incluyendo jóvenes y marginados, contribuyan al sistema. Este retribuir crea una comunidad en la que nuestro destino interrelacionado se

torna prosperidad compartida. La filósofa Hanna Arendt (1958/1993) ofrece un buen ejemplo de cómo el “padre protector” entiende la educación como un regalo para la generación siguiente:

La educación está en el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo suficiente como para asumir la responsabilidad por él y... salvarlo de esa ruina que, a excepción de la renovación, a excepción de la llegada de lo nuevo... sería inevitable. Y la educación... es donde decidimos si amamos a nuestros hijos lo suficiente como para no expulsarlos de nuestro mundo y dejarlos a su suerte, ni quitarles de sus manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo no previsto por nosotros, sino prepararlos de antemano para la tarea de renovar un mundo común. (p. 196)

La metáfora del camino, con su énfasis en “fines como destinos” para entender la EC, es problemática para el modelo del “padre protector” porque presupone un destino conocido a lo largo de una ruta establecida. El utilizar los avances en lingüística cognitiva descritos anteriormente nos da algunas ideas sobre cómo los que piensan con el modelo de “padre protector” podrían utilizar mejor esta metáfora para presentar su concepción de la democracia y la ciudadanía. He aquí dos ejemplos para elegir. El primero es la sugerencia de que la metáfora del camino debería apartarse de su énfasis en “fines como destinos” y en su lugar debería hacerse hincapié en la del “camino como proceso” (Parker, 1996). Sin embargo, esto no encaja bien con la metáfora del camino desarrollada a partir de las experiencias incorporadas con caminos reales. Como consecuencia, cualquier intento de rehacer y redirigir conscientemente la metáfora del camino hacia la comprensión de la consecución de la democracia como proceso, parece extraño y poco convincente.

Un segundo ejemplo extraído del discurso de 1968 de Martin Luther King Jr., “he estado en la cima de la montaña” (American Rhetoric, 2010), proporciona una muestra de un uso más coherente, comprensible y eficaz de la “metáfora del camino” dentro del modelo de “padre pro-

teor". En su discurso, King describe numerosos logros específicos, pequeñas victorias, en la trayectoria histórica hacia la verdadera democracia (por ejemplo, "Incluso llegaría a 1863 y vería a un vacilante presidente de nombre Abraham Lincoln, finalmente llegar a la conclusión que tenía que firmar la Proclamación de la Emancipación [fin de la esclavitud]. Pero no me detendría allí."). Aún así, la "marcha" continúa, tanto literal como metafóricamente, hacia la realización de este objetivo –una democracia que es un proceso justo de inclusión igualitaria y plena, que él ha visto y confía en que se logrará: "Y he visto la Tierra Prometida. Puede que no llegue allí con ustedes. ¡Pero quiero que sepan esta noche, que nosotros, como pueblo, llegaremos a la Tierra Prometida!" Aquí, King utiliza la metáfora del camino dentro de su comprensión incorporada, presentando el proceso de lograr su concepto de democracia como una marcha a lo largo del camino de la historia hacia sus logros en el futuro cercano.

En suma, las herramientas de la lingüística cognitiva nos permiten tomar en cuenta la relevancia de los aspectos inconscientes de nuestro pensamiento lo que nos da algunas pistas sobre cómo pensar y comunicar, de forma consciente y más eficaz, conceptos polémicos, como la educación para la ciudadanía. Si bien es cierto que existe cierta flexibilidad en las metáforas de nuestro pensamiento y que es posible apelar a nuestra conciencia racional, entendida en un sentido tradicional, para modificar los valores de los elementos de la metáforas, los avances recientes en el campo de la cognición incorporada (*embodied cognition*) ponen de relieve que es casi imposible volver a configurar conscientemente los elementos básicos de la propia metáfora.

Conclusiones

La tesis principal que hemos sostenido en este artículo radica en cuestionar los esfuerzos para definir la ciudadanía y la educación para la ciudadanía que vienen de la mano de enfoques que ignoran los procesos de cognición en tanto que intentos idealizados y simplistas de

resolver lo irresoluble. Nuestra crítica gira en torno a dos razones principales. En primer lugar, no se puede obviar que en las democracias contemporáneas los conceptos básicos de la "ciudadanía" están siendo redefinidos por el impacto en las experiencias vitales de las personas de los conflictos y cambios políticos, económicos, sociales y demográficos globales y contemporáneos. Estas dinámicas están creando nuevos escenarios y posicionamientos del sujeto que no pueden ser ignorados. Tanto profesores como estudiantes experimentan estas redefiniciones, de manera directa o indirecta, e influyen en su comprensión de la ciudadanía (Howe y Covell, 2009; Knight Abowitz, 2008; Schugurensky, 2010; Smith, 2009). Segundo, reducir la noción de ciudadanía en regímenes democráticos a un conjunto de disposiciones, habilidades, prácticas e ideales que pueden ser enseñados directamente por profesores plenamente conscientes y racionales a un grupo de estudiantes de similares características en instituciones que están en su mayor parte organizadas de forma no democrática, no sólo significa ignorar las dimensiones de las formas contemporáneas de gubernamentalidad (Foucault 1994, 2004), sino desconocer la importancia del aprendizaje automático, no consciente en la cognición humana.

El resultado de tales modelos idealizados no sólo es un desperdicio (por el diseño o puesta en marcha de prácticas pedagógicas ineficaces), sino también supone una contradicción intrínseca con sus objetivos políticos explícitos. Como Jesús Romero Morante (2012) señala agudamente, la mayoría de los programas de educación para la ciudadanía establecen una causalidad unidireccional que enfatiza predisposiciones que los actores deben poseer (y en su mayor parte desarrollar ellos mismos) para garantizar el buen funcionamiento de las instituciones. En un escenario ideal este modelo causal debería funcionar bien, pero también podemos invertir la causalidad. Si nuestras instituciones cívicas alentaran efectivamente la participación de todos los hombres y mujeres en el proceso de toma de decisiones de asuntos públicos, también es muy probable que emergieran las

semillas de una ciudadanía activa y una cultura política sólida. El uso de las herramientas proporcionadas por la cognición incorporada (*embodied cognition*) nos permitirá desarrollar programas más eficaces de educación para la ciudadanía que conecten con la vida de los estudiantes, tanto dentro como fuera de la escuela, a través de su participación activa en actividades democráticas auténticas (Battistoni, 2004; Moll, 2004). Biesta (2007) en su acertado resumen sobre la conexión entre la EC y la sociedad apoya implícitamente la importancia de la cognición internalizada:

Sostengo que es una ilusión pensar que las escuelas por sí solas pueden producir ciudadanos democráticos. En la medida en que la acción y la subjetividad son posibles en las escuelas y la sociedad, las escuelas pueden llevar a cabo la tarea más modesta y más realista de ayudar a los niños y estudiantes a aprender y reflexionar sobre las frágiles condiciones bajo las cuales todas las personas pueden actuar, bajo las cuales todas las personas pueden ser sujetos. Una sociedad en la que las personas no son capaces de actuar o a las cuales no se les permite actuar, no puede esperar de sus escuelas que produzcan ciudadanos democráticos para ella. Por tanto, concluyo que las escuelas no pueden crear ni salvar la democracia—sólo pueden apoyar sociedades en las que la acción y la subjetividad son posibilidades reales. (p. 704)

Las tensiones que surgen de la relación simbólica entre democracia y EC se entienden mejor a través del análisis de metáforas internalizadas, así como del entendimiento prototípico de la educación cívica y las experiencias vividas por individuos y grupos en las escuelas. En las democracias representativas, liberales, industrializadas, los modelos básicos de educación para la ciudadanía parecen estar más alineados con perspectivas orientadas por la metáfora del “padre estricto”, tal vez porque son más fáciles de asimilar a los patrones dominantes de la vida cotidiana (Haas & Poyner, 2005). Ciertamente, para

las escuelas, el modelo del “padre estricto” facilita la organización de lo que a menudo se concibe como sistemas educativos más competitivos y ordenados, especialmente aquellos que se centran en resultados de exámenes estandarizados y preparación para el trabajo (por ejemplo, Grubb & Lazerson, 2007). Otros modelos de escolarización donde no se promueven ni se aceptan las desigualdades sociales y educativas requerirán la activación de formas del modelo de “padre protector”. Pero la activación de las diferentes metáforas, así como de los prototipos que las acompañan, es difícil de lograr sin entender la relevancia de la cognición internalizada.

Queremos ser absolutamente claros acerca de nuestra propuesta. No estamos sugiriendo de ninguna manera que sea una ilusión esperar que las universidades contribuyan significativamente a la construcción de una ciudadanía democrática proactiva, sino que es una ilusión esperar que instituciones de educación superior que no están organizadas democráticamente vayan a ser buenos agentes para la generación de buenos modelos de tipo de ciudadanía⁷. Es más, ¿tiene sentido en el comienzo de la segunda década del siglo XXI vincular la educación para la ciudadanía en democracias pluralistas con la idea de un ciudadano ilustrado incorpóreo? Desde nuestra perspectiva, la educación para la ciudadanía no puede entenderse sin comprender el funcionamiento automático de nuestras formas de pensar prototípicas y metafóricas. Sin embargo, esto no requiere que uno minimice o ignore la relevancia de los conflictos ideológicos, el colonialismo, la explotación, las dinámicas de raza, étnicas, religiosas, sexuales, de género, nacionales o basadas en clases que intervienen en su construcción.

Como cierre, la cognición incorporada se basa en una comprensión “realista” de cómo las personas construyen sus subjetividades, porque reconoce la importancia de las formas inconscientes, automáticas de comprensión, así como la importancia y los límites de la racionalidad consciente. Como tal, nuestra interpretación ofrece a académicos, legisladores y profesionales

mejores y más útiles herramientas conceptuales y pedagógicas para superar las limitaciones de los modelos actuales de la educación para la ciudadanía, que van más allá de las batallas simplistas y dualistas del “bien” contra el “mal” y de perspectivas “eficaces” contra las “protectoras”. Sin lugar a dudas, el posicionamiento ético, las cuestiones de conciencia y los conflictos ideológicos importan y las nociones de ciudadanía necesitan tener reglas claras de lo que está o no permitido entre “buenos” ciudadanos para evitar entrar en el ámbito

de las nociones difusas, cambiantes y localizadas de la realidad. Creemos que la ciudadanía debe invocar y promulgar principios y conductas deseables, pero como educadores y estudiosos no podemos progresar mucho ignorando los niveles de pensamiento inconscientes y automáticos que no son fácilmente modificados utilizando solamente argumentos racionales y basados en hechos. Parafraseando a George Lakoff (2008), necesitamos herramientas pedagógicas del siglo XXI para resolver los problemas educativos del siglo XXI.



*Por tus ojos amanezco. Detalle.
Óleo sobre lienzo.
116 x 89 cm.*

Notas

1. En Estados Unidos las mujeres, minorías étnicas y raciales, pobres y analfabetos durante largos períodos de la historia de la nación estuvieron, y en cierta medida todavía lo están, excluidos de los “beneficios” y “responsabilidades” de la ciudadanía. Es probable que estas exclusiones estén basadas en prototipos (discutidos más adelante en este artículo) acerca de quién está más preparado para dirigir y quién debe ser gobernado, y los vestigios de ese pasado no pueden ser descartados (Sleeter, 1995).
2. Existe una extensa bibliografía que discute también cómo las concepciones clásicas de la ciudadanía se ven afectadas inherentemente por temas de clase, raza, género y dinámicas basadas en la religión. Una revisión crítica de esas dinámicas va más allá del alcance de este artículo. Para un análisis exhaustivo de tales dinámicas, véase *The Condition of Citizenship* (van Steenberg, 1994) y *Democratic Education* (Gutmann, 1999).
3. Es importante reconocer que Stromquist (2009) no estaba proponiendo un modelo, sino criticando la noción de que una “ciudadanía global” puede ser construida en ausencia de una reconfiguración política, social y económica.
4. La sugerencia de “fluidez” no significa ignorar las asimetrías de poder persistentes entre sujetos y entre países, que la noción está en un constante proceso de reconstrucción discursiva, política y material.
5. Reconocemos que la forma de evaluar el aprendizaje en matemáticas y otras materias también es a menudo problemática.
6. Ver Hogan (2009) para un análisis de metáforas y nacionalismo y Shaker (2010) para un análisis de las metáforas en la educación.
7. No podemos ignorar que esta idea es parte del legado de John Dewey. No se puede tener educación **para** la democracia a menos que se tenga educación **en** una democracia. En ese sentido, los maestros y directores no deberían preocuparse tanto por la enseñanza formal sobre la democracia; deberían asegurar que las escuelas operasen de forma democrática.

Bibliografía

- Alsup, J. (2006). *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- American Rhetoric (2010). *Martin Luther King, Jr.: "I've been to the Mountaintop"*. Retrieved November 2, 2010, from <http://www.americanrhetoric.com/speeches/mlkivebeentothemountaintop.htm>.
- Anderson, G. L. (1998). "Toward authentic participation: Deconstructing the discourses of participatory reforms in education". In *American Educational Research Journal*, 35(4), 571-603.
- Appiah, K. A. (2006). *Cosmopolitanism: Ethics in a world of strangers*. New York: W. W. Norton.
- Apple, M. W. (1990). *Ideology and curriculum (2nd edition)*. New York: Routledge.
- Arendt, H. (1958/1993). *Between past and future* (D. Lindley, Trans.). New York, NY: Penguin Books. (Original work published in 1958.)
- Armstrong, S. L., Gleitman, L. R., & Gleitman, H. (1983). What some concepts might be. *Cognition*, 13, 263-308.
- Ayers, W., Hunt, J. A., & Quinn, T. (1998). *Teaching for social justice*. New York: New Press and Teachers College Press.
- Barber, B. (1984). *Strong democracy: Participatory politics for a new age*. Berkeley: University of California Press.
- Barsalou, L. W. (1983). "Ad hoc categories". In *Memory & Cognition*, 11, 211-227.
- (1991). "Deriving categories to achieve goals". In G. H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory* (Vol. 27, pp. 1-64). New York: Academic Press.
- Battistoni, R. (2004). "Teaching high-schoolers participatory democracy". In *The Education Digest*, 70, 3 - 18.
- Bauman, Z. (2001). *The individualized society*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Beer, F., & Boynton, G. R. (2004). "Paths through the minefields of foreign policy space: Practical reasoning in the U.S. Senate discourse about Cambodia". In F. Beer & C. Landtsheer (Eds.), *Metaphorical world politics* (pp. 141-163). East Lansing, Michigan: Michigan State University Press.
- , & De Landtsheer, C. (2004). *Metaphorical world politics*. East Lansing, Michigan: Michigan State University Press.
- Berliner, D. C. (2006). "Our impoverished view of educational research". In *Teachers College Record*, 108(6), 949-995.
- Biesta, G. (2007). "Education and the democratic person: Towards a political conception of democratic education". In *Teachers College Record*, 109(3), 740-769.
- (2011). *Learning democracy in school and society*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Bowman, N. (2011). "Promoting participation in a diverse democracy: A meta-analysis of college diversity experiences and civic engagement". In *Review of Educational Research*. 81(1), 29-68.
- Butts, R. F. (1980). *The revival of civic learning: A rationale for citizenship education in American schools*. Bloomington, Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Camerer, C., Loewenstein, G., & Prelec, D. (2004). *Neuroeconomics: How neuroscience can inform economics*. Working Paper. Retrieved October

- 18, 2010, from http://www.nyu.edu/econ/user/bisina/camerer_loewenstein_prelec.pdf.
- Carnegie Corporation of New York & CIRCLE. (2003). *The civic mission of schools*. New York: Carnegie Corporation of New York & CIRCLE (The Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement).
- Carnoy, M., & Levin, H. M. (1985). *Schooling and work in the democratic state*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Condrón, D. (2011). "Egalitarianism and educational excellence: Compatible goals for affluent societies?" In *Educational Researcher*, 40(2), 47 – 55.
- Darling-Hammond, L. (2010). *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future*. New York, Teachers College Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Touchstone.
- Farkas, S., & Duffett, A. M. (2010). *High schools, civics, and citizenship: What social studies teachers think and do*. Washington D.C: American Enterprise Institute.
- Fauconnier, G., & Turner, M. (2002). *The way we think: Conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basic Books.
- Feldman, J. (2006). *From molecule to metaphor: A neural theory of language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Fischman, G. E., (2000). *Imagining teachers: Rethinking teacher education and gender*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- , G. E. & Haas, E. (2012). "Beyond 'idealized' citizenship education: Embodied cognition, metaphors and democracy". In *Review of Research in Education (RRE)*, Volume 36: Education, Democracy and the Public Good, 190-217.
- Foucault, M. (1994). "The subject and power". In J. Faubion (Ed.), *Power: Essential works of Foucault 1954-1984* (pp. 326-348). London: Penguin.
- , M. (2004). *Security, territory, population: Lectures at the Collège de France 1977-1978*. New York: Palgrave MacMillan.
- Friedrich, D., Bryn J., & Popkewitz, T. (2009). "Democratic education: An (im) possibility that yet remains to come". In *Educational Philosophy and Theory*, 42(5-6), 571-587.
- Giddens, A. (1979). *Central problems in social history*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Grady, J., Oakley, T., & Coulson, S. (1999). "Conceptual blending and metaphor". In P. Aage Brandt, F. Gergersen, F. Stjernfelt, & M. Skov (Eds.), *The Roman Jakobson centennial symposium: International journal of linguistics acta linguistica hafiensia* (Vol. 29, pp. 221 – 237). Copenhagen: C. A. Reitzel.
- Green, A. (1997). *Education, globalization and the nation state*. NY: St. Martin's Press.
- Grubb, W. N., & Lazerson, M. (2007). *The education gospel: The economic power of schooling*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gutmann, A. (1999). *Democratic education (Revised edition)*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Haas, E., & Fischman, G. (2010). "Nostalgia, entrepreneurship, and redemption: Understanding prototypes in higher education". In *American Educational Research Journal*, 47(3), 532–562.
- Haas, E., & Lakoff, G. (2009). "Marcos, metáforas y políticas educativas [Frames, metaphors and the politics of education]". In M. Pini (Ed.), *Discurso y educación. Herramientas para un análisis crítico* (pp. 174–189). Buenos Aires, Argentina: UNSAMEDITA.
- Haas, E., & Poynor, L. (2005). "Issues of teaching and learning". In F. English (Ed.), *The SAGE handbook of educational leadership* (pp. 483–505). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Haidt, J. (2012). *The righteous mind: Why good people are divided by politics and religion*. New York: Pantheon.
- , J., & Bjorklund, F. (2008). "Social intuitionists answer six questions about moral psychology". In W. Sinnott-Armstrong (Ed.), *Moral psychology (volume 2): The cognitive science of morality: Intuition and diversity* (pp. 181-217). Cambridge, MA: MIT Press.
- Hawkesworth, M. (2009). "Policy discourse as sanctioned ignorance: Theorizing the erasure of feminist knowledge". In *Critical Policy Studies*, 3(3), 268-289.
- Hampton, J. A. (1993). "An investigation of the nature of abstract concepts". In *Memory & Cognition*, 9, 149–156.
- Hogan, P. C. (2009). *Understanding nationalism: on narrative, cognitive science, and identity*. Columbus: Ohio University Press.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. New York: Routledge.
- Hirsch, E. D. (2009). *The making of Americans: Democracy and our schools*. New Haven, Connecticut: Yale University Press.
- Howe, R. B., & Covell, K. (2009). "Engaging children in citizenship education: A children's rights perspective". In *The Journal of Educational Thought*, 43(1), 21–44.
- Isin, E. (2009). "Citizenship in flux: The figure of the activist citizen". In *Subjectivity*, 29, 367-388.
- Jessop, B. (2002). *The future of the capitalist state*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Johnson, C. (1997). "Metaphor vs. conflation in the acquisition of polysemy: The case of SEE". In M. K. Hiraga, C. Sinha, & S. Wilcox (Eds.), *Cultural, typological and psychological issues in cognitive linguistics. Current Issues in Linguistic Theory 152* (pp. 155-169). Amsterdam: John Benjamins.
- Kozol, J. (2006). *The shame of the nation: The restoration of apartheid schooling in America*. New York: Three Rivers Press.
- Kumashiro, K. (2008). *The seduction of common sense: How the right has framed the debate on America's schools*. New York: Teachers College Press.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- , G. (2002). *Moral politics: How liberals and conservatives think (2nd edition)*. Chicago: University of Chicago Press.

