

República Bolivariana de Venezuela



**Universidad Nacional Experimental**  
**Simón Rodríguez**  
Rectorado

# Nuevos sentidos de la transformación universitaria

**Ediciones Decanato de Educación Avanzada**

**UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL  
SIMÓN RODRÍGUEZ**

Mirian Balestrini, *Rectora*  
Migdalia Parra, *Vicerrectora Académica*  
Moisés Gamero Véliz, *Vicerrector Administrativo*  
Oscar Rodríguez, *Secretario*

**AUTORIDADES DEL DECANATO DE EDUCACIÓN  
AVANZADA**

Magaldy Téllez, *Decana*  
Gloria Mateus, *Directora de Educación Avanzada*  
María Patricia Yáñez, *Directora de Investigación*  
Marina Smeja, *Directora de Cooperación, Educación Continua  
e Interacción con las Comunidades*  
Zaire Plater, *Directora de Administración*  
Damelys Yegüez, *Directora de Secretaría*

**Nuevos sentidos de la transformación universitaria  
©Magaldy Téllez**

ISBN: 978-980-288-051-5  
Depósito legal: lf76720143782065  
Copyright: UNESR

Portada: Marisabel Capacho y Luis E. Pérez  
Diagramación y montaje: Rebeca Marchena Requena



## ÍNDICE

La pregunta por los sentidos de la transformación universitaria hoy. A modo de presentación.....	5
Educación, crisis y legitimidad democrática <i>Ángela Sierra González</i> .....	21
Universidad hoy: giros, inercias y desafíos <i>M<sup>a</sup> de Lourdes González-Luis</i> .....	51
Decolonizar el pensamiento, decolonizar la universidad: Un mismo proceso, varios retos <i>Magaldy Téllez</i> .....	69
Por un nuevo modelo epistemológico para la investigación y la docencia en la universidad venezolana <i>Alex Fergusson</i> .....	97
Formación avanzada y poder popular en el marco de los nuevos sentidos de la transformación universitaria <i>María Egilda Castellano</i> .....	107
El pueblo-universidad, el CEPAP y la transformación universitaria <i>Adrián Padilla</i> .....	115
Entre la exclusión y la formación. La universidad amable <i>Gregorio Valera Villegas</i> .....	129
Notas sobre Autores.....	141







## La pregunta por los sentidos de la transformación universitaria hoy. A modo de presentación

Mucho se ha escrito sobre las radicales mutaciones en todos los campos de la vida social y humana que han dado lugar a lo que diversos pensadores han analizado en términos de cambio *epocal*. Un tejido que se hace y rehace con diversos y disímiles fenómenos como el reordenamiento de las relaciones de poder y la emergencia de nuevas formas de resistencia; el declive del espacio público moderno y el repliegue de los individuos a la esfera privada, pero también la emergencia de nuevas formas de construcción de espacio público y de nuevas formas de socialidad; el resquebrajamiento de las grandes narrativas que se tejieron en torno a las ideas de libertad, igualdad, justicia, historia, progreso y emancipación; el declive de los Estados-nación, la redefinición de las tensiones entre lo local y lo global; el desenclave de prácticas identitarias en espacios nacionales y su reubicación en circuitos transnacionales, pero también las reconfiguraciones de los vínculos sociales que comportan la identidad por referencia a grupos locales; el estallido de la diversidad cultural; el debilitamiento de los contextos tradicionales de socialización frente a la creciente fuerza de las mediaciones más mediáticas que intervienen en los reordenamientos radicales de la vida individual y colectiva al sacarnos, como lo ha mostrado Baudrillard, de la órbita referencial de las cosas y al sumergirnos en la incertidumbre sobre la realidad misma del acontecimiento y sobre su verdad<sup>1</sup>; la dislocación de las experiencias espacio-temporales y la emergencia de nuevas figuras de subjetividad; el quiebre de los paradigmas que dieron expresión a la matriz racional moderna y la emergencia de nuevas perspectivas epistemológicas; los descentramientos de la producción y circulación de conocimientos. Se trata de fenómenos, entre otros, que dicen de la configuración de un nuevo escenario histórico-cultural que ha venido siendo nombrado y analizado, desde diversas perspectivas, como condición cultural posmoderna, cuya complejidad y la de los fenómenos que en ella se despliegan se resisten a su análisis desde las claves modernas de inteligibilidad del mundo y de nosotros mismos.