- , G. (2006). "Response to Steven Pinker: Defending freedom. *New Republic Online*, reprinted with permission" at <http://www.powells.com/biblio?show=HARDCOVER:NEW:0374158282:23.00&page=author#page>, downloaded June 11, 2012.
- , G. (2008). *The political mind: Why you can't understand 21st-century American politics with an 18th-century brain*. New York: Viking.
- , G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- , G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books.
- Levinson, M. (2007). *The civic achievement gap* (CIRCLE Working paper No. 51). Retrieved November 15, 2010, from <http://www.civicyouth.org/PopUps/WorkingPapers/WP51Levinson.pdf>
- Mahlios, M., & Maxson, M. (1998). "Metaphors as structures for elementary and secondary preservice teachers' thinking". In *International Journal of Educational Research*, 29, 227-240.
- Malkki, L. (1992, February). "National geographic: The rooting of peoples and the territorialization of national identity among scholars and refugees". In *Cultural Anthropology*, 7(1), 24-44.
- Martinez, M., Saulea, N., & Huber, G. (2001). "Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning". In *Teaching and Teacher Education*, 17(8), 965-977.
- McCowan, T. (2006). "Approaching the political in citizenship education: The perspectives of Paulo Freire and Bernard Crick". In *Educate*, 6(1), 57-70.
- , T. (2009a). *Rethinking citizenship education: A curriculum for participatory democracy*. London: Continuum.
- , T. (2009b). "A seamless enactment of citizenship education". In *Journal of Philosophy of Education*, 43(1), 85-99.
- McDonough, K., & Feinberg, W. (Eds.). (2005). *Citizenship and education in liberal-democratic societies: Teaching for cosmopolitan values and collective identities*. Oxford: Oxford University Press.
- Moll, M. (2004). "Participatory citizenship: Walking the talk". In *Education Canada*, 44(3), 45-71.
- Munby, H. (1987). "Metaphor and teachers' knowledge". In *Research in the Teaching of English*, 21(4), 377-397.
- Nyers, P. (2003). "Abject cosmopolitanism: The politics of protection in the anti-deportation movement". In *Third World Quarterly*, 24(6), 1069-1093.
- Parker, W. C. (1996). "'Advanced' ideas about democracy: Toward a pluralist conception of citizen education". In *Teachers College Record*, 98 (1), 104-125.
- , W. C. (2003). *Teaching democracy: Unity and diversity in public life*. New York: Teachers College Press.
- Pineau, E. L. (1994). "Teaching is performance: Reconceptualizing a problematic metaphor". In *American Educational Research Journal*, 31, 3-26.
- Pini, M. (2009). (ed.) *Discursos y educación: Herramientas para un análisis crítico de los discursos educativos*. UNSAM, Buenos Aires, Argentina.
- Popkewitz, T.S. (1998). *Struggling for the soul: The politics of education and the construction of the teacher*. New York: Teachers' College Press.
- , T.S. (2007). *Cosmopolitanism and the age of school reform: Science, education and making society by making the child*. New York: Routledge.
- Provenzo, E. F., McCloskey, G. N., Kottkamp, R. B., & Cohn, M. M. (1989). "Metaphor and meaning in the language of teachers". *Teachers College Record*, 90, 551-573.
- Prokhovnick, R. (1998). "Public and private citizenship: From gender invisibility to feminist inclusiveness". In *Feminist Review*, 60, 84-104.
- Putnam, R. D. (1995). "Bowling alone: America's declining social capital". In *Journal of Democracy*, 6(1), 65-78.
- Ramachandran, V. S. (2011). *The tell-tale brain: A neuroscientist's quest for what makes us human*. New York: Norton.
- Reddy, M. (1978). "The conduit metaphor: A case of frame conflict in our language about language". In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought* (2nd ed., pp. 164-201). Cambridge: Cambridge University Press.
- Romero, J. (2012). "¿Socialización política 'programada'? Una aproximación dilemática a la investigación sobre las complejas relaciones entre educación y participación ciudadana", en *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, pp. 257-276. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Robertson, S. L., & Dale, R. (2008). "Researching education in a globalising era: Beyond methodological nationalism, methodological statism, methodological educationism and spatial fetishism". In J. Resnik (Ed.), *The production of educational knowledge in the global era* (pp.19-32). Rotherdam: Sense Publishers.
- Rogers, R., Malancharuvil-Berkes, E., Mosley, M, Hui, D., & O' Garro Johnson, G. (2005). "Critical discourse analysis in education: A review of the literature". In *Review of Educational Research*, 75 (3), 365-416.
- Rosch, E. (1977). "Human categorization". In N. Warren (Ed.), *Advances in crosscultural psychology* (Vol. 1, pp. 177-206). London: Academic Press.
- , E. (1978). "Principles of categorization". In E. Rosch & B. B. Lloyd (Eds.), *Cognition and categorization* (pp. 27-71). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- , E. (1999). "Reclaiming cognition: The primacy of action, intention and emotion". *Journal of Consciousness Studies*, 6 (11-12), 61-77.
- Saban, A. (2010). "Prospective teachers' metaphorical conceptualizations of learner". *Teaching and Teacher Education*, 26, 290-305.
- Sassen, S. (2006). *Territory. Authority. Rights*. Princeton: Princeton University Press.
- Schugurensky, D. (2010). "Citizenship learning for and through participatory democracy". In E. Pinnington & D. Schugurensky (Eds.), *Learning citizenship by practicing democracy: International initiatives and perspectives* (pp. 50-61). Cambridge Scholarly Press.
- Sen, A. (1992). *Inequality examined*. New York: Russell Sage.

- , A. (1999). *Development as freedom*. New York: Anchor Books.
- Sfard, A. (1998). "On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one". In *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.
- Shaker, P. (2010). "Fighting the education wars, metaphorically". In *Teachers College Record*. Retrieved November 12, 2010. From <http://www.tcrecord.org>.
- Sleeter, C. (1995). Teaching whites about racism. In R. J. Martin (Ed.) *Practicing what we preach: Confronting diversity in teacher education* (pp. 117-130). Albany, NY: State University of New York Press.
- Smith, K. M. (2009). "Dualism within progressive pedagogies: The dynamic nature of democratic education". In *Social Studies Review*, 48(1), 38-44.
- Smith, M. B, Nowacek, R. S., & Bernstein, J. L. (2010). "Introduction: Ending the solitude of citizenship education". In M. B. Smith, R. S. Nowacek, & J. L. Bernstein, (Eds.), *Citizenship across the curriculum* (pp. 1-12). Bloomington: Indiana University Press.
- Stromquist, N. (2009). "Theorizing global citizenship: Discourses, challenges, and implications for education". In *Inter-American Journal of Education for Democracy*, 2(1), Retrieved November 2, 2010, from <http://www.ried-ijed.org/english/articulo.php?idRevista=9&idArticulo=26>
- Thompson, E. P. (1997). *The Romantics: England in a revolutionary age*. New York: New Press.
- Torney-Purta, J., & Amadeo, J. A. (2011). "Participatory niches for emergent citizenship in early adolescence: An international perspective". In *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 633, 180-200.
- Turbayne, C. M. (1970). *The myth of metaphor*. Columbia, S.C.: University of South Carolina Press.
- Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia. A century of public school reform*. Cambridge, MA & London: Harvard University Press.
- United Nations. (2010). *The universal declaration of human rights*. Retrieved November 4, 2010, from <http://www.un.org/en/documents/udhr/#atop>.
- van Dijk, T. (1987). *Communicating racism: Ethnic prejudice in thought and talk*. Newbury Park, CA: Sage.
- van Steenberg, B. (Ed.). (1994). *The condition of citizenship*. London: SAGE.
- Wallerstein, I. (2003). "All? Citizens some! The making of the citizen". In *Comparative Studies in Society and History*, 45(4), 650-679.
- Westen, D. (2007). *The political brain: The role of emotion in deciding the fate of the nation*. New York: Public Affairs.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2002). "Educating for democracy". In R. Hayduk & K. Mattson (Eds.), *Democracy's moment: Reforming the American political system for the 21st century* (pp. 91-107). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- , J., & Kahne, J. (2003). Reconnecting education to democracy: Democratic dialogues. *Phi Delta Kappan*, 85(1), 8-14.
- , J., & Kahne, J. (2004). "What kind of citizen? The politics of educating for democracy". In *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.
- Willis, P. (1977). *Learning to labor: how working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press.
- Wilkinson, R., & Pickett, K. (2009). *The spirit level: Why greater equality makes societies stronger*. New York: Bloomsbury Press.



El aleteo apresurado de un pájaro.
Óleo sobre lienzo.
97 x 130 cm.

Problemas actuales, soluciones pendientes: el ejercicio ciudadano en la universidad pública uruguaya

Pocas veces las reflexiones sobre las problemáticas universitarias pueden hacerse con la omisión de referencias a niveles previos de escolarización. Si tan sólo reparáramos en la trayectoria estudiantil, a la universidad no se llega “desde ninguna parte”, sino desde una larga experiencia dentro de sistemas educativos que tienen, a nivel comparado, un notable grado de variabilidad.

Resumen

En Uruguay, la construcción de una nación republicana, fuertemente apoyada en el ejercicio de una ciudadanía activa, fue la principal fuerza impulsora en la creación de un sistema educativo inclusivo, con profunda preocupación democrática. En este artículo problematizaremos la organización y el real funcionamiento de la democracia universitaria, procurando mostrar la debilidad y los sesgos que sufre el

llamado “*demos*” universitario como expresión de la voluntad ciudadana en la definición y puesta en práctica de políticas universitarias. Para ello, nos basaremos en documentos y en datos cuantitativos contruidos sobre los resultados de las elecciones universitarias de 2014.

Palabras clave: universidades, ciudadanía, cogobierno.

POR ADRIANA MARRERO FERNÁNDEZ / LEANDRO PEREIRA DE LOS SANTOS Doctora en Sociología (U. de Salamanca). Profesora titular en el Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República O. del Uruguay. adriana.marrero.fernandez@gmail.com / Master en Sociología (U. de la República). Profesor en el Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República O. del Uruguay. leandropereirauy@gmail.com

Parecidas consideraciones podrían hacerse examinando la distribución presupuestal entre los distintos niveles educativos, las políticas de incentivos, la formación docente, las funciones educativas, las modalidades de financiamiento, y muchos otros asuntos que constituyen el núcleo de los estudios sobre la temática. Muchas veces, más que las cuestiones internas a la propia universidad, son estos asuntos que configuran un contexto más amplio de interpretación, los que condicionan y ayudan a explicar los perfiles políticos, sociales y económicos de los sistemas de educación superior y sus resultados.

En el caso uruguayo, esto no podría ser más evidente. Mientras las referencias a nivel mundial presentan tendencias alarmantes hacia la privatización de la educación superior y en el incremento del gasto que significa para los estudiantes o sus familias el hacer frente a los estudios en el nivel, Uruguay mantiene intocados dos de sus rasgos más característicos: el amplio predominio de la educación pública, que supera al 80% de la matrícula del país, y la completa gratuidad de sus cursos, tanto a nivel de pre como de post-grado, incluyendo a los doctorados. Sólo quedan excluidos de la gratuidad las titulaciones de postgrado de carácter marcadamente profesional y no académico. Desde el punto de vista formal, además, la universidad –paradigmáticamente la Universidad de la República (UdelaR), a la que nos referiremos como la primera y prácticamente única universidad pública del país– es abierta a todas las personas que hayan completado el ciclo de la educación media, sin exámenes de ingreso o prueba alguna. La apertura y la gratuidad, continuadores de los principios de obligatoriedad y gratuidad –hasta los 15 años– de los niveles educativos previos, son, quién puede dudarlo, mecanismos que responden a políticas con una fuerte voluntad de inclusión social y de democratización del conocimiento. En términos teóricos, no existirían obstáculos que impidieran a jóvenes con enseñanza media completa acceder a los estudios universitarios. Esto, además, se complementa con medidas compensatorias, tales como el boleto de ómnibus subsidiado para estudiantes, –gratuito en ni-

veles obligatorios y rebajados en los posteriores– y un doble sistema de becas (provisto por las dependencias de bienestar universitario y por el Fondo de Solidaridad) que contribuyen a hacer frente a los gastos educativos a las poblaciones más pobres.

Este sistema basado en los principios de gratuidad a todos los niveles, de obligatoriedad para la educación considerada básica, y de laicidad y secularización para la educación pública, fue tempranamente instrumentado –hace ya casi 150 años– a fin de lograr un doble propósito: por un lado, el de integrar a la escasa población criolla y a la creciente ola de inmigrantes al mundo del trabajo, proveyendo de las herramientas mínimas para el desempeño, como productor y ciudadano, en una sociedad que, desde el punto de vista económico y educativo, recibía fuertes influencias del modelo estadounidense.

La necesidad de generar un sistema inclusivo de educación para la formación ciudadana, estaba también forzada por otras características de la conformación de la población uruguaya: la masa de población criolla con escasa o nula formación, la masa de inmigrantes de distintas nacionalidades y lenguas de origen y, no menos importante, la creación de un nuevo imaginario ciudadano plenamente “uruguayo” desvinculado de la vocación de unidad con las Provincias Unidas del Río de la Plata (hoy Argentina) a fin de crear una identidad propia y singular. La laicidad vino a completar la tríada en la que se apoyaría la generación de esta ciudadanía nueva: gratuita, para que todos pudieran asistir, obligatoria para que los orígenes familiares no impidieran la inclusión de todos los niños y, laica, para que los distintos grupos inmigrantes y sus distintas religiones, así como las distintas ideas de cualquier tipo que fueran, no encontraran obstáculos en una escuela que se comprometía a no violentar sus modos de pensar y vivir, al tiempo que aseguraba la convivencia cotidiana de personas de distintos orígenes sociales y nacionales. La cohesión social y la integración eran, entonces, los pilares constitutivos de una ciudadanía consciente para un país en pleno proceso de modernización económica, político y cultural.

Es desde la matriz de este marco institucional y estratégico que tenemos que comprender la evolución de la educación uruguaya y, finalmente, el papel que la formación ciudadana viene a desempeñar no sólo en las decisiones políticas estatales, sino también en el seno de una universidad que, a mediados del siglo XX, viene a ser forjada según el modelo autónomo y cogobernado que propuso la exitosa y extendida reforma de Córdoba de 1918 y fuertemente apoyada en el principio de gratuidad y libre acceso.

*La laicidad vino
a completar la tríada en la que
se apoyaría la generación de esta
ciudadanía nueva...*

Con todo, este sucinto panorama no quedaría completo sin traer a colación la enorme dificultad que el sistema educativo público uruguayo, particularmente a nivel de educación media y universitaria, ha venido teniendo para hacer efectiva la inclusión que prometía la gratuidad y el libre acceso. Bien entrado el siglo XXI, la cobertura neta a nivel universitario (esto es, la tasa de jóvenes de entre 18 y 24 años que se encuentran cursando la universidad o estudios terciarios) apenas si alcanza al 25%. Esto es un dato preocupante, sobre todo considerando que en principio no existe más obstáculo para el ingreso a la universidad que la exigencia de haber culminado la educación media. Si bien esta última es en buena medida responsable del rezago de la tasa neta de escolarización terciaria, ello obedece a un orden de problemas que no hemos de tratar acá. Sin embargo, es bueno mantener en mente que cuando hablamos de los estudiantes universitarios, sólo estamos hablando de la cuarta parte de la población en edad de serlo.

A continuación, daremos cuenta de las principales características de la organización de la UdelaR, para, posteriormente, explicitar algunas cuestiones relacionadas con el modo de comprensión y ejercicio efectivo de la ciudadanía dentro de la misma.

Universidad de la República. Organización

La Universidad de la República O. del Uruguay (UdelaR) puede describirse, en términos de IESALC-UNESCO, como una macro-universidad, en cuanto constituye la “principal concentración organizada de las ciencias, las tecnologías y las labores intelectuales en cada país, cubren las distintas áreas del conocimiento, cuentan con la más prestigiosa acumulación de carreras de grado, son responsables del 80% de los programas académicos de posgrado acreditados, aportan más del 70% de la investigación que se desarrolla” (García Guadilla, 2002).

Más del 80% de la matrícula universitaria del país está concentrado en esta universidad que tiene casi 82,000 estudiantes e imparte programas de enseñanza en 23 áreas de conocimiento (Oddone y Perera, 2004). Al año 2009, la UdelaR contaba con 93 títulos de carreras de grado, 208 títulos de postgrado de los cuales 135 son especializaciones o similares, 60 son maestrías y 13 doctorados. Al año 2009 ofrecía 23 títulos técnicos y tecnológicos y 10 carreras terciarias no universitarias. La UdelaR reúne al 80% de los investigadores activos del país.

En cuanto a su organización institucional, tal como se explicita en el propio portal de la Universidad de la República, ésta es, desde el punto de vista institucional, un ente autónomo consagrado como tal por el Art. 202 de la Constitución de la República de 1967. El órgano “rector” de la universidad es el Consejo Directivo, que es “designado por los órganos que la integran y los consejos de sus órganos serán electos por docentes, estudiantes y egresados” (Art. 203). De aquí surge que el Consejo Directivo de la Universidad (denominado “Consejo Directivo Central” por la Ley Orgánica N° 12.549, del 29 de

octubre de 1958) no se integra mediante elecciones, sino por designación que en sesión especialmente convocada al efecto, deben hacer los órganos que componen la universidad. Los órganos de la universidad son: el Consejo Directivo Central, el Rector, la Asamblea General del Claustro, los Consejos de Facultades, los Decanos, las Asambleas del Claustro de cada facultad y los órganos a los cuales se encomienda la Dirección de los Institutos o Servicios. (Art. 6 de la Ley Orgánica).

Según esta ley el Consejo Directivo Central, el Rector y la Asamblea General del Claustro, tienen competencia en los asuntos generales de la universidad y en los especiales de cada facultad, instituto o servicio. Los Consejos de Facultades, los Decanos, las Asambleas del Claustro de cada facultad y demás órganos, tienen competencia en los asuntos de sus respectivas facultades, institutos o servicios, sin perjuicio de las atribuciones que competen en esa materia a los órganos centrales ni de la facultad de opinión que, en los asuntos generales, tienen todos los órganos de la universidad (Art. 7). Por el procedimiento de elección (elección directa) se integran los órganos universitarios llamados a designar al Consejo Directivo Central; y no sólo a designar a los miembros de éste, sino también, al rector de la universidad, y a cada uno de los Decanos de las distintas facultades que conforman la estructura general universitaria.

En suma, el Consejo Directivo Central, el Rector y los Decanos (todos ellos "órganos" en sentido técnico o jurídico, de la universidad), son provistos por designación. El Vice-rectorado es provisto también por designación, pero éste compete al propio Consejo Directivo Central. El Vice-rector (quien suple al rector en caso de vacancia del cargo o impedimento o durante sus ausencias temporales) es designado entre uno de los miembros del Consejo Directivo Central, por mayoría absoluta de votos de sus componentes. Los órganos de la universidad que se integran por elecciones son: a) Los Consejos Directivos de cada una de las quince facultades, que duran 4 años en sus mandatos (5 docentes, 3 egresados, 3 estudiantes; el restante miembro de cada Consejo es el Decano, que

lo preside, pero no es electo directamente sino designado por la Asamblea del Claustro de su facultad). b) Las Asambleas del Claustro de cada facultad integradas por 15 docentes, 10 egresados y 10 estudiantes que duran dos años en sus mandatos. Las Asambleas del Claustro de cada facultad designan a su Decano. c) La Asamblea General del Claustro (de toda la universidad) se integra con 7 delegados de cada facultad: 3 docentes, 2 egresados y 2 estudiantes que duran dos años en sus cargos, y designa al rector en sesión especialmente convocada al efecto.

El rector debe ser ciudadano natural o legal, poseer título universitario expedido por la UdelaR (no título extranjero revalidado) y ser o haber sido Profesor Titular (máximo cargo docente) de la misma. El mandato del rector dura 4 años, y puede ser renovado una vez. Para una nueva designación deberán transcurrir 4 años desde la fecha de su cese. El Decano debe ser ciudadano natural o legal en ejercicio, y ser Profesor Titular en actividad en la respectiva facultad. El mandato de cada Decano dura 4 años, y puede ser reelecto en la misma forma que el rector.

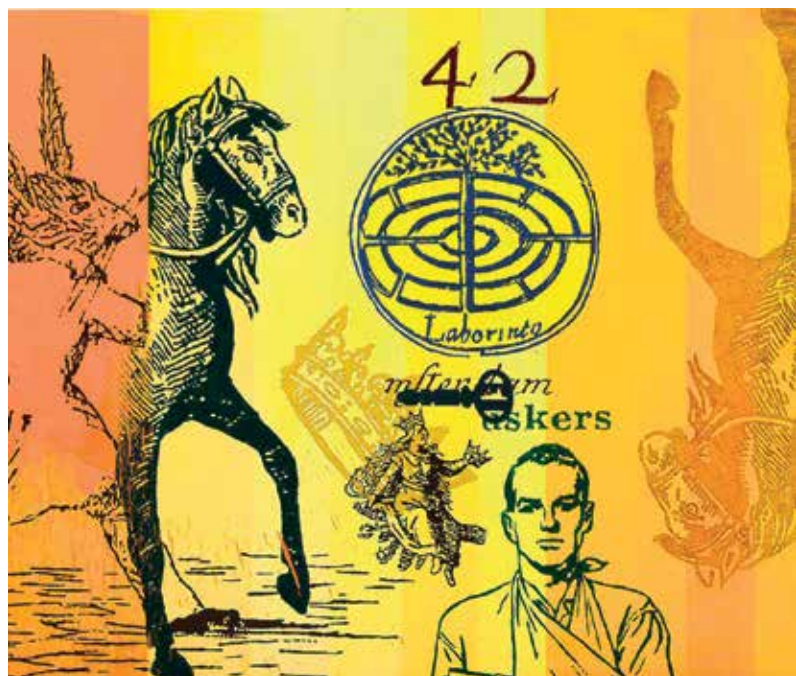
La ley N° 15.739, del 28 de marzo de 1985, capítulo XI Art. 29 al 43, que derogó parcialmente a la Ley Orgánica N° 12.549 de 1958, dispuso que la elección de miembros de los Consejos Directivos y las Asambleas del Claustro de cada facultad, así como la de miembros de la Asamblea General del Claustro, se realizaría por voto obligatorio y secreto, aplicándose la legislación electoral nacional y su principio de representación proporcional. Los padrones o nóminas de docentes, egresados y estudiantes son preparados por las autoridades universitarias y suministradas a la Corte Electoral, que es el órgano constitucional encargado de convocar a las elecciones universitarias, de organizarlas, y de juzgar (con carácter inapelable) acerca de todas las reclamaciones que pueden formularse.

Hasta acá, entonces, tenemos una organización institucional de la universidad que presenta algunos aspectos que representan fortalezas claras en cuanto al ejercicio pleno de una ciudadanía de tipo representativo,

como es la participación de la Corte Electoral en los comicios obligatorios que se celebran para la elección de las autoridades universitarias. Esto lleva a las elecciones universitarias al mismo nivel de contralor y de responsabilidad ciudadana que las elecciones nacionales. Sin embargo, hay también importantes diferencias respecto del modo cómo se configura la constitución del cuerpo electoral de la universidad, y el carácter indirecto de las elecciones.

En el primero de los aspectos a señalar, es que la obligatoriedad del voto alcanza solamente a los tres órdenes que integran la universidad, sus estudiantes, sus docentes y sus egresados. La exclusión del resto de la ciudadanía en unos comicios electorales que definen en buena medida las políticas universitarias que se llevarán a cabo y que potencialmente podrían alcanzar a muchos actores interesados en las mismas, señala un aspecto nada menor de la conformación de lo que se ha llamado el “demos” universitario, como si realmente, en el caso de una universidad que apenas llega a ser de masas, de carácter todavía elitista pudiera hablarse verdaderamente del “pueblo” universitario. Como veremos, esto tiene consecuencias en los modos de inserción de la universidad dentro de la sociedad y en el espacio de lo público. Pero además, la obligatoriedad no siempre garantiza pronunciamientos efectivos por parte de los órdenes, tal como veremos a continuación. Finalmente, cabe destacar otro aspecto que puede ser visto como problemático, esto es, la elección indirecta del rector y de los decanos de las facultades, máxime cuando, en algunas ocasiones, las elecciones a las asambleas se realizan previamente a la proclamación de los distintos candidatos a decanos o a rector.

Pero no son estas los únicos aspectos que pueden resultar cuestionados en el ejercicio de la ciudadanía universitaria. Los hay más sustantivos, ligados a los cometidos y fines que la propia universidad se fija para sí, y en qué medida los mismos se encuentran interrelacionados con la formación ciudadana y la incidencia de la universidad, a través de sus distintas funciones, en los debates que se



Repitiendo su nombre.
Acrílico, óleo, grafito sobre lienzo.
81 x 100 cm.



Un aire tibio y lento.
Óleo sobre lienzo.
89 x 116 cm.

procesan en el espacio público y en la retroalimentación entre órganos de política nacional y universitaria.

Antes de desarrollar los cuestionamientos que pueden surgir de estos aspectos, abordaremos los de tipo sustantivo, explicitando cuáles son los fines y cometidos que la universidad se atribuye a sí misma.

Ciudadanía universitaria y formación de ciudadanos

La universidad no es muy explícita cuando tiene que expresar la importancia de la formación ciudadana o más aún, su relación con la ciudadanía no universitaria en lo que hace a la formación para el ejercicio democrático de los derechos y deberes ciudadanos. En lo que respecta a lo que la misma universidad denomina su “Misión”, contenida en su Ley Orgánica como en su “Visión” como perspectiva de futuro, ambas reunidas en el Plan Estratégico de Desarrollo de la UdelaR, es difícil encontrar referencias directas a estas cuestiones.

La “Misión” de la UdelaR estaría recogida como “fines” de la universidad, tal como están formulados en el artículo 2 de su Ley Orgánica (Ley N° 12.549 del 29 de octubre de 1958), según el cual: “La Universidad de la República tendrá a su cargo la enseñanza pública superior en todos los planos de la cultura, la enseñanza artística, la habilitación para el ejercicio de las profesiones científicas y el ejercicio de las demás funciones que la ley le encomiende. Le incumbe asimismo, a través de todos sus órganos, en sus respectivas competencias, acrecentar, difundir y defender la cultura; impulsar y proteger la investigación científica y las actividades artísticas, y contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública; defender los valores morales y los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos de la persona humana y la forma democrático-republicana de gobierno”.

Posiblemente, la más directa alusión de este párrafo a la relación con la sociedad genéricamente entendida, consista en el papel de la universidad en cuanto a “con-

tribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública”, aunque estos, como es evidente, puedan referirse a asuntos muy diferentes de los relativos a la ciudadanía. En cuanto a los valores democráticos y otros principios como la justicia, libertad, bienestar social, etc., la universidad se compromete a su “defensa” lo que, siendo loable y adecuado, no refiere tampoco precisamente a su relación con la formación de esos principios, su ejercicio activo dentro de la institución, o la contribución a la formación en ellos a personas dentro y fuera de la institución.

En lo que refiere a la “Visión”, entendida como escenario actual y futuro, se encuentra desplegada dentro del Plan Estratégico de Desarrollo de la Universidad de la República (PLEDUR) en términos de siete objetivos “estratégicos” que son:

1. Responder a la demanda creciente en educación superior, profundizando el proceso de Reforma Universitaria y promoviendo la equidad social y geográfica. *Producto: Formación universitaria.*
2. Impulsar la creación de investigaciones científicas, tecnológicas y artísticas, estimulando su calidad y su vinculación con la sociedad. *Producto: Nuevos conocimientos científicos, aplicaciones tecnológicas y creaciones artísticas.*
3. Promover en el relacionamiento con la sociedad y sus organizaciones, la construcción de aportes y soluciones que contribuyan a la superación de los factores que limitan el desarrollo sustentable y la mejora de la calidad de vida. *Producto: Acciones de extensión en la sociedad.*
4. Impulsar procesos de modernización en la gestión capaces de sustentar eficientemente las transformaciones de la Universidad de la República. *Producto: Mejora de la gestión institucional y técnico administrativa.*
5. Impulsar el desarrollo de la Universidad de la República en todo el país, como forma de promover la equidad geográfica y social. *Producto: Descentralización de sus funciones universitarias integrales y en forma articulada.*

6. Mejorar la atención de la salud de la población mediante acciones interrelacionadas entre los servicios del Área Salud de la UdelaR y con ello la calidad de la formación de recursos humanos en Salud y la generación y aplicación de nuevos conocimientos para los diferentes niveles de atención. Desarrollar en esos servicios actividades de referencia nacional dentro del sistema de salud, enfatizando el perfil del Hospital de Clínicas como hospital de alta complejidad y referencia nacional. *Producto: Mejora de la salud de la población atendida.*
7. Mejorar los procesos y las condiciones de estudio y trabajo, para incrementar la calidad en el desempeño de las funciones sustantivas de la Universidad de la República. *Producto: Mejora de las condiciones de estudio y trabajo.* (PLEDUR: 2005:25-55)

Como no es difícil percibir de los objetivos así delineados, parece posible afirmar que la relación de la UdelaR con el resto de la sociedad no universitaria (esto es, ni estudiantes, ni docentes ni egresados) pasa principalmente por las siguientes vertientes: a) producir nuevos conocimientos científicos, aplicaciones tecnológicas y artísticas; b) acciones de extensión universitaria; y c) atención de la salud. Esto, tal vez sin una percepción clara de sus consecuencias, parece colocar a la universidad en una situación de insularidad y relativo aislamiento de la vida cotidiana del ejercicio ciudadano y de la compenetración con la sociedad misma: la extensión y la salud son servicios que aparecen brindados desde la institución como centro de provisión de recursos para la satisfacción de una población no universitaria, pero difícilmente hace a la conformación de una ciudadanía informada a través del debate universitario sobre temas públicos, incluidos, claro está, los internos a la propia institución.

Una visión diferente, afín a la participación ciudadana y a la relación entre la universidad y la gente, es presentada por el ex rector de la UdelaR, Rodrigo Arocena, en un documento del año 2006, donde fundamentaba la importancia de una "Segunda Reforma Universitaria". En ese año, con vistas a la aprobación y promoción de un proyecto de ley para la modificación de la Ley Orgánica

de 1958, se había ya empezado a trabajar a fin de que ese nuevo proyecto estuviera pronto en el año 2008, a 50 años de la aprobación de aquella ley "insignia" del cogobierno y la autonomía universitarias. Adelantemos ya de paso, para no volver sobre el asunto, que tal proyecto de cambio legislativo nunca llegó a concretarse, a pesar de los ocho años de trabajo del mismo equipo rectoral, durante dos períodos al frente de la universidad. Simplemente, no se produjeron los acuerdos necesarios, al interior de la universidad, para promover proyecto alguno. No por ello, sin embargo, los documentos entonces producidos dejan de tener interés. Y en uno de ellos, el ex rector decía:

La dimensión política y participativa del desarrollo se vincula con las anteriores a través de la enseñanza fundamental de Amartya Sen: el desarrollo consiste ante todo en ver a la gente no como pacientes sino como agentes capaces de decidir y hacer; esto apunta al cogobierno universitario como escuela potencial de participación y ciudadanía.

La dimensión educativa y cultural del desarrollo tiene como columna vertebral la generalización de la enseñanza avanzada, de calidad y permanente, conectada con el trabajo a lo largo de la vida entera. En la promoción de esta verdadera revolución la UR tiene probablemente su mayor responsabilidad, así como su máxima posibilidad de contribuir al desarrollo nacional. (...)

En la lucha contra el subdesarrollo y la desigualdad, no hay perspectivas de éxito si no construimos posibilidades educativas de calidad, donde la gran mayoría de la población pueda encontrar sólidos apoyos para: (1) seguir aprendiendo siempre, incluso a nivel superior; (2) desempeñarse creativamente en el mundo del trabajo; (3) ejercer activamente la ciudadanía; (4) acceder a formas diversas de la cultura, y (5) capacitarse para proteger y mejorar la calidad de vida, en materia de salud, ambiente, convivencia,

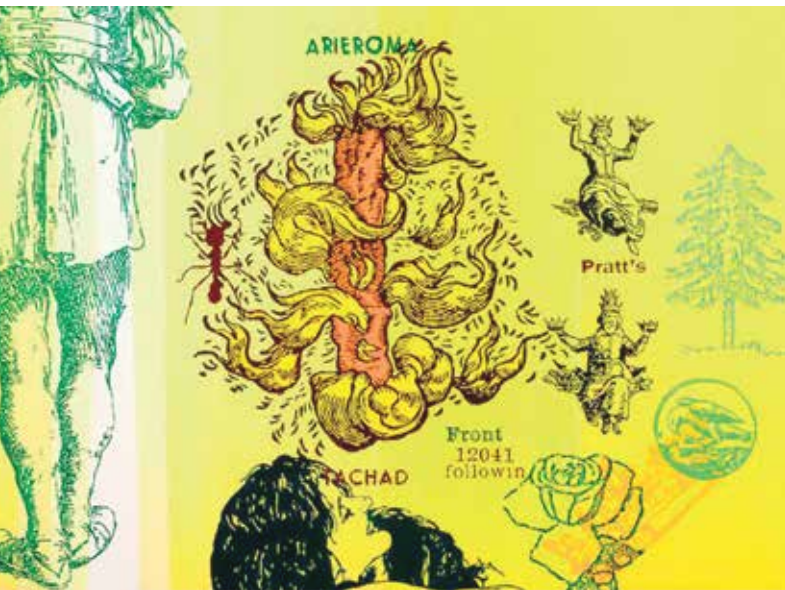
etc. Así debe ser la Educación Nueva para todos.
(Arocena, 2006)

Está de más decir que la visión de Arocena era entonces una visión a largo plazo. Referirse a la posibilidad de que “la mayoría” de la población pueda seguir aprendiendo siempre, aún a nivel universitario, etc... cuando realmente la tasa neta de escolarización permanece prácticamente estancada en un porcentaje del 25%, en un país que no conoce rápidos crecimientos demográficos que desafíen los esfuerzos por ampliar esa escasa proporción, habla de un pensamiento orientado hacia un futuro indefinido, hacia un horizonte todavía lejano, aunque deseable.

Pero no pertenece al futuro, sino al tiempo presente en el que hablaba el ex rector, sus consideraciones sobre la importancia de la formación de ciudadanos y del aprendizaje en el ejercicio de la ciudadanía, que se encuentra en el cogobierno universitario. El cogobierno, obsérvese bien, aparece en su discurso casi limitado a la participación estudiantil en los asuntos de gobierno de la universidad, lo que convertiría a aquel, en una “escuela de ciudadanía”. En sus palabras:

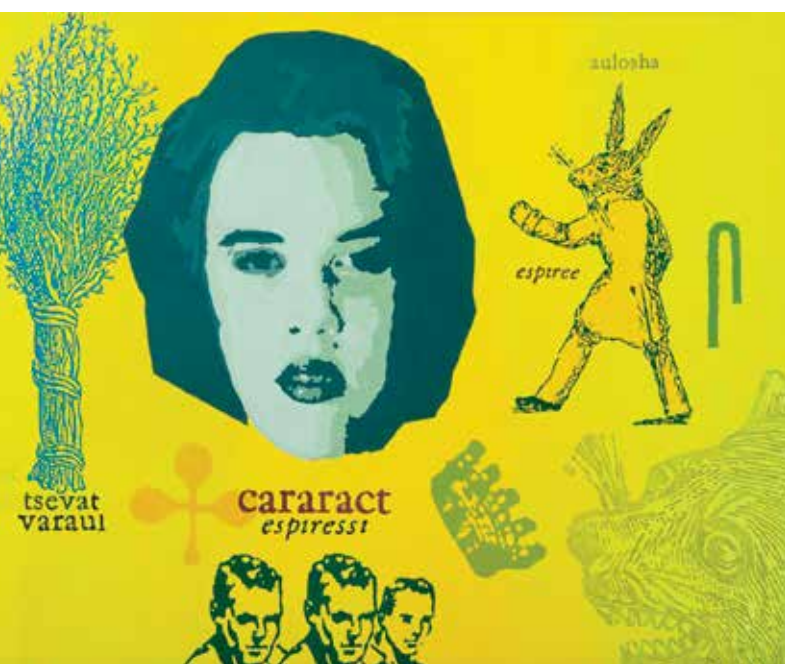
Primero que nada hay que decir por qué valorizamos tanto el cogobierno, la participación directa de los estudiantes en la toma de decisiones. En primer lugar porque es un derecho; en segundo lugar porque buena parte de los momentos de mayor creatividad de la UdelaR ha estado vinculada con las iniciativas estudiantiles (...); pero en tercer lugar, cosa que quizás es todavía más importante y se comenta muy poco, el cogobierno universitario es una fenomenal fuente potencial de ciudadanía, escuela de participación, hay 70,000 estudiantes que a través de su participación en el cogobierno pueden o podrían adquirir formación ciudadana.

Si Uruguay quiere desarrollarse, uno de los aspectos del desarrollo es el desarrollo político, la ciudadanía, el intervenir todos o muchos en lo que a todos nos concierne. A ser ciudadano no



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

El suave y sordo golpear de las olas.
Óleo, grafito sobre lienzo.
73 x 92 cm.



se aprende leyendo un libro, se aprende participando, discutiendo con otros, escuchando puntos de vista distintos, aprendiendo a llegar a acuerdos colectivos. El cogobierno universitario es una fenomenal escuela potencial de ciudadanía.”¹

Dos aspectos merecen especial destaque del anterior discurso, referido al cogobierno. El primero, que sólo mencionaremos acá, es la ausencia de referencias a la integración de docentes y egresados en el cogobierno universitario. No sólo son los estudiantes quienes otorgan la calidad de cogobernada a la universidad. Los docentes, defendiendo sus propios intereses, y los egresados los suyos ya ligados al ejercicio profesional, son dos potentes actores cuya relevancia en la toma de decisiones, no puede ignorarse. Parte de este primer factor es también -quién puede dudarlo- la ajenidad de toda persona no ligada directamente con la universidad, respecto de las decisiones de política que ella puede tomar. La débil relación entre el poder ejecutivo, a través de su Ministerio de Educación y Cultura y la universidad debido a la autonomía universitaria, impide que las políticas de estado votadas por toda la ciudadanía en elecciones libres, tengan posibilidades de verse concretadas en las políticas llevadas adelante por una universidad que no responde a esa misma ciudadanía, sino a las corporaciones que la integran.

El segundo factor refiere, claro está, a esta “escuela de ciudadanía” que sería para los estudiantes universitarios, el cogobierno. Recordemos, respecto de esto, que todos los estudiantes universitarios deben tener al menos 18 años y presentar la credencial que los certifica como ciudadanos. O sea, los mismos estudiantes universitarios (al igual que los docentes y egresados) integran los padrones de electores para la elección de las autoridades nacionales: Presidente de la República, parlamentarios y otras autoridades locales.

Si consideramos, como modo mínimo de participación ciudadana la emisión del voto (que por otra parte es obligatoria tanto en las elecciones nacionales como en las universitarias), cabría esperar que, en esa “escuela

de ciudadanía” que es la universidad cogobernada, el porcentaje de votantes fuera tanto o más elevado que los emisores de votos en las elecciones nacionales. Además, en el caso de los estudiantes universitarios, docentes y egresados, se trata de personas que ya tienen el máximo nivel de escolarización (superior o más) que puede alcanzar un ciudadano, lo que podría llevar a esperar un grado mayor de comprensión de las problemáticas políticas en cuestión y, como parte de una corporación, un mayor grado de involucramiento con los destinos de la universidad. Esto, sin embargo, está lejos de ser así.

Examinaremos a continuación los resultados de las elecciones universitarias de 2014, buscando mostrar el grado de participación de egresados, estudiantes y docentes en las mismas, entendiendo, reiteramos, que el voto no es la máxima expresión del ejercicio ciudadano, sino la mínima, es decir, lo menos que puede hacer un ciudadano, que además, como si fuera poco, es obligado a presentarse a las mesas de votaciones, bajo la amenaza de sanciones significativas. No descartamos, claro está, que existan otras formas de ejercicio de la ciudadanía, tales como la participación en asambleas, reuniones, etc. Pero por su propia naturaleza, éstas tendrán, necesariamente un número de participantes menor al del total de votantes en elecciones obligatorias.

Ejercicio de la ciudadanía universitaria y nacional

2014 fue año de elecciones en Uruguay. No solamente porque en octubre y en noviembre tendrían lugar las dos instancias de las elecciones nacionales para la elección de autoridades del Parlamento y la fórmula presidencial que se produce cada cinco años, sino porque casi apenas comenzado el año, el 26 de marzo, tuvieron lugar las elecciones universitarias en la Universidad de la República, esta vez con elección de la Asamblea General del Claustro, encargada de designar al rector de la universidad. Ese 26 de marzo se eligieron los integrantes

para: Asamblea General del Claustro (ACG), Consejos (CF) y Asamblea de Claustro de cada una de las 14 facultades (ACF) y un instituto asimilado facultad.

Recordemos que la ACG está integrada por 45 docentes, 30 egresados y 30 estudiantes que representan a cada servicio. Los miembros designados duran dos años en la función. Las Asambleas del Claustro de las facultades se encuentran integradas por 15 docentes, 10 egresados y 10 estudiantes, y también duran dos años en la función.

El Consejo de Facultad está integrado por cinco docentes, tres egresados y tres estudiantes, con un mandato de cuatro años, aunque, por propia decisión, el orden estudiantil renueva sus consejeros cada dos años.

Dentro del orden estudiantil fueron escrutados 71,105 votos, un 82% del padrón de estudiantes habilitados para votar. En el orden docente 6,143 votos, un 90.5% del padrón de docentes habilitados, y de los egresados 91,224 votos un 80.6% del padrón de egresados habilitados.

Una simple comparación entre la composición de los votos entre los órdenes, permite percibir que los egresados son, por lejos, el orden que porcentualmente registró un mayor porcentaje de personas que, estando habilitadas para votar, no lo hicieron, u optaron por el voto en blanco o anulado. En efecto, 71,633 electores egresados (63.3% del total) votaron en blanco o anulado. A los egresados les siguen los estudiantes, de los cuales 40,924 (el 47.2%) no votó, votó en blanco o anulado, y por último los docentes, 2,388 (o sea el 35.2% del total de habilitados), que registran así el menor porcentaje de no voto, voto en blanco o anulado. Obsérvese que se trata, no obstante, de una cifra sumamente abultada, que supera un tercio del total de los docentes habilitados. En el total, podemos decir que más de la mitad de los habilitados para votar en las elecciones universitarias 114,945 (56%) no presta su apoyo a las listas que se presentan a la elección, lo que podría ser fácilmente interpretado desde la idea de que los mismos no se sienten representados por las opciones en juego. Se trata de un porcentaje sin duda muy alto, que pone en tela de juicio la vitalidad y la vigencia de la democracia universitaria.

Cuadro 1

Total de personas habilitados para votar en las elecciones universitarias 2014, votos emitidos, no voto, en blanco y anulado según cada orden

| Orden al que pertenece | Habilitados para votar | Total de votos emitidos | Hojas | No votaron | En blanco | Anulado |
|------------------------|------------------------|-------------------------|--------|------------|-----------|---------|
| Estudiantes | 86,764 | 71,105 | 45,768 | 15,659 | 22,056 | 3,209 |
| Docentes | 6,787 | 6,143 | 4,397 | 644 | 1,596 | 148 |
| Egresados | 113,127 | 91,224 | 41,398 | 21,903 | 46,303 | 3,427 |
| Total | 206,678 | 168,472 | 91,563 | 38,206 | 69,955 | 6,784 |

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados del escrutinio definitivo publicado por la Corte Electoral. El número de los habilitados para votar en cada orden es extraído de SeCIU.

Nota: Los datos hacen referencia a los votos de los tres órdenes correspondientes para el CF.

Cuadro 2

Número de habilitados para votar en las elecciones nacionales y en las elecciones universitarias

| Orden al que pertenece | Habilitados para votar | Total de votos emitidos | Hojas | No votaron | En blanco | Anulado |
|-----------------------------------|------------------------|-------------------------|-----------|------------|-----------|---------|
| Elecciones universitarias | 206,678 | 168,472 | 91,563 | 38,206 | 69,955 | 6,784 |
| Elecciones nacionales | 2,654,832 | 2,355,416 | 2,197,309 | 299,416 | 63,591 | 60,042 |
| Razón nacionales / universitarias | 12.8 | 14.0 | 24.0 | 7.8 | 0.9 | 8.9 |

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados del escrutinio definitivo publicado por la Corte Electoral para cada una de las elecciones.

Proceder a la comparación entre elecciones universitarias y nacionales, no es un ejercicio temerario. Finalmente, ambas elecciones son obligatorias, las dos son controladas por la Corte Electoral, quien proclama sus resultados, y ambas comprometen a asuntos vitales para el país y la universidad, como es la elección de sus autoridades y el rumbo de sus políticas. En el caso de la universidad, además, podría esperarse un mayor compromiso en el ejercicio del derecho y del deber del voto, en la medida en que la cercanía de los candidatos y la directa relación de los resultados electorales en la vida académica y profesional de los electores, parecería obligar a una mayor necesidad de tomar partido por las distintas opciones que se presentan.

Como principal diferencia entre ambas elecciones, claro está, se cuenta la diferencia numérica de los ciudadanos habilitados para votar. Solo un 8% de los ciudadanos que se encuentran habilitados para votar en las elecciones nacionales también lo puede hacer en las universitarias. Es decir, de cada trece habilitados para votar en las elecciones nacionales, sólo uno también lo está en las elecciones de la UdelaR.

Las características de la población que participan en una y en otra, por cierto, también difieren: en las

elecciones universitarias participan los sectores de la población con el más alto nivel educativo: todos, inclusive los estudiantes han alcanzado el nivel universitario de estudios y tantos docentes como egresados han obtenido también, al menos, un título de grado o profesional. Esto podría augurar una mayor concientización sobre el valor del voto, una más clara percepción de las diferencias políticas de las propuestas, y una mayor capacidad de reflexión sobre las consecuencias involucradas en una opción u otra. Sin embargo, sorpresivamente, el resultado es muy distinto.

En efecto, la proporción de ciudadanos que se pronuncian explícitamente a favor de una opción política y de unas listas de candidatos en una y otra elección es muy diferente. Mientras que las elecciones nacionales de 2014 hubo 423,049 (15.9%) ciudadanos habilitados para votar que optaron por no votar, votar en blanco o anular el voto, en el caso de las elecciones universitarias optaron por rechazar todas las propuestas presentadas 114,945 personas, esto es, el 56% de los habilitados para votar. Lo abultado de esta cifra lleva a profundos cuestionamientos acerca de las causas de tal fenómeno, difícilmente esperable en una institución que tanto se precia de sus mecanismos democráticos y participativos.

Ahora bien, ¿cuál es la entidad de este fenómeno en las distintas áreas de conocimiento, facultades y órdenes?

Si consideramos las áreas de conocimiento, tal como se encuentran agrupados los servicios por parte de la UdelaR, es observable la existencia de importantes diferencias en cuanto a la emisión de voto dentro del orden estudiantil de cada una de ellas. En el área de la Salud (integrada por Psicología, Enfermería, Odontología y Medicina) dos tercios (66.8%) de los estudiantes no votaron o votaron en blanco y anulado. En el área Social y Artística (Humanidades, Bellas Artes, Ciencias Sociales, Ciencias Económicas y Derecho) esa cifra alcanzó casi al 60% (59.2%) y en el área Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat (Agronomía, Ciencias, Ingeniería, Química, Arquitectura y Veterinaria), donde hubo menor abstención o anulación del voto, éstas alcanzan, aún así al 40% (39.7%). Lamentablemente, los diferentes niveles de medición no nos permiten formular hipótesis válidas sobre la relación entre feminización de las áreas y el porcentaje de voto en blanco, anulado o no emitido. De todos modos, vale la pena consignar que alrededor del 63% de los estudiantes de la UdelaR son mujeres, y que el porcentaje de mujeres se distribuye de la siguiente manera: una gran mayoría cercana al 80% en el área Salud, un porcentaje aproximadamente similar a la distribución general en el área Social y Artística y una proporción minoritaria en relación a los hombres en el área Tecnológica y de Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat.

A partir de este panorama general por áreas, observemos qué ocurre en los distintos servicios o facultades de la UdelaR. El mayor absentismo (considerado como la suma entre los no votantes, votantes en blanco y anulados) en las elecciones universitarias de 2014, se registró en la Facultad de Agronomía, lo que tuvo lugar tanto dentro del orden estudiantil como en el orden de los egresados. En el orden estudiantil, optaron por descartar las hojas de votación o anularlas 2,116 (78.4%) de los habilitados y en el de egresados 4,722 (81.4%). Tan alto porcentaje de no pronunciamiento tiene aquí una explicación circunstancial, pero no por ello menos significativa, como

es la no presentación a tiempo de las listas ante la Corte Electoral, por parte de una de las agrupaciones que recibía una importante intención de voto. Ello impidió su participación en los comicios, lo que tal vez se reflejara en esta baja votación. Por otra parte, no es menor destacar la endeble legitimidad que este simple hecho, confiere a las listas ganadoras.

En términos de no pronunciamiento, le sigue el orden docente de la Facultad de Ciencias Económicas y Administración, donde 388 docentes, que representan el 51% de los mismos, sufragó en blanco, anulado o no concurrió a votar. En segundo lugar pueden mencionarse las facultades con mayor porcentaje de votación y por lo tanto con menor proporción de no voto, el voto en blanco y anulado: la Facultad de Medicina con 67.1% de votos a listas dentro del orden estudiantil; el orden docente de la Facultad de Enfermería con 87.4%, y el orden de egresados de la Facultad de Derecho con 48.1% de votos a listas.

Como dato muy significativo de estos comicios universitarios, vale la pena resaltar que en ningún servicio de la UdelaR, el orden de egresados logra alcanzar un número de pronunciamientos hacia listas superior al 50% de sus habilitados para votar.

No cabe duda que estas tasas de no concurrencia a votar, de decidirse por el voto en blanco o por anular el voto nos habla de un claro déficit en el ejercicio de la ciudadanía dentro de lo que comúnmente se llama el "demos universitario". Si consideramos, como ya hemos dicho que el voto, siendo obligatorio, es la mínima expresión de la participación política y ciudadana, el que este fenómeno de tan baja votación atravesase todos los órdenes de la universidad y todos los servicios de la misma, nos habla de una universidad que está lejos de mostrarse, aún a su interior, como un ámbito favorable al pronunciamiento de sus miembros. Ya sea por simple desinterés, por falta de convicción en la efectividad de las decisiones a tomar a través de la elección de una hoja de votación, o por disconformidad con los liderazgos de los órdenes, el caso es que el comportamiento electoral de

este *demos*, nos habla de una institución con un fuerte déficit democrático que está lejos de convertirse en la “escuela de ciudadanía” que el ex rector proclamaba como real. Esto es más preocupante debido no sólo al debilitamiento de la legitimidad de los electos a causa de la baja adhesión recogida, sino sobre todo, a que, excluidos el resto de los ciudadanos de las decisiones universitarias, finalmente éstas quedan en manos de muy pocos. A la luz del fracaso de la “nueva reforma universitaria”, consecuencia del bloqueo interno entre los distintos órdenes que perduró durante ocho años, hasta el abandono del proyecto, la universidad debería considerar con seriedad y responsabilidad el real funcionamiento del cogobierno, y el papel que la ciudadanía –toda la ciudadanía, soberana y libre– podría desempeñar en la definición de rumbos políticos con amplia base electoral.

A modo de conclusión

En síntesis, hemos hablado de una universidad pública, la más grande e importante del Uruguay, regida por una ley orgánica desfasada de los tiempos actuales que, atrincherada en los instrumentos que ha tomado de la Reforma de Córdoba –autonomía y cogobierno–, no

logra generar a su interior el necesario clima de debate y compromiso suficiente como para aglutinar al tan mentado *demos* universitario alrededor de propuestas políticas claras y creíbles. Aislada de la voluntad política de la ciudadanía y ajena a ella –debido al cogobierno y a la autonomía– y a los intereses políticos educativos, académicos, científicos y tecnológicos del ciudadano común, la Universidad de la República ha venido ocupando un lugar de insularidad en relación con aquellos a los que debe su sustento, su desarrollo y su razón de ser. Prácticamente estancada en su matrícula, sin capacidad de encarar fuertes innovaciones organizativas que acompañen su oferta académica a los tiempos actuales, sin posibilidades de llegar a otras poblaciones más que las que mantienen un fuerte interés profesional o académico, la universidad deriva según el peso relativo de los intereses particulares de las corporaciones que la componen, lo que es causa y consecuencia del debilitamiento del ejercicio desinteresado de las funciones de gobierno y de la legitimidad de las decisiones y de la falta de ellas. No puede esperarse que, en estas circunstancias, los miembros del *demos* tengan motivo alguno para entregar a alguien que no ven, a algún proyecto que no visualizan, su voto de confianza.

Nota

1. <http://www.espectador.com/politica/71874/arocena-propone-una-universidad-de-cercanias> (Publicado el viernes 23 de junio del 2006 a las 17:31 hs. Consultado el 10/03/2014)

Bibliografía

- Arocena, Rodrigo, (2007). “Reforma y descentralización” Informativo del Rectorado N° 174 en *Blog del Rectorado*: <http://www.universidadur.edu.uy/blog/?p=1049#more-1049> (consulta: 17/03/2015)
- Corte Electoral, elecciones universitarias 2014. “Resultados por hoja de votación, Escrutinio definitivo, circuitos ingresados” En: http://www.corte-electoral.gub.uy/Univer2014/RESULTADOS_UNIVERSITARIAS_2014.pdf (consulta: 13/03/2015)

- Cotelo E., (2006). “Por una Universidad de cercanías Aportes para la construcción colectiva de un plan de trabajo: Hacia la Segunda Reforma Universitaria” en *Espectador.com*: <http://www.espectador.com/politica/71874/arocena-propone-una-universidad-de-cercanias> (consulta: 14/03/2015)

Elecciones universitarias, SeCIU Universidad de la República, Padrones de habilitados para votar. En: <http://www.elecciones.edu.uy/> (consulta: 13/03/2015)

García Guadilla, Carmen (2002). *Tensiones y transiciones. Educación superior latinoamericana en los albores del tercer milenio*, CENDES–Nueva Sociedad, Caracas.

Marrero, Adriana (2010). "La inclusión que nos falta: nuevos y viejos excluidos en la universidad pública uruguaya en la perspectiva del bicentenario", exposición en el Panel *Políticas educativas tendientes a la equidad en Latinoamérica. Indicadores alternativos e impacto de los estándares de comparación internacional en educación*, Congreso Iberoamericano de Educación METAS 2011, OEI, Bs. As.

Marrero, Adriana y Tenembaum, Gabriel (2010). "La Educación Superior Uruguaya de las últimas décadas: Algunos apuntes"; en António Teodoro Coord. *A Educação Superior no Espaço Iberoamericano. Do*

elitismo à transnacionalização, pp. 225-244, Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas.

Oddone, G y Perera, M (2004). *Educación Superior en Uruguay: Descripción y Financiamiento*, Udelar, Uruguay. En: <http://www.cinve.org.uy/wp-content/uploads/2013/01/educacion-superior-en-uruguay.pdf>

PLEDUR. Plan Estratégico de Desarrollo de la Universidad de la República (2005-2009): <http://www.grupomontevideo.org/ndca/ndevaluacion-institucional/wp-content/uploads/2014/09/Plan-Estrat%C3%A9gico-de-Desarrollo-de-Udelar-2005-2009.pdf> (consulta: 16/03/2015)

VI Censo de Estudiantes de la Universidad de la República, (2007). "Principales características de los Estudiantes de la Universidad de la República 2007" en Universidad de la República Dirección General de Planeamiento. Estadísticas Básicas. http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageld/452#heading_1283 (consulta: 17/03/2015)

Aquella primera mañana. Detalle.
Óleo sobre lienzo.
116 x 89 cm.

Políticas de expansão do ensino superior no Brasil: a inclusão cidadã e os obstáculos ao estabelecimento da igualdade de oportunidades

Resumo

Este artigo trata das políticas de expansão do ensino superior no Brasil como estratégia de democratização e de ampliação das oportunidades e chances de vida. Trata-se de uma revisão da literatura acrescida de um estudo empírico. Na primeira parte do texto, fazemos uma breve revisão da política de ensino superior no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e no governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Na segunda parte, realizamos um debate acerca da inclusão cidadã, via educação, e dos obstáculos que surgem ao estabelecimento da igualdade de oportunidades. Para tanto, nos concentramos no Sistema de Seleção Unificada (Sisu), a partir do caso específico da Universidade Federal do Tocantins (UFT). As conclusões apontam para a incapacidade desse mecanismo de promover uma ampliação das chances de vida por meio de uma distribuição equitativa do acesso à rede federal de ensino superior.

Palavras-chave: políticas de expansão do ensino superior, igualdade de oportunidades, universidades, Reuni, Sisu.

Abstract

This article deals with the expansion of higher education policies in Brazil, as a strategy of democratization and expansion of opportunities and life chances. This is a review of the study plus an empirical literature. In the first section, we briefly review the higher education policy in the government of Fernando Henrique Cardoso (FHC) and the government of Luiz Inácio Lula da Silva. In the second part, we conducted a debate on citizen inclusion through education, and the obstacles to the establishment of equal opportunities. Therefore, we focus on Unified Selection System (Sisu), from the specific case of the Federal University of Tocantins (UFT). The findings point to the inability of this mechanism to promote increasing the chances of living through an equitable distribution of access to federal network of higher education.

Keywords: expansion of higher education policies, equal opportunities, universities, Reuni, Sisu.

Introdução

Nas quase três décadas que nos separam da promulgação da Constituição Federal do Brasil de 1988, observamos que houve avanços nas políticas que tratam das possibilidades de expansão do ensino superior no país. A Constituição de 1988, conhecida como a Constituição Cidadã, deixou para a educação brasileira uma importante contribuição ao definir que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Desde então, várias políticas e programas governamentais foram implementados, por meio do Ministério da Educação (MEC), com o propósito de dotar o sistema educacional brasileiro de recursos mais eficazes no sentido de conduzir a nação a um patamar mais elevado de desenvolvimento com justiça social. Em outras palavras, busca-se alcançar, por meio da educação, uma redução das desigualdades sociais, entendidas como

advindas das desiguais oportunidades e chances de vida que marcam historicamente a sociedade brasileira. Ao mesmo tempo, os esforços objetivam reposicionar o país no cenário econômico.

Contudo, esse não tem sido um debate neutro. Marcado pelos ditames do mercado, o campo educacional tem sido objeto de distintos interesses e, por consequência, conflitos que se fundamentam, na maioria das vezes, em concepções ideológicas contraditórias em relação ao modelo de desenvolvimento a ser adotado na sociedade, à forma de participação social e a qual função a educação deve desempenhar nesse contexto. Com base nos fundamentos estabelecidos pela *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira* (LDB 9.394/96), a educação (pública e privada) está assentada em dois grandes níveis formativos: o ensino básico e o superior.

A. A educação básica subdivide-se em ensino fundamental e ensino médio. O ensino fundamental se caracteriza por ser obrigatório e gratuito (nas escolas públicas), atender crianças a partir dos 6 anos de idade e tem por objetivo primordial a formação básica do cidadão. Segundo o art. 32 da LDB, é necessário o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Já o ensino médio se caracteriza como a etapa final da educação básica. É a fase de conclusão de um período de escolarização de caráter geral.

B. O ensino superior, entre outros objetivos, tem por finalidades (art. 43 da LDB): 1) estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; 2) formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; e 3) incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo,



El suave y sordo golpear de las olas.
Óleo, grafito sobre lienzo.
73 x 92 cm.

desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive.

Neste artigo, nos concentramos nas questões que envolvem o ensino superior público. Na primeira parte, fazemos uma breve revisão da política de ensino superior nos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula)¹. Na segunda parte, realizamos um debate acerca da inclusão cidadã, via educação, e dos obstáculos que surgem ao estabelecimento da igualdade de oportunidades. Para tanto, nos concentramos em uma das modalidades de acesso ao ensino superior público brasileiro, quem vem sendo estimulado pelo governo brasileiro, com grande repercussão nas universidades públicas: o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), a partir do caso específico da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

1. O ensino superior no governo FHC (1995-2002)

Entre 1995 e 2002, o governo de Fernando Henrique Cardoso deu início à reforma do Estado sob a égide da “imprescindível” modernização do aparelho estatal em prol da necessidade da eficiência em campos de interesse público tidos como onerosos e pouco lucrativos, entre eles a educação. Principiou-se um amplo processo de descentralização dos serviços que, até então, eram executados diretamente pelo Estado, pois o entendimento era de que a iniciativa privada poderia também prestar um serviço eficiente, racional e produtivo (Araujo, 2011).

Nessa perspectiva, o governo FHC, constituído por uma equipe coordenada pelo economista Paulo Renato Souza (nomeado então ministro da Educação), apresentou em sua proposta para a presidência um novo entendimento de educação para o Brasil, sendo esta uma área tida como prioritária para o governo, com destaque para seu papel econômico, constituindo a “base do novo estilo de desenvolvimento”. De acordo com essa proposta, o desenvolvimento é concebido como reflexo do progresso científico e tecnológico e

parte do cume do sistema educacional – as universidades. Para alcançar tais objetivos, a proposta considerava indispensável a estratégia de uma sólida parceria na gestão e no financiamento do sistema brasileiro de desenvolvimento científico e tecnológico, entre o setor privado e o governo e entre a universidade e a indústria. Para além disso, a referida proposta observava com muitas ressalvas a rede federal de ensino superior e, portanto, alegava ser inadmissível que a rede federal consumisse de 70% a 80% do orçamento do Ministério da Educação para atender apenas a 22% dos estudantes de graduação (Araujo, 2011; Cunha, 2003).

A partir de 1995, ano da estabilização econômica com a implantação do Plano Real, observa-se a diversificação da educação superior e aumento nas taxas anuais de crescimento do sistema. Segundo Alcántara e Rocha Silva (2006, p. 17),

La diversificación institucional se llevó a cabo por medio de la creación de nuevas modalidades de educación superior y también con transformaciones en los perfiles organizacionales y las vocaciones académicas. Por ejemplo, con el establecimiento de carreras cortas, que forman parte de la enseñanza tecnológica. Estas carreras tienen una duración de dos a tres años, están enfocadas exclusivamente para el mercado de trabajo. El número de carreras tecnológicas pasó de 364 en 2000 a 636 en 2002 (74,7%), según datos del INEP (Instituto Nacional de Estudios e Pesquisas), del 2004. En lo que se refiere a la expansión de la educación superior, se observa que el sistema ha venido creciendo a través de las IES privadas. Con base en datos del INEP (2004), se puede notar que en el período de 1993 a 2002, el sector privado creció 221,2% y de 1.644 IES registradas en 2002, sólo 195 son públicas, representando el 11,9%, mientras que 1.437 son particulares, correspondiendo el 88,1%.

Gestavam-se aqui novas estratégias de acesso ao ensino superior, mas dessa vez mediada pelas concep-

ções neoliberais de mercado. Fato este que terá seu desfecho na criação do Fundo de Financiamento ao Estudante Superior (Fies),² destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação.

As reformas educacionais implantadas no governo de FHC tiveram a finalidade de estabelecer uma nova concepção de educação, orientada não como um direito social, mas como um serviço, portanto regulada pelas leis do mercado. No ensino superior, em particular, esse processo ocorreu, de modo mais intenso, em duas frentes: racionalização dos recursos destinados às universidades públicas, induzindo essas instituições a buscarem fontes alternativas de financiamento e, conseqüentemente, aproximando-as da lógica do mercado, oferecendo, inclusive, serviços a empresas, na condição de contratadas; e o fortalecimento da iniciativa privada enquanto lócus privilegiado da oferta desse nível de ensino, provendo financiamento público às atividades dessas instituições por meio de bolsas de estudos, crédito educativo e isenção fiscal. Dentro dessa conjuntura, a expansão acelerada da iniciativa privada no ensino superior foi o resultado mais visível do conjunto de reformas implantadas nesse período (Araujo, 2011, p. 18).

Seguindo na mesma linha de argumentação, pode-se considerar que, no tocante às universidades públicas federais, o projeto de autonomia apresentado em 1995 pelo Ministério da Administração e da Reforma do Estado (Mare) teve fundamental importância. Isso porque o projeto compreendia transformar o *status* jurídico das universidades públicas em organizações sociais, entidades públicas não estatais, fundações de direito privado ou sociedades civis sem fins lucrativos. Dessa maneira, a relação entre o Estado e tais organizações sociais ocorreria via contrato de gestão com a previsão dos serviços a serem prestados, objetivos a serem alcançados e os recursos financeiros do governo para a organização a serem transferidos anualmente (Carvalho, 2006). Em decorrência, logo observou-se

uma crescente mobilização de oposição às reformas do governo FHC por parte de instituições de representação dos atores educacionais, como o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes), a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) e a Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil (Fasubra), entre outras, que buscavam garantir a valorização das universidades federais enquanto o governo anunciava, em declarações e documentos oficiais, o sucesso de suas ações por meio de indicadores como os de acesso ao ensino superior.

O sistema privado começou a se expandir com tamanha rapidez que, do aumento total de matrículas entre 1996 e 2007, 25,4% foram realizadas em instituições públicas e 74,6% em instituições privadas. De acordo com Cunha (2003), até o ano de 2001, cerca de dois terços do alunado já frequentavam cursos em universidades, sendo que 58% desse contingente situava-se no setor privado.

A breve exposição realizada até aqui serve de parâmetro para evidenciar a influência que a reestruturação produtiva e o ideário neoliberal tiveram no campo educacional brasileiro durante o governo FHC. Nesse sentido, não só o direcionamento do ensino com fins ao desenvolvimento econômico se destaca, como o Estado passa a investir cada vez menos na educação superior pública³ enquanto o mercado amplia a sua atuação ante a oferta de vagas no ensino superior.

2. Evoluções no governo Lula (2003-2010)

Muitas foram as especulações sobre a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva em 2002, especialmente por sua ímpar trajetória pessoal e política. Entretanto, os indicativos do então candidato à presidência em relação à educação superior no Brasil não eram nem de ruptura, nem de continuidade às ações do governo FHC, mas de transição para outro paradigma.

O governo Lula prenunciava um cenário de transformações e de reformas no campo das políticas educacionais do ensino superior. Logo no primeiro ano de seu primeiro mandato (2003-2006), foi instituído um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), encarregado de realizar um diagnóstico da conjuntura da educação superior no Brasil, que apresentou um plano de ação compreendendo a reestruturação, a expansão e a democratização das instituições federais de ensino (Ifes) que culminou, em dezembro de 2003, na divulgação do documento intitulado *Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades brasileiras e roteiro para a reforma da universidade brasileira*. No referido documento, tiveram destaque essencial os eixos que tratavam da execução de ações emergenciais, da autonomia universitária, do aporte de recursos financeiros e do roteiro para implementação da reforma (Araujo, 2011).

Alicerçado no diagnóstico realizado e nas diretrizes estabelecidas, o governo Lula inicia um processo de democratização do acesso ao ensino superior, com especial ênfase no setor público, distinto de anos anteriores.

Segundo Gomes e Moraes (2009, p. 9),

o ritmo acelerado de expansão tem continuidade a partir de 2003, mas sob nova tônica. Articulado ao discurso de democratização da educação superior pública, gratuita e de qualidade, um conjunto de políticas e programas é implementado e/ou reorientado, objetivando ampliar o acesso, sobretudo dos jovens e trabalhadores neste nível de ensino.

Pela primeira vez, o governo brasileiro se propôs a investir em políticas de educação superior que buscavam, à sua maneira, a democratização do ensino. Tal postura indicava não só uma mudança de paradigma ante a população, mas também ante as perspectivas de desenvolvimento e crescimento do país. Três programas formaram o alicerce desse projeto: o Programa Universidade para Todos (Prouni), o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Para os fins do debate

que ora realizamos, concentramos nossa exposição no programa Reuni, uma vez que, segundo Chiroleu (2009), observa-se que no Brasil, até 2007, as políticas públicas estatais de inclusão dos jovens advindos das classes populares na educação superior estiveram direcionadas para o financiamento do ensino superior em instituições privadas, fosse pela compra de vagas por meio do Prouni ou via programas de crédito educativo.

Tendo esse cenário como pano de fundo, em 24 de abril de 2007 o então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, sanciona o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), cujo objetivo principal seria melhorar a educação no país em todas as suas etapas. Dentre as principais ações do PDE destacam-se a duplicação das vagas nas universidades federais, a ampliação e abertura de cursos noturnos e o combate à evasão universitária.

Ainda em consonância com o PDE, o governo federal institui, em 24 de abril de 2007, por meio do Decreto nº 6.096, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Com a criação do Reuni, busca-se ampliar a rede federal

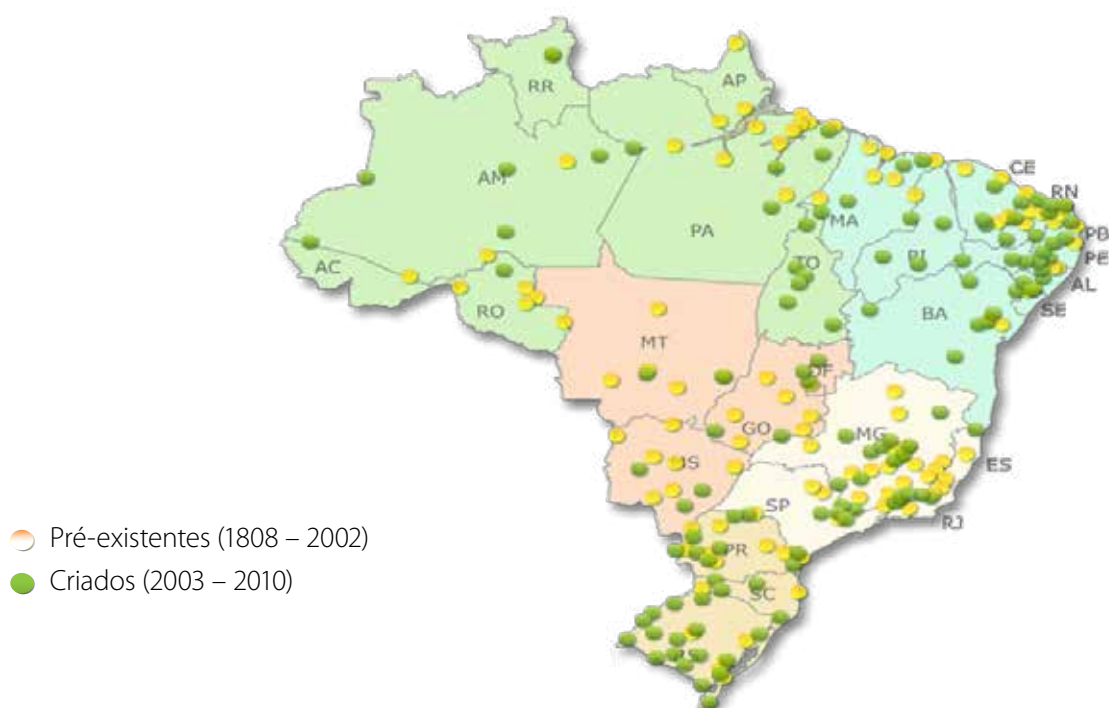


Un aire tibio y lento.
Óleo sobre lienzo.
89 x 116 cm.

de educação superior no tocante à sua estrutura física, acadêmica e pedagógica. As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção

de inovações pedagógicas e o combate à evasão.⁴ A estratégia utilizada redundou na ampliação da oferta de vagas em cursos de graduação na rede federal de educação superior.

Figura 1. Mapa da distribuição das universidades federais no Brasil



No período de 2003 a 2010, foram criadas 14 novas universidades e mais de 100 novos *campi*. O número de municípios atendidos pelas universidades passou de 114, em 2003, para 237 até o final de 2011.⁵

3. Entre a inclusão cidadã e os obstáculos sociais às igualdades de oportunidades: o Sisu na Universidade Federal do Tocantins (UFT)

A crença de que as sociedades devam tratar seus membros de maneira igualitária, tanto no sentido formal como material, juntamente com a premissa que vincula a educação à diminuição das desigualdades sociais, são

duas pressuposições básicas que permeiam o pensamento social do século XX. A primeira se sustenta na ideia de que as pessoas devem ser tratadas como iguais em todas as esferas institucionais que afetam a vida. A segunda se apoia na conjectura de que a educação, para além de sua contribuição ao desenvolvimento econômico e tecnológico de uma nação, deve constituir-se em um elemento fundamental a permitir a mobilidade social dos cidadãos por meio da identificação do talento e/ou esforço individual, independentemente das origens sociais dos indivíduos.

Nessa linha de pensamento, a educação seria capaz de tornar o talento e o esforço em indicadores sociais identificáveis para a seleção profissional e determinante

da posição ocupada na sociedade. Portanto, seja como elemento condicionante das oportunidades de vida, seja como elemento distintivo da condição social, a educação possui lugar de destaque na dinâmica societária. A breve exposição realizada na primeira parte deste artigo guarda relação com as pressuposições acima anunciadas. Nesse sentido, pode-se afirmar que, resguardadas as diferenças de estratégias utilizadas e de resultados obtidos, tanto o governo FHC como o governo Lula apostaram na educação como meio de desenvolvimento socioeconômico e de redução das desigualdades sociais no Brasil. Nessa mesma perspectiva, Sobral (2000, p. 6) afirma que

a educação é importante para o país enquanto condição de competitividade, no sentido de permitir a entrada no novo paradigma produtivo que é baseado, sobretudo, na dominação do conhecimento. Porém, a educação também é considerada relevante no que se refere ao seu papel de diminuição das desigualdades sociais, ou seja, como promotora de cidadania social. Dessa forma, o desenvolvimento é obtido através de uma maior competitividade dos indivíduos, das empresas e do país no mercado internacional, bem como através de uma maior participação social dos cidadãos.

Nos mandatos de Lula, a educação superior pública irá ocupar papel de destaque na obtenção de um maior patamar de justiça social. As políticas de expansão do ensino superior empreendidas nesse período têm a clara intenção de promover a democratização do acesso ao ensino superior público e de qualidade, como fundamento de uma distribuição mais equitativa das chances de vida por meio de uma maior igualdade de oportunidades. Assim,

As políticas públicas de expansão de matrículas e inclusão social constituem um passo importante na luta pela superação das desigualdades. Particularmente para os jovens das classes pobres, mas também para o país de modo geral, a expansão das matrículas apresenta um alto valor. Para esses

jovens que, além das vulnerabilidades econômicas, em geral chegam ao nível superior com baixos repertórios educacionais e culturais, cada ano de escolaridade pode significar ganhos salariais, aumento no padrão de consumo, elevação da autoestima e das possibilidades de alcançarem melhores posições sociais (Sobrinho, 2010, p. 1.238).

Esse conjunto de questões, acrescido da tradicional visão que identifica a universidade pública brasileira como um lugar reservado à elite, compõe um cenário complexo a ser enfrentado. Não é necessário avançarmos mais na reflexão para perceber que a intenção da política de expansão vinculou-se à concepção de que o acesso ao ensino superior é uma determinante ao estabelecimento de uma sociedade mais equitativa. Segundo Sobrinho (2010, p. 1.229),

O conhecimento é essencial para a realização pessoal, para o exercício profissional o fortalecimento econômico e o desenvolvimento da nação. Equidade é um valor cuja aplicação tende a diminuir as desigualdades sociais. Todo Estado democrático haveria de promover esforços, juntamente com a sociedade, para interromper o círculo vicioso da desigualdade socioeducativa.

Diante de tamanho desafio, o governo brasileiro passou a desenvolver mecanismos de avaliação da qualidade do ensino, *pari passu* a criação de novas modalidades de acesso e concorrência – complementares e/ou alternativas ao tradicional vestibular – com o intuito de garantir uma maior democratização do ensino superior público. Uma das medidas de maior repercussão foi a criação do Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Trata-se de um sistema informatizado, gerenciado pelo MEC, no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Nessa modalidade de seleção, o candidato deve escolher, quando da sua inscrição, por ordem de preferência, até duas opções entre as vagas ofertadas pelas instituições participantes do Sisu. O candidato também

deve definir se deseja concorrer às vagas de ampla concorrência, às vagas reservadas de acordo com a Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas)⁶ ou às vagas destinadas às demais políticas afirmativas das instituições. A adesão ao Sisu vem ocorrendo de maneira gradativa. Sua utilização, inicialmente, ocorreu em conjunto com outras formas de ingresso, para num segundo momento tornar-se o meio de acesso universal.

Enquanto mecanismo de democratização de acesso e universalização das vagas nas universidades federais, o Sisu não está assentado numa situação de perfeita concorrência. O processo seletivo via Sisu tem como uma das suas características essenciais a opção, realizada pelo candidato, por concorrer a um curso específico entre todos oferecidos pelas universidades da rede federal que integram o sistema. Desse modo, um aluno da Região Sul pode se candidatar a uma vaga na Região Norte e vice-versa. Não há, nesse sistema, limitações geográficas ou de deslocamento que interfiram na seleção. As vagas – curso e localização da universidade – na rede federal passam a compor o mesmo universo seletivo. A concorrência ocorre apenas entre os candidatos que tenham feito uma mesma opção, e o sistema selecionará, dentre eles, os que possuírem as maiores notas no Enem.

Aqui temos um elemento importante para reflexão. O Enem ocupa um lugar de destaque no cenário nacional, uma vez que se tornou o principal indicador adotado pelo governo federal para mensurar a qualidade

da educação básica brasileira. O Brasil, como federação, é um país que apresenta muitas disparidades regionais e intrarregionais. Essas desigualdades, via de regra, também encontram-se representadas na educação. A diferença da qualidade da educação ofertada, em termos estaduais e regionais, é facilmente observada no *ranking* de desempenho do alunado no Enem.

Nessa perspectiva, os dados divulgados pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Tocantins (Seduc)⁷ são muito oportunos para pensarmos as possibilidades de igualdade de oportunidades. Em 2012, entre 27 estados que compõem o ranking nacional do Enem, o Estado do Tocantins ficou na 22ª posição. Tal fato representou um avanço apenas momentâneo, uma vez que o resultado referente ao ano de 2014 demonstra que o Tocantins caiu para a última posição do *ranking*. O desempenho do alunado tocantinense na prova de 2014 foi inferior à média nacional. Os mesmos dados indicam que os estados da Região Norte do país possuem os piores desempenhos em relação ao conjunto. Acrescente-se aqui que os dados do Enem demonstram que os alunos oriundos da rede privada de ensino básico têm obtido melhor desempenho em relação à *rede pública*.

No intuito de subsidiar algumas das questões debatidas neste artigo, elaboramos, a partir dos dados provenientes do Sistema de Informações da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) da UFT, uma tabela da concorrência via Sisu nessa universidade.

Concorrência Sisu/UFT – 2013 e 2014

| Campus de Gurupi 2013/1 | Concorrência Candidato/Vaga | Concorrência Candidato/Vaga |
|--|-----------------------------|-----------------------------|
| Agronomia | 70,4 | 78 |
| Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia | 25,6 | 39,2 |
| Engenharia Florestal | 55,8 | 61,2 |
| Química Ambiental | 20,8 | 27,6 |
| Total Campus | CMC * = 43,15 | CMC 51,5 |
| Campus de Araguaína | | |
| Abi Letras | 64,6 | 67,6 |
| Biologia | 87 | 100 |
| Física | 30,75 | 32,25 |
| Geografia | 90 | 127 |
| Gestão de Cooperativas | 73,25 | 53,5 |

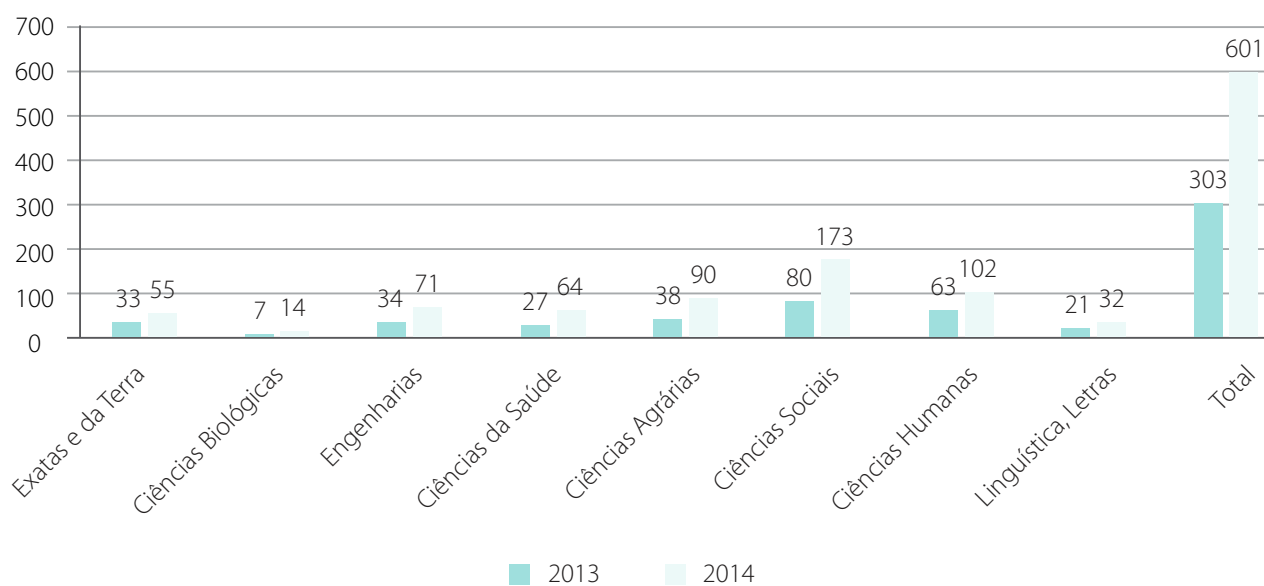
| | | |
|--------------------------------|---------------------|---------------------|
| Gestão de Turismo | 80,75 | 77 |
| História | 82 | 105,2 |
| Logística | 96,75 | 107,75 |
| Matemática | 41,4 | 41,8 |
| Medicina Veterinária | 132,6 | 167,4 |
| Química | 25,5 | 33,75 |
| Zootecnia | 78,2 | 103,8 |
| Total Campus | CMC = 74,44 | CMC = 86,69 |
| Campus de Arraias | | |
| Matemática | 21 | 18,2 |
| Pedagogia | 34 | 27 |
| Total Campus | CMC = 27,5 | 22,6 |
| Campus de Miracema | | |
| Pedagogia | 23,4 | 26,4 |
| Serviço Social | 35,4 | 34 |
| Total Campus | CMC = 29,4 | CMC = 60,4 |
| Campus de Palmas | | |
| Administração | 179 | 237,6 |
| Artes | 47,4 | 74,6 |
| Ciência da Computação | 51,4 | 67,4 |
| Ciências Contábeis | 134,2 | 147,6 |
| Ciências Econômicas | 41,2 | 58 |
| Comunicação Social | 64,2 | 102 |
| Direito | 251,6 | 293,6 |
| Enfermagem | 201,33 | 254,67 |
| Engenharia Ambiental | 107,8 | 125,2 |
| Engenharia Civil | 128,2 | 149,4 |
| Engenharia de Alimentos | 61,4 | 80 |
| Engenharia Elétrica | 58,4 | 76,8 |
| Filosofia | 38,4 | 43,6 |
| Medicina | 200 | 224,4 |
| Nutrição | 139,8 | 174,4 |
| Pedagogia | 87,2 | 105,4 |
| Total Campus | CMC = 109,68 | CMC = 135,44 |
| Campus de Porto Nacional | | |
| Ciências Biológicas | 32 | 33,6 |
| Geografia | 35,8 | 31,75 |
| História | 22 | 37,4 |
| Letras | 25,6 | 22,2 |
| Total Campus | CMC = 28,68 | CMC 31,21 |
| Campus de Tocantinópolis | | |
| Ciências Sociais | 32,8 | 25,6 |
| Pedagogia | 37,4 | 31,8 |
| Total Campus | CMC = 35,1 | CMC = 28,7 |
| * Concorrência Média no Campus | | |

A partir de uma análise geral dessa tabela, pode-se observar um crescimento da concorrência geral nos cursos da UFT de cerca de 22% do ano de 2013 para o ano de 2014. Tal constatação ganha relevância à medida que indica a tendência de ampliação da concorrência às vagas ofertadas a partir de 2015, quando o processo seletivo da UFT passa a ser integralmente via Sisu. Nesse sentido, é importante destacar que o aumento das taxas de concorrência não ocorre de forma homogênea. Dos 42 cursos ofertados, cerca de 15% não apresentam aumento significativo da taxa de concorrência, a exemplo do curso de Matemática do Campus de Araguaína, ou apresentam decréscimo no número de candidatos por vaga/course ofertada, como nos cursos de Pedagogia e Ciências Sociais do Campus de Tocantinópolis. Essas questões podem ser ampliadas para o conjunto das áreas de conhecimento.

Quando analisamos as taxas de crescimento da concorrência por área de conhecimento, a análise vai ganhando mais complexidade. Nesse quesito, a UFT apresenta um aumento médio de cerca de 98%. Entretanto, quando esmiuçamos esse dado, observamos que as áreas de ciências agrárias, biológicas, da saúde e aplicadas apresentam todas um aumento da taxa de concorrência bem acima da média geral. As áreas de ciências agrárias e da saúde, por exemplo, apresentam uma variação na casa dos 137%. Já quando observamos as áreas de humanas e de letras, constatamos que o aumento da concorrência foi de 62% e 53%, respectivamente.

As exceções são as áreas de exatas e engenharias. Dois fatores podem explicar essa última tendência. Em relação à área de ciências exatas, essas compõem, junto com humanas e letras, o conjunto dos cursos de formação

Gráfico 1
Número Médio de candidatos / Vaga por Área de Conhecimento



na área de licenciatura, ou seja, as carreiras destinadas ao magistério pouco valorizadas no mercado das profissões. No caso das engenharias, o aumento da concorrência abaixo da média geral da universidade pode estar vinculado ao fato de os cursos de Engenharia serem muito exigentes e apresentarem um alto índice de evasão. Circunstância essa que tem afugentado muitos candidatos.

Diante das questões acima expostas, que ilações podemos tirar do caso em tela?

É importante considerar que a UFT foi criada no ano de 2002, ou seja, sua criação ocorre em decorrência do Reuni. Entre seus objetivos está o de promover práticas educativas que elevem o nível de vida de sua gente, ao mesmo tempo que busca consolidar-se como instituição forte, democrática e consciente do papel a ser desempenhado no desenvolvimento sustentável da Amazônia (UFT, 2006, p. 7). Em outras palavras, a UFT é uma instituição de atuação regional que pretende ser um ator central na promoção do desenvolvimento socioeconômico, por meio da inclusão e acesso dos concidadãos às vagas ofertadas em seus diversos cursos de formação.

Entretanto, a passagem de um modelo de seleção baseado no exame vestibular – que se caracteriza pela ampla participação de candidatos locais – para um processo seletivo via Sisu –que altera a lógica da disposição espacial dos candidatos– pode conduzir a uma inversão dos resultados pretendidos com a política de expansão. Assim, ao invés de permitir o acesso às vagas no âmbito da UFT, a tendência é que o sistema promova uma inclusão marginal da população local. Isso se deve ao fato de o sistema promover uma ampla concorrência tendo como pressuposto a igualdade de condições. Algo que não se comprova quando se analisam as disparidades regionais e intrarregionais no que diz respeito à qualidade da educação básica ofertada.⁴ Condição objetiva, que reflete na nota do Enem, elemento definidor da classificação no Sisu.

Acompanhando Dubet (2001), pode-se dizer que a democratização acaba sendo segregativa, pois os

filhos das classes populares se encontram nos setores e formações menos valorizados e menos úteis, enquanto os filhos das camadas superiores adquirem uma espécie de monopólio das carreiras elitistas e mais rentáveis. Na prática, essas desigualdades, naturalizadas como justas, “resultam do *achievement*, da aquisição de estatuto, e não mais da herança e das estruturas sociais não igualitárias” (Dubet, 2001, p. 9).

Nessa linha de pensamento, o sistema educacional se torna um produtor de desigualdades, uma vez que a oferta de melhor qualidade acaba, muitas vezes, sendo destinada aos mais favorecidos. Nesse sentido, a igualdade, e a igualdade de oportunidades, colocam os indivíduos em uma série de situações subjetivas de prova, que são as provas da igualdade, ou mais exatamente as provas decorrentes do confronto entre o desejo de igualdade e as desigualdades reais (Dubet, 2001).

Considerações finais

As breves análises apresentadas neste artigo permitem concluir que a democratização do acesso ao ensino superior federal e, conseqüentemente, às benesses decorrentes, apresenta limites muito claros, a partir da adoção do sistema Sisu. Enquanto a política de expansão da rede de ensino superior federal é implementada com o objetivo de ampliar as oportunidades e chances de vida, a nova modalidade de acesso e concorrência posta em prática e estimulada pelo governo federal acaba por limitar essas possibilidades. Em outras palavras, o Sisu não se constitui em mecanismo capaz de realizar uma distribuição equitativa das oportunidades sociais, onde o talento e o esforço individual se sobressaíam como elemento definidor da disposição dos candidatos, nos diversos cursos ofertados nas universidades federais do país.

Tal política acaba sendo mais favorável àqueles que são menos desfavorecidos, ou seja, àqueles que já possuem melhores oportunidades nos estudos preparatórios e, conseqüentemente, já possuem melhores expectativas de vida.

Notas

1. O governo FHC (Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB) e o governo Lula (Partido dos Trabalhadores – PT) são tributários de duas concepções ideológicas distintas, elemento crucial para compreender as finalidades das ações empreendidas no campo da educação em ambos os períodos. Nesse sentido, cabe ainda esclarecer que, embora o objeto de análise deste artigo seja a educação superior pública, eventualmente faremos referências a questões vinculadas ao setor privado da educação, pelo papel atribuído a ele durante o governo FHC.
2. Criado a partir da Medida Provisória nº 1.827, de maio de 1999, e posteriormente transformado na Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001.
3. Não nos ocupamos, neste artigo, da contribuição do governo FHC à educação básica. Em nossa opinião, os maiores méritos do governo FHC encontram-se justamente na educação de base. Entre as iniciativas empreendidas por aquele governo, destacamos a implantação do Bolsa Escola (que permitiu uma redução do analfabetismo no país), a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef), além da instituição do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Para uma análise mais aprofundada desses pontos, ver Davies (2006), Durham (1999; 2010) e Silva Júnior (2008).
4. Para os fins deste artigo não consideramos os números referentes à rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, composta em grande parte pelos institutos federais de educação, ciência e tecnologia (Ifet), que oferecem cursos superiores de tecnologia. Segundo dados do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (Simec), disponível no sítio do Reuni, durante o período de 2013 a 2010 foram criados 2.014 institutos federais por todo o país.
5. Disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br>>. Acessado em 7 de março de 2015.
6. A Lei nº 12.711/2012, conhecida como a Lei de Cotas, garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais e nos institutos federais a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os demais 50% das vagas permanecem em ampla concorrência.
7. Disponível em: <<http://www.seduc.to.gov.br/seduc/index.php/89materias/%201920Enem201222colocacaoeomelhoresdesempenhojaalcancadopelotocantinsnoexame>>. Acessado em 20 de março de 2015.
8. O mesmo vale em relação às distinções entre o sistema de ensino público e o privado.

Bibliografia

- Alcántara, Armando, Rocha Silva, Mônica (2006). "Semejanzas y diferencias em las políticas de educación superior em América Latina: cambios recientes em Brasil, Chile y México", in Silva Jr, João do reis; Oliveira, João Ferreira; Mancebo, Deise. (ORGs). *Reforma universitária: dimensões e perspectivas*. Campinas, Editora Alínea.
- Araújo, Rhoberta Santana de (2011). *A implantação do Reuni na Universidade Federal do Pará: Um estudo de caso do campus universitário de Altamira*. 278f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, UFPA, Belém.
- Brasil (2007). *Plano Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf> Acesso em 12/02/2015.
- (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (nº9394/96)*. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 12/02/2015.
- (2012). *Lei 12711/2012 (Lei das Cotas)*. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 12/02/2015.
- Cunha, Luiz Antônio (2003). *O Ensino Superior no Octênio FHC*. Educação e Sociedade, vol. 24, nº 82.
- Carvalho, C. H. de A. (2006). "Política para o ensino superior no Brasil" (1995-2008). Ruptura e continuidade nas relações entre público e privado, in: Silva, J. R. S. Jr.; Oliveira, J. F.; Mancebo, D. (Orgs.) *Reforma universitária: dimensões e perspectivas*. Campinas: Alínea.
- Davies, Nicholas (2006). "FUNDEB: a redenção da educação básica?" *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 753-774.
- Dubet, François. (2001) "As desigualdades multiplicadas". *Revista Brasileira de Educação*, Nº 17, Maio/Jun/Jul/Ago 2001.
- Durham, Eunice Ribeiro (1999) *A educação no Governo de Fernando Henrique Cardoso*. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 11(2): 231-254.
- (2010) *A política educacional do Governo Fernando Henrique Cardoso*. Novos Estudos CEBRAP, 88.
- Gomes, A. M., Moraes, K. M. (2009). *A expansão da educação superior no Brasil contemporâneo: questões para o debate*. Anais da 32ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu-MG.

Klein, Karla Barbosa (2011). *Qualidade de vida no trabalho docente: um olhar sobre os professores da Universidade Federal do Tocantins*. 2013. 181f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Desenvolvimento Regional) Universidade Federal do Tocantins, UFT, Palmas.

Silva Junior, João dos Reis (2002). "Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do governo FHC: o caso do ensino médio". *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80.

Sobral, Fernanda, A. Fonseca (2000) "Educação para a competitividade ou para a cidadania social?" *Sao Paulo em perspectiva*.

Sobrinho, José Dias (2010) "Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão". *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245.

Outras fontes consultadas:

<http://portal.inep.gov.br/enem>

<http://prouniportal.mec.gov.br/>

<http://reuni.mec.gov.br/>

<http://sisfiesportal.mec.gov.br/>

<http://sisu.mec.gov.br/>

<http://uab.capes.gov.br/>



La primera lluvia del año.
Óleo sobre lienzo.
65 x 92 cm.



Convocatoria

Revista Universidades

Número 65, julio-agosto 2015

Fecha límite de recepción de artículos: 18 de mayo de 2015

Tema: Modelos Universitarios

Coordinadores del número:

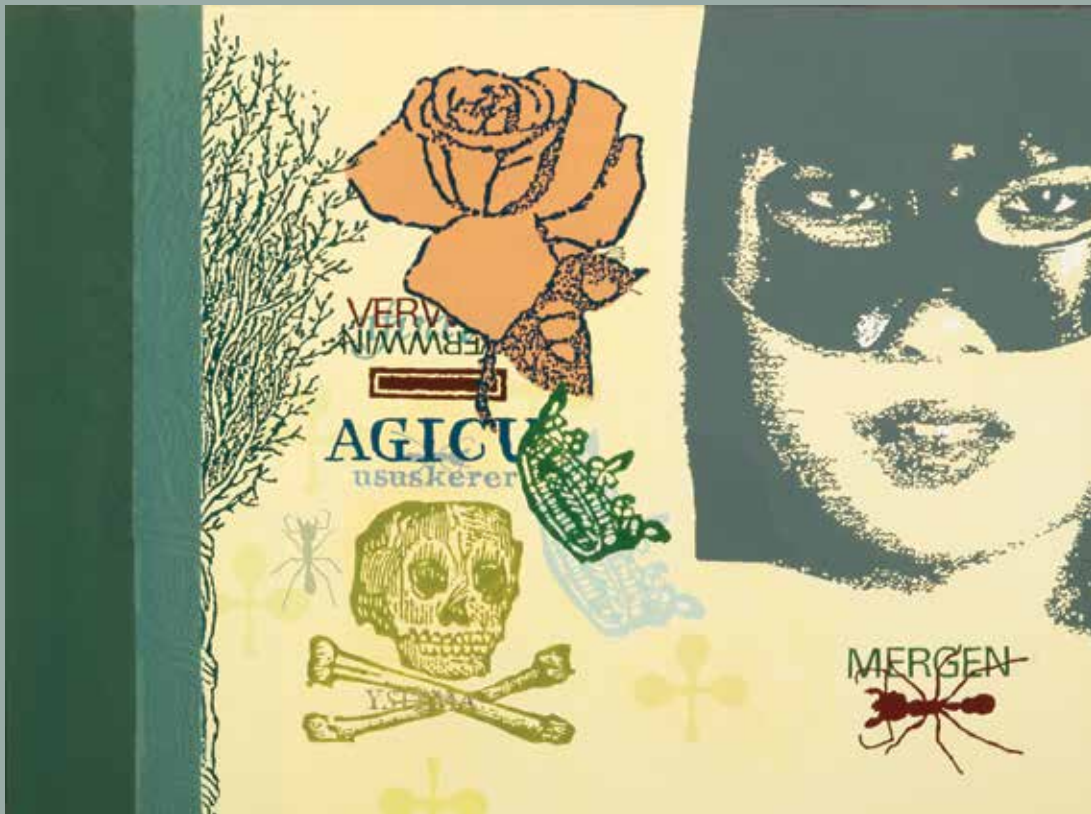
Leticia Pérez Puente y Hugo Casanova

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM

Esta edición busca ofrecer una mirada panorámica a los principales modelos de las universidades de Hispanoamérica. Se trata de realizar análisis que, desde la perspectiva histórica, aspiren a plantear las características y rasgos de las universidades de la región, así como su singular devenir a lo largo de cinco siglos.

Se pretende abordar desde las primeras universidades coloniales de México, Lima y Santo Domingo, hasta la universidad contemporánea de Hispanoamérica, teniendo como elemento de articulación la perspectiva histórica y una estrategia analítica de acercarse a los principales modelos universitarios.

Sólo se aceptan trabajos inéditos. Cada artículo será dictaminado en dos etapas, primero por el Comité de Redacción, después por especialistas externos de manera doblemente ciega. Es importante tomar en cuenta los criterios editoriales para colaboradores (versión impresa pp.103 y 104 de esta edición y en la página web: <http://www.udual.org/revistauniversidades/criterios.html>)



El viento del invierno. Óleo, grafito sobre lienzo. 89 x 116 cm.



Todo es inventado de nuevo. Óleo sobre lienzo. 81 x 116 cm.

Carlos Vidal



SINGLE



CORPS
latratusin

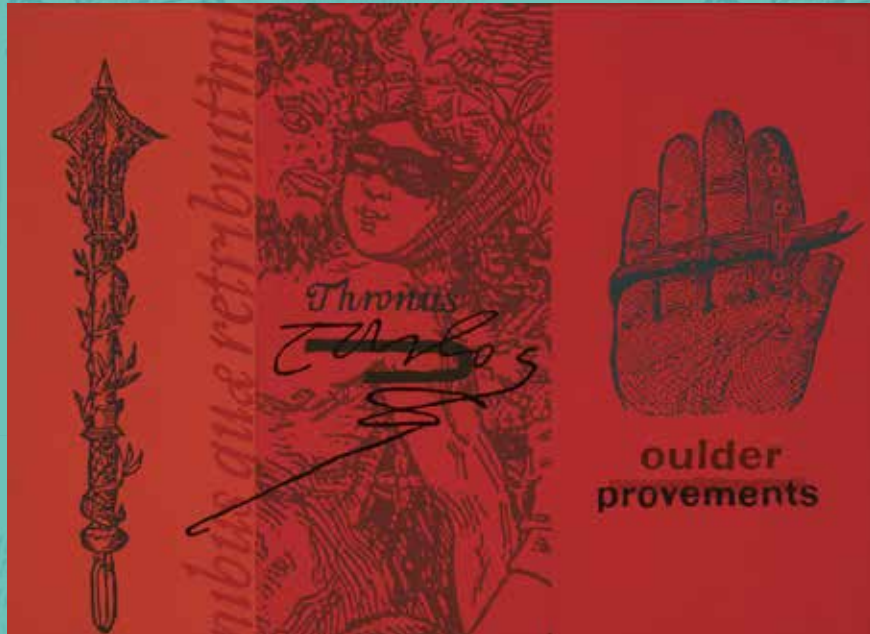


Entre sombras y espesas claridades. Óleo sobre lienzo. 81 x 116 cm.

“Carlos Vidal no es un pintor barroco por los violentos contrastes tenebristas de sus cuadros... su barroquismo es más bien deliberadamente conceptual o incluso, podríamos decir, semiológico. En este sentido el pintor alardea, tanto de haber utilizado siempre palabras en sus cuadros, al modo de las filacterias medievales y barrocas, que aparecen parcialmente transcritas sobre el lienzo, como presume también del contenido simbólico de sus cuadros. Este contenido simbólico se le hace evidente al espectador en la vaga apariencia de jeroglífico que a veces presentan, en la yuxtaposición consciente de elementos simbólicos, y desde luego también en los títulos de los mismos.”



*Miguel Cereceda
Madrid, 2004*



Bajaba por la calle Dancourt. Óleo sobre lienzo. 60 x 73 cm.



De ramas y de hojas. Óleo sobre lienzo. 65 x 92 cm.

Carlos Vidal deja fluir los gestos y el color, en una preferencia por una estética que puede denominarse barroca, si entendemos como tal el espesor de una aceleración, la poética del fragmento que mantiene una tensión con respecto a las partes.

Carlos Vidal (Chiapa de Corzo 1957). Doctorando en Pintura por la Universidad Complutense de Madrid, estudió en la Escuela de Pintura y Escultura “La Esmeralda” del INBA y en la Escuela Nacional de Artes Plásticas “San Carlos” de la UNAM. Miembro del Sistema Nacional de Creadores FONCA/CONACULTA.



El sonido de tu huella. Óleo sobre lienzo. 130 x 195 cm.

En su itinerario pictórico ha sido capaz de combinar el recurso de la figura con una dimensión gestual del color y el trazo, planteando una dialéctica entre el desorden y la geometría, produciendo hasta el límite la representación de las formas y los objetos que le obsesionan.

Redundantes, premonitorias, marcadas de un color tenue. Las fuentes, las letras operan en las superficies sus espacios de luz. Son presencia viva en esos mundos semitransparentes que empujan con fuerza sus pinceles.

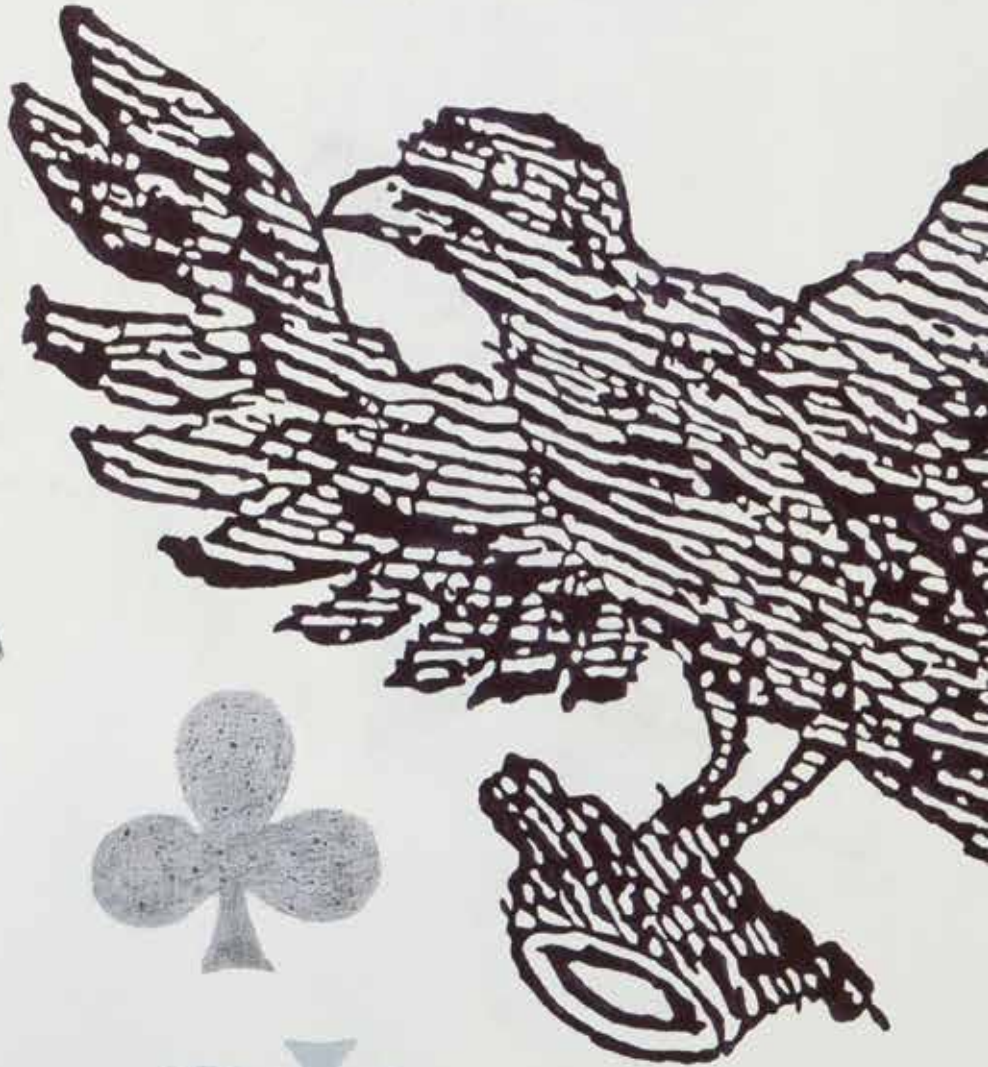
La orilla del mar. Detalle
Óleo, grafito sobre lienzo.
73 x 92 cm.



ontgomery
AGICUM



Thronus



THERL



AGICUM

La obra que ilustra esta edición forma parte de la exposición titulada "El sonido de tu huella" expuesta del 9 al 29 de abril de 2015, en el Centro Cultural Infanta Cristina en Pinto, Madrid, España.

Para distraer el silencio. Detalle.
Óleo, grafito sobre lienzo.
162 x 195 cm.

El boom y su influencia en los problemas latinoamericanos

*Diálogo entre Manuel Agustín Aguirre,
Rector de la Universidad Central de Ecuador,
UDUAL y Gabriel García Márquez*

*Nosotros somos como la Higuera, como esa planta salvaje que brota
y se multiplica en los lugares más amargos y escarpados.*

Julio Ramón Ribeiro

Prácticamente desde el siglo pasado, con la creación y el impulso del primer movimiento literario latinoamericano, el controvertido Modernismo, es que en nuestra parte del continente, los intelectuales –en este primer periodo: José Martí, Rubén Darío, por nombrar sólo algunos– son una clave fundamental no sólo para intervenir, opinar, hacer activismo ante una opresión o injusticia social, sino que también se revelan como

una voz (casi) esencial a la hora de significar apoyo, solidaridad y coraje. De este modo, el boom en América Latina se consolida como un trampolín para que ciertos escritores se sitúen en un pedestal, muchas veces, inamovible hasta el día de hoy.

En 1970 esta segunda corriente literaria ocupa un espacio único por el contenido de sus obras, en cuanto a poner sobre la mesa los trapitos sucios de una

Latinoamérica que recibe los coletazos de una situación nacional e internacional bastante complicada: por un lado, la Guerra Fría, propiciada por Estados Unidos y Rusia y, por otro, las acechantes figuritas repetidas: las dictaduras en distintos países de toda la región.

A esta altura de lo literario y de la realidad, la novela *Cien años de soledad* (1967) de Gabriel García Márquez, ya lleva tres años publicada, leída y galardonada por

un gran público a nivel mundial. Su autor cuenta con 43 años y su carrera comienza ascender con los principales temas de su obra, además de su preocupación por los problemas latinoamericanos, son dos sus particularidades más reconocidas. Junto al escritor colombiano, surgen, como ya es sabido, Mario Vargas Llosa, Carlos Fuentes, Julio Cortázar, entre otros; cada uno impulsores de ideologías y partícipes activos de situaciones políticas complejas, en general, de atropellos a una violación a la libertad de una nación en especial.

Así, Manuel Agustín Aguirre (Ecuador, 1903-1992), Rector de la Universidad Central del Ecuador le escribe a García Márquez el 22 de diciembre de 1970 para darle las gracias: “por su preocupación que usted, al igual que otros intelectuales del continente, ha demostrado por las Universidades ecuatorianas que hoy cumplen seis meses de clausura”.¹ Meses antes, precisamente el 31 de octubre del mismo año y también mediante una carta, Gregorio García da a conocer al Dr. Efrén del Pozo, la situación por la que atraviesa la Universidad Central del Ecuador. Reporta ante la UDUAL el encarcelamiento del rector Aguirre sin saber dónde se encuentra en aquel momento, luego de que es agredido en su propia casa: “la fuerza pública se apoderó de libros científicos, culturales y literarios, manuscritos

y ensayos [...] donde la ignorancia vandálica y grotesca procedió en fiel cumplimiento de ‘las órdenes superiores’”.²

La carrera del Rector de la Universidad Central del Ecuador se despliega no sólo como un significativo activista político, sino también como intelectual, escritor y uno de los fundadores del Partido Socialista Revolucionario del Ecuador. Publica poesía y ensayo que poseen conocimientos de la literatura de vanguardia europea y que aplica en sus versos, a la vez que sus ensayos funcionan como manuales acerca de las enseñanzas de la izquierda comunista. A partir de esta mínima, pero gran semblanza del Dr. Aguirre es desde donde Gregorio García denuncia: “una Universidad intervenida, sojuzgada, indigna de llamarse tal. Una Universidad sorda y ciega e inmóvil que encubra los asesinatos a líderes estudiantiles, las torturas, encarcelamientos y destierros y que lleve el ritmo de los desafueros de toda índole”.³ Adjunta a su carta un estudio crítico del rector Aguirre sobre la Ley de Educación Superior y, es por eso, que dos meses después de esta epístola, éste último tiene la voz suficiente para dialogar con uno de los escritores más reconocidos del mundo.

Cuando se dirige a García Márquez hace hincapié en los objetivos frustrados concebidos por la Reforma de Córdoba en 1918:

la función social de la Universidad en todas sus manifestaciones, sacándola definitivamente de su torre de marfil, para colocarla en el centro de los problemas universales y nacionales [...] que investigue la realidad de nuestros países [...] para alcanzar un desarrollo libre y autónomo; que sea un centro creador y transmisor de una cultura original y auténtica, nacional, social y humana, sin trasplantes mecánicos ni colonialismos mentales; una Universidad democrática, de puertas abiertas (p.1).⁴

La Universidad (con mayúsculas) debe bajar de su torre –y el Rector nos recuerda el mejor estilo modernista– y enfrentar una realidad que se aferre a las dificultades de cada región en América Latina. Es necesario que definitivamente se aleje de esa mentalidad colonial para no copiar y, de este modo, generar cimientos culturales que nos sean propios... ¿Acaso no se trata de casi los mismos planteamientos de las universidades latinoamericanas de la actualidad? Aunque la mayoría de nuestros países estén en democracia, ¿realmente existe su ejercicio? ¿Qué pasa con la idea de una universidad despreocupada de los acontecimientos sociales? Sin embargo, el deseo esencial del Dr. Aguirre

se resume en razonar que es urgente salirse de esa mentalidad colonial que nos arrastra y, a fin de cuentas, no nos permite pensar en nuestra identidad, respaldo y situaciones que sólo nos conciernen a nosotros.

En definitiva, según las palabras del rector: “no sólo nos circundan los muros de nuestro tradicional aislamiento sino los pesados y sordos que las dictaduras colocan para que no se filtre la verdad y el “Señor Presidente” pueda continuar llamándose “maestro” e “intelectual de América”.⁵ Las citas literarias son continuas en la prosa del Dr. Aguirre y, por supuesto, el señor presidente de facto, José María Velasco Ibarra, alude al retrato indirecto de Miguel Ángel de Asturias en su novela homónima. La autonomía de las universidades debe estar protegida de nosotros mismos y nuestro irreflexivo “neocolonialismo cultural”.

La literatura, los intelectuales y la mejor gama de los activistas han sabido arremeter contra ciertos dictámenes criminales, promovidos por una Latinoamérica que viaja con sentidos coloniales que no le pertenecen. No obstante, y desgraciadamente, también suele aparecer otra faceta de escritores involucrados a medias o siendo parte de unas conflictivas y confusas rencillas políticas.

Al finalizar la carta, el Dr. Aguirre le pide al escritor que le otorgue “un nuevo tomo ‘acerca de la inmensa soledad, que representa a estas patrias, los muros contra la cultura”.⁶ García Márquez nos entregó, por supuesto, muchas variantes de la soledad de nuestra Latinoamérica que, como dice el peruano Ribeyro, crece como la Higuera. Habría que pensar cómo mitigar este sentimiento de incomunicación entre nuestras universidades y lograr que finalmente la democracia suelte de una vez por todas su colonialismo.

Notas

1. “Carta abierta al novelista Gabriel García Márquez del rector de la Universidad Central del Ecuador”, en Archivo de la UDUAL, p. 1.
2. Carta de Gregorio García a Efrén del Pozo, 31 de octubre de 1970. Archivo de la UDUAL, p. 1.
3. *Op. Cit.*, pp. 1 y 2.
4. *Op. Cit.*, p. 1.
5. *Op. Cit.*, p. 2.
6. *Op. Cit.*, p. 3.

CARTA ABIERTA AL NOVELISTA GABRIEL GARCIA MARQUEZ
DEL RECTOR DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR

Le escribo para agradecerle por la preocupación que usted, al igual que otros intelectuales del Continente, ha demostrado por las Universidades ecuatorianas que hoy cumplen seis meses de clausura. Las causas no son nuevas, pues han debido repetirse continuamente en la historia de la Universidad latinoamericana. La Dictadura y la Universidad autónoma, libre y democrática, en el mejor sentido de la palabra, son cosas incompatibles y polarmente opuestas. Las dictaduras cuando se preparan o se ejercen, emplean necesariamente el terrorismo intelectual y material contra las universidades, desde la calumnia sistemática hasta la invasión armada, porque ellas, y al decirlo me refiero especialmente a sus estudiantes, han constituido y constituyen el terror de los tiranos y tiranuelos que infestan nuestro Continente.

La Dictadura Militar anterior (63-66), con sus continuas invasiones, clausuras y expulsiones masivas de profesores y estudiantes calificados como "comunistas", no sólo destruyó los fundamentos organizativos, académicos, didácticos y administrativos de la Universidad Central del Ecuador, sino que la sometió a la dirección y control de la Universidad de Pittsburgh, que también administraba, en forma directa, arbitraria e inescrupulosa, un préstamo del BID, que además de lesionar la autonomía universitaria y la soberanía nacional, había que reintegrarlo en condiciones gravosas para el empobrecido presupuesto universitario. Se trataba de un coloniaje económico, ideológico y cultural, que aún después de que cayera la Dictadura, seguía marcando el cuerpo y el espíritu de nuestra Universidad.

En estas condiciones, nos correspondió presidir el gran esfuerzo creador que hiciera la Universidad para renacer, como el ave fénix, de sus propias cenizas. Una nueva concepción, teórica y práctica, infundió vida a la que llamáramos Segunda Reforma Universitaria, que actualizando la ya cincuentenaria primera Reforma de la Córdoba del 18, acentuara la función social de la Universidad en todas sus manifestaciones, sacándola definitivamente de su torre de marfil, para colocarla en el centro de los problemas universales y nacionales, comprometiéndola con la vida y los destinos de su pueblo; que investigue la realidad de nuestros países, creando o asimilando la ciencia y la técnica apropiadas para alcanzar un desarrollo libre y autónomo; que sea un centro creador y transmisor de una cultura original y auténtica, nacional, social y humana, sin trasplantes mecánicos ni colonialismos mentales; una Universidad democrática, de puertas abiertas, que no forme profesionales y dirigentes para las clases privilegiadas, sino hombres nuevos, que amen a su País, lo conozcan y defiendan los recursos naturales y humanos, no para el enriquecimiento y beneficio de unos pocos sino de la colectividad toda, etc., etc.

Pero la reacción se movía entre las sombras y en ellas se gestaba una nueva Dictadura. "El Señor Presidente" (recordemos a Asturias) que llegara al Poder por quinta vez -y no es menor el número de sus intentos dictatoriales exitosos o no- y prometiera, demagógicamente, terminar con las oligarquías para que corran ríos de leche y miel por las praderas populares, no encontró al final otra respuesta que una nueva Dictadura Militar, con un desgraz civil, que aplastara la incoformidad de las masas hambrientas, a las que inclusive se les diere el golpe de gracia de una devaluación monetaria, que había de repletar las arcas de los que financiaran, a su tiempo, el ascenso del "Providencial" al Poder.

Naturalmente, la Universidad, testimonio consciente y vivo, estaba allí y había que eliminarla. La táctica de siempre: el llamado ardoroso y exaltador a las Fuerzas Armadas, salvadoras de la Patria, el orden, la civilización y la cultura, amenazadas por la Universidad "subversiva", "anarquizante" y "guerrillera". Y la Universidad Central, fue invadida, atacada, agredida, calumniada, en el afán de scallarla y destruirla.

El muro del que usted habla, ha sido de ametralladoras y fusiles disparados al corazón de la cultura: sus universidades. Entre la lista de asesinados constan distinguidos dirigentes estudiantiles como René Pinto, de la Escuela de Sociología y Ciencias Políticas; Milton Reyes, Presidente de la Federación de Estudiantes Universitarios, Filial de Quito; Rafael Brito, Presidente de la Escuela de Derecho de la Facultad de Jurisprudencia de la Universidad de Guayaquil, y tantos y cuantos más, sin contar los que fueron heridos inclusive cuando recibían tranquilamente sus clases. Cientos de estudiantes han sido perseguidos, encarcelados y torturados, muchos de ellos hasta la agonía. Sin respeto alguno a la dignidad universitaria, Rectores, Vicerrectores y Profesores, hemos seguido casi igual suerte. Bombas de alto poder explosivo, colocadas estratégicamente, han derruido edificios como el de la Editorial Universitaria, que por años enriqueciera la ciencia, el arte y todas las manifestaciones de la cultura ecuatoriana. El viejo truco de colocar armas en sitios estratégicos de los predios universitarios para luego, escandalizados, descubrirlas y exhibirlas en fotografías espectaculares, ha sido denunciado por la novelística latinoamericana, como es el caso de nuestro amigo Vargas Hiosa, en sus "Conversiones en la Catedral". También la novela policial ha dado sus frutos: habiendo muerto un policía de una vieja enfermedad al corazón en el Hospital "Voz Andes" de esta Ciudad, según consta del certificado médico, su cadáver fue apaleado y abandonado en una calle adyacente a la Universidad, para acusar a los estudiantes. Los paracaidistas y la policía militar penetran en las casas, rompiendo puertas y ventanas y saqueando y destruyendo bibliotecas, como aconteciera en mi propio hogar. Vivimos bajo el imperio de la Ley Militar. Conocían estas y otras maravillas los intelectuales y hombres universitarios de América Latina? Seguramente no. No sólo nos circundan los muros de nuestro tradicional aislamiento sino los pesados y sordos que las Dictaduras colocan para que no se filtre la verdad y el "señor Presidente" pueda continuar llamándose "maestro" e "intelectual de América".

Usted comprenderá mejor todo esto, si ha leído la cita que hace el Ministro de Gobierno al dar respuesta a su carta, solicitando la apertura de las Universidades: "Al señor García Márquez pueden disgustarle las gorras y los uniformes, como lo manifiesta. Y tal vez para él no tenga validez la frase de Spengler que decía: "Cuando fallan todas las cosas, es un pelotón de soldados el que salva a la civilización". Y usted sabe que Spengler es uno de los precursores ideológicos del nazifascismo y cómo salvaron los nazis la civilización, ahogándola en un lago de sangre. Para ensalzar y halagar al Ejército se comete la aberración histórica de compararlo con el de la Independencia y a los generales de la Dictadura con Simón Bolívar y Sucre. Para cualquier hombre de cultura, esa respuesta del burócrata a un escritor de sus dimensiones, es una vergüenza irreparable. Y todos los demás que gobiernan este desgraciado feudo ecuatoriano, son iguales desde los pies a la cabeza.

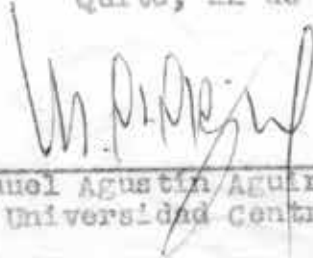
No negamos que la juventud ecuatoriana, como toda la del Continente y el mundo, se halle inquieta y ansiosa no sólo de cambiar las estructuras universitarias sino las del País, frente a la "desesperación

del hombre, de la soledad, de años de esclavitud que todavía vivimos", como usted anota; pero le aseguro que en esta lucha indeclinable por la Universidad y la cultura, no han habido "individuos con ideas extrañas, con manos de sangre", que no sean los dueños de la riqueza y el Poder, que aquí como en todas partes, han desatado los ríos de la violencia contra todos aquellos que se niegan a aceptar un mundo de dolor e injusticia, que debe desaparecer.

La cultura latinoamericana a la que usted alimenta y sirve, con creaciones como "Cien Años de Soledad", que tanto admiramos, está herida de muerte no sólo por las ametralladoras y fusiles sino por un neocolonialismo cultural que nos somete y estrangula. Y esto es más grave todavía al tratarse de las Universidades. Imagínese que en la Ley de Educación Superior, que acaba de aprobarse, no sólo se suprimen todas las conquistas alcanzadas por años de lucha, sangre y sacrificios sin cuento, haciendo de las Universidades un simple apéndice gubernamental, sino que se les confiere graciosamente a los institutos técnicos militares, el grado de Universidades, para humillar a estas y con el fin de formar, aquí como en otros países, los líderes que han de gobernar, hoy y mañana, al Ecuador y América Latina, según recomienda el último informe del señor Rockefeller, acogido con beneplácito por Washington.

Estamos seguros que usted ha de cumplir su promesa de darnos un nuevo tomo acerca "de la inmensa soledad que representa a estas patrias, los muros contra la cultura". Lo esperamos, con un cordial apretón de manos.

Quito, 22 de Diciembre de 1.970



Manuel Agustín Aguirre,
Rector de la Universidad Central del Ecuador.

CRITERIOS

PARA LA PUBLICACIÓN DE TRABAJOS

Universidades

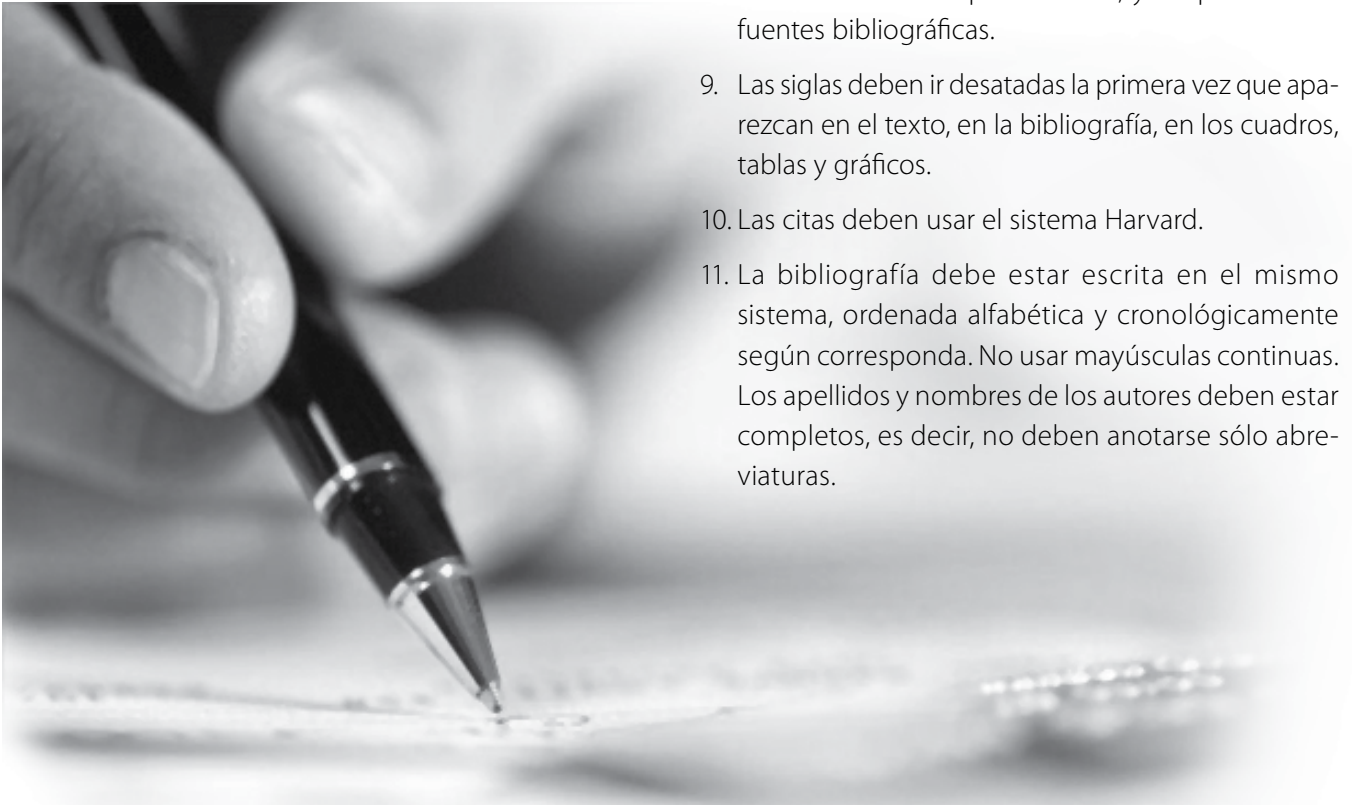


Las colaboraciones deberán cumplir con los siguientes requisitos:

1. Los artículos, ensayos y reseñas deben ser originales, no haber sido publicados con anterioridad, tampoco deben ser sometidos al mismo tiempo a dictamen en cualquier otro impreso.
2. La UDUAL requiere a los autores que concedan la propiedad de los derechos de autor a *Universidades* para que su artículo y materiales sean reproducidos, publicados, editados, fijados, comunicados y transmitidos públicamente en cualquier forma o medio: así como su distribución al público en el número de ejemplares que se requieran y su comunicación pública en cada una de sus modalidades, incluida su puesta a disposición del público a través de medios electrónicos, ópticos o de cualquier otra tecnología, para fines exclusivamente científicos, culturales, de difusión y sin fines de lucro. Para ello, el o los autores deben remitir el formato de Carta-Cesión de la Propiedad de los Derechos de Autor (que se puede consultar en <http://www.udual.org/revistauniversidades/criterios.html> debidamente requisitado y firmado por el autor (autores). Este formato se puede enviar por correspondencia o por correo electrónico en archivo pdf.
3. Todos los trabajos serán sometidos a dictamen de pares ciegos a cargo de la Cartera de Árbitros de la revista, la cual está compuesta por prestigiados académicos de instituciones nacionales e internacionales. Cada trabajo será enviado a dos dictaminadores según el área de especialización disciplinaria que corresponda. En el caso de resultados discrepantes se remitirá a un tercer dictamen, el cual será definitivo.
4. Los resultados de los dictámenes son inapelables.
5. Con el fin de dar una mejor composición temática a cada número, *Universidades* se reserva el derecho de adelantar o posponer los artículos aceptados.
6. La coordinación editorial de la revista se reserva el derecho de hacer la corrección de estilo y cambios editoriales que considere necesarios para mejorar el trabajo.
7. Todo caso no previsto será resuelto por el Comité de Redacción de la revista.
8. Los trabajos se enviarán al correo: publicaciones@udual.org

Formato

1. Los trabajos deben tener una extensión máxima de 30 mil caracteres (golpes) en 20 cuartillas incluyendo gráficos, tablas, notas a pie de página y bibliografía.
2. Los trabajos deben entregarse en archivo electrónico a través de correo electrónico, en procesador word, sin ningún tipo de formato, sangrías o notas automáticas.
3. En la portada debe aparecer el nombre completo del autor (es) con una breve ficha curricular con los siguientes elementos: Nombre, estudio (grado/universidad) y correo electrónico.
4. Los trabajos deben presentar un resumen en español, inglés y portugués.
5. También deben incluir palabras clave en español, inglés y portugués.
6. Cuadros, tablas y gráficos deben presentarse agrupados al final del documento o en archivo aparte. En el texto se debe señalar el lugar donde habrán de colocarse.
7. Los títulos y subtítulos deben numerarse con sistema decimal.
8. Las notas a pie de página deben ser aclaratorias o explicativas y han de servir para ampliar o ilustrar lo dicho en el cuerpo del texto, y no para indicar fuentes bibliográficas.
9. Las siglas deben ir desatadas la primera vez que aparezcan en el texto, en la bibliografía, en los cuadros, tablas y gráficos.
10. Las citas deben usar el sistema Harvard.
11. La bibliografía debe estar escrita en el mismo sistema, ordenada alfabética y cronológicamente según corresponda. No usar mayúsculas continuas. Los apellidos y nombres de los autores deben estar completos, es decir, no deben anotarse sólo abreviaturas.



Instituciones de Educación Superior afiliadas a la UDUAL

ARGENTINA

Universidad Católica de Córdoba
Universidad de Buenos Aires
Universidad de Mendoza
Universidad Nacional de Avellaneda
Universidad Nacional de Chilecito
Universidad Nacional de Córdoba
Universidad Nacional de Cuyo
Universidad Nacional de Entre Ríos
Universidad Nacional de La Pampa
Universidad Nacional de La Patagonia "San Juan Bosco"
Universidad Nacional de La Plata
Universidad Nacional de Lomas de Zamora
Universidad Nacional de Mar del Plata
Universidad Nacional de Quilmes
Universidad Nacional de San Luis
Universidad Nacional de Santiago del Estero
Universidad Nacional de Tres de Febrero
Universidad Nacional del Litoral
Universidad Nacional del Sur
Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires

BOLIVIA

Universidad Amazónica de Pando
Universidad Autónoma "Gabriel René Moreno"
Universidad Autónoma "Juan Misael Saracho"
Universidad Autónoma "Tomás Frías"
Universidad del Valle
Universidad Mayor de San Andrés
Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca
Universidad Privada Domingo Savio
Universidad Tecnológica Privada de Santa Cruz

BRASIL

Universidade de Fortaleza
Universidade de Sao Paulo
Universidade Estadual de Campinas
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Universidade Federal da Grande Dourados
Universidade Federal da Integração Latino-Americana
Universidade Federal de Mato Grosso
Universidade Federal de Santa Catarina
Universidade Federal de Uberlândia
Universidade Federal do Maranhão
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Universidade Santa Úrsula

COLOMBIA

Corporación Universidad de la Costa
Corporación Universitaria del Caribe
Escuela Colombiana de Carreras Industriales
Fundación Universidad Central
Instituto Caro y Cuervo
Pontificia Universidad Javeriana
Universidad "Antonio Nariño"
Universidad Autónoma del Caribe
Universidad Católica de Colombia
Universidad Católica de Manizales
Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca
Universidad Cooperativa de Colombia
Universidad de Boyacá
Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales
Universidad de Córdoba
Universidad de La Amazonia
Universidad de La Sabana
Universidad de Los Llanos
Universidad de Santander
Universidad de Sucre
Universidad El Bosque
Universidad Libre
Universidad de Metropolitana
Universidad Nacional Abierta y a Distancia
Universidad Nacional de Colombia
Universidad Pedagógica Nacional
Universidad Piloto de Colombia
Universidad Santiago de Cali
Universidad Santo Tomás
Universidad Simón Bolívar

COSTA RICA

Tecnológico de Costa Rica
Universidad de Costa Rica
Universidad Nacional de Costa Rica
Universidad Técnica Nacional

CUBA

Instituto Superior Politécnico "José Antonio Echeverría"
Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas

Universidad de Camagüey "Ignacio Agramonte y Loynaz"
Universidad de Ciencias Médicas de La Habana
Universidad de La Habana
Universidad de Oriente

CHILE

Universidad de Los Lagos
Universidad de Valparaíso
Universidad Tecnológica Metropolitana

ECUADOR

Escuela Politécnica Nacional
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Universidad Andina Simón Bolívar
Universidad Católica de Santiago de Guayaquil
Universidad Central del Ecuador
Universidad de Cuenca
Universidad de Guayaquil
Universidad Laica "Eloy Alfaro" de Manabí
Universidad Laica "Vicente Rocafuerte" de Guayaquil
Universidad Politécnica Estatal del Carchi
Universidad Técnica de Ambato
Universidad Técnica del Norte
Universidad Técnica Particular de Loja
Universidad Tecnológica Equinoccial

EL SALVADOR

Universidad de El Salvador
Universidad Evangélica de El Salvador
Universidad Francisco Gavidia

GUATEMALA

Universidad de San Carlos de Guatemala
Universidad Rafael Landívar

HAITI

Université D'État D'Haití

HONDURAS

Escuela Agrícola Panamericana, El Zamorano
Universidad Nacional Autónoma de Honduras
Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

MÉXICO

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Centro de Estudios Avanzados de Las Américas
Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N.
El Colegio de La Frontera Norte
El Colegio de México
El Colegio de Sonora
Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora
Instituto Nacional de Salud Pública
Instituto Politécnico Nacional
Instituto Tecnológico de Sonora
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente
Multiversidad Mundo Real "Edgar Morín"
Universidad Abierta y a Distancia de México
Universidad Anáhuac
Universidad Autónoma de Aguascalientes
Universidad Autónoma de Baja California (Norte)
Universidad Autónoma de Campeche
Universidad Autónoma de Chiapas
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
Universidad Autónoma de Guadalajara
Universidad Autónoma de La Laguna
Universidad Autónoma de Nuevo León
Universidad Autónoma de Querétaro
Universidad Autónoma de Sinaloa
Universidad Autónoma de Tamaulipas
Universidad Autónoma de Tlaxcala
Universidad Autónoma de Yucatán
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
Universidad Autónoma del Estado de México
Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Universidad Autónoma Metropolitana
Universidad Centro de Estudios Cortázar
Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas
Universidad de Colima
Universidad de Guadalajara
Universidad de Guanajuato
Universidad de Occidente
Universidad de Sonora
Universidad del Centro de México
Universidad del Claustro de Sor Juana
Universidad del Noreste, A. C.
Universidad Estatal de Sonora
Universidad Iberoamericana
Universidad Icel
Universidad Insurgentes
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Universidad La Salle
Universidad Latinoamericana
Universidad Lucerna
Universidad Nacional Autónoma de México
Universidad Oberta de Catalunya (Latinoamérica)
Universidad Panamericana
Universidad Politécnica de Pachuca
Universidad Politécnica del estado de Morelos
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla
Universidad Tecnológica de Cancún
Universidad Tecnológica de México
Universidad Tecnológica de Querétaro
Universidad Tecnológica de Tulancingo
Universidad "Tomínaga Nakamoto"
Universidad Veracruzana
Universidad Virtual del Estado de Guanajuato

NICARAGUA

Universidad Centroamericana
Universidad Nacional Agraria
Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (León)
Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (Managua)
Universidad Politécnica de Nicaragua

PANAMA

Universidad Autónoma de Chiriquí
Universidad Católica santa María La Antigua
Universidad de Panamá
Universidad Tecnológica de Panamá

PARAGUAY

Universidad Católica "Nuestra Señora de La Asunción"
Universidad Nacional de Asunción
Universidad Nacional de Villarrica del Espíritu Santo

PERÚ

Pontificia Universidad Católica del Perú
Universidad Andina del Cusco
Universidad Católica de Santa María
Universidad Católica "Los Ángeles" de Chimbote
Universidad Católica San Pablo
Universidad César Vallejo
Universidad Continental de Ciencias e Ingeniería
Universidad de Lima
Universidad de San Martín de Porres
Universidad Femenina del "Sagrado Corazón"
Universidad Inca Garcilaso de La Vega
Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle"
Universidad Nacional de Ingeniería
Universidad Nacional de Piura
Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco
Universidad Nacional de Trujillo
Universidad Nacional del Callao
Universidad Nacional Federico Villarreal
Universidad Nacional de Mayor de San Marcos
Universidad Peruana Unión
Universidad Privada de Tacna
Universidad Privada San Juan Bautista
Universidad Ricardo Palma
Universidad Señor de Sipán

PUERTO RICO

Universidad de Puerto Rico

REPÚBLICA DOMINICANA

Instituto Tecnológico de Santo Domingo
Instituto Tecnológico del Cibao Oriental
Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra
Universidad Abierta para Adultos
Universidad APEC (Acción Pro educación y Cultura)
Universidad Autónoma de Santo Domingo
Universidad Católica Nordestana
Universidad Católica Tecnológica del Cibao
Universidad Central del Este
Universidad del Caribe
Universidad "Federico Henríquez y Carvajal"
Universidad Iberoamericana
Universidad Nacional "Pedro Henríquez Ureña"
Universidad Tecnológica de Santiago

URUGUAY

Universidad Católica del Uruguay "Dámaso Antonio Larrañaga"
Universidad de La República
Universidad ORT Uruguay

VENEZUELA

Universidad Central de Venezuela
Universidad de Carabobo
Universidad de Los Andes
Universidad del Zulia
Universidad Rafael Urdaneta



emem

accipit
nipiment



stitche

Dossier

El papel de la universidad en la construcción de la ciudadanía

Armando Alcántara

Por una educación superior política e histórica:

el regreso de la ciudadanía

José Beltrán Lavador

Universidades globales y ciudadanía global

Carlos Alberto Torres

A universidade no século XXI. Desenhando futuros possíveis

Antônio Teodoro

Más allá de discursos idealizadores y simplistas

en educación para la ciudadanía

Gustavo E. Fischman y Eric M. Haas

Problemas actuales, soluciones pendientes: el ejercicio

ciudadano en la universidad pública uruguaya

Adriana Marrero Fernández y Leandro Pereira de los Santos

Políticas de expansão do ensino superior no Brasil:

a inclusão cidadã e os obstáculos ao estabelecimento

da igualdade de oportunidades

Alex Pizzio

Plástica

El sonido de tu huella

Carlos Vidal

Documentos

El boom y su influencia en los problemas latinoamericanos.

Diálogo entre Manuel Agustín Aguirre, Rector de la Universidad Central

de Ecuador, UDUAL y Gabriel García Márquez

Anahí Aguirre

ISSN 0041-8935



9 770041 893008