En efecto, está en juego el régimen mismo de saber que hizo posible la configuración de discursos que supusimos verdaderos, pues la vasta y heterogénea

---

<sup>1</sup>J. Baudrillard. *Las estrategias fatales*. Barcelona. Anagrama, 1984.



serie de fenómenos como los indicados no constituyen meros cambios ligados al imperativo -moderno- de la innovación, sino de rupturas fundamentales, de las cuales es preciso dar cuenta si asumimos que el compromiso del trabajo intelectual en nuestros tiempos concierne a la exigencia de interrogar el presente y de interrogarnos en él, sabiendo que los cambios radicales en los tejidos sociales no admiten ser leídos desde las claves interpretativas de la racionalidad moderna, ciega a las incertidumbres, a lo impredecible, al desorden y a los desequilibrios, a los componentes irracionales de la acción y del discurso. Se trata, en suma, de una condición general que concierne no sólo a situaciones, aspectos o efectos parciales sino a los principios mismos de organización y legitimación del orden social, así como a los principios mismos desde los cuales se supusieron las certezas de la inteligibilidad de los fenómenos, tanto como la legitimación del saber y sus instituciones, entre ellas, la universidad.

Decir la universidad y decir en ella es inseparable de tal entramado en el que ha arraigado la convicción de que no hay otra opción más que la sociedad regida por la lógica del mercado, en el que la figura de consumidores ha desplazado a la de ciudadanos y en el cual el declive del espacio público ha puesto de manifiesto lo planteado por Cornelius Castoriadis como «*ascenso de la insignificancia*», que conjuga, entre otras características, una pseudo-libertad sin dirección y un conformismo recubierto de individualismo definido por el repliegue a la esfera de lo privado, la concepción y práctica de la democracia como un mero procedimiento que no da cabida a preguntas respecto a las finalidades de la vida colectiva, con lo cual cada quien ha quedado reducido a su existencia privada; la incapacidad de las instituciones para generar su propio cuestionamiento y la sustitución del pensamiento por la opinión. En suma, un entramado en el que ha ganado terreno la crisis de sentido en los planos individual y colectivo como campo propicio para la clausura de la significación y la concepción de las instituciones y del poder como algo distinto de lo que pensamos y hacemos, como algo dado de antemano y, por ende, incuestionable e intransformable. Y ante lo cual hemos de insistir en la apertura de las significaciones y la concepción de las instituciones como creaciones humanas abiertas, por tanto, a su permanente cuestionamiento y transformación.

En la complejidad de una situación como la apenas esbozada, no podemos dejar de plantearnos nuevos problemas articulados a las preguntas que Foucault planteara en los términos de ¿Quiénes somos en este momento preciso de la historia? ¿Contra qué es preciso luchar para liberarnos de nosotros mismos? Preguntas que, sin duda, nos atañe al momento de hacernos cargo de la transformación universitaria, pues se trata de una situación que nos concierne y de

la cual luce vital hacernos cargo en sus particulares expresiones y consecuencias en los territorios existenciales de los que formamos parte. En efecto, las alteraciones de la vida social articuladas entre sí, inciden de manera decisiva en el modo de pensar y decir la universidad, su crisis y su transformación. Con ello cabe enfatizar que pensar y decir la universidad hoy, involucra la exigencia de asumir que habitamos y nos habita una época en la cual plurales acontecimientos han hecho cambiar nuestro paisaje social, político, cultural e intelectual, y continuarán haciéndolo. Sobremanera, porque es en este paisaje donde se sitúa la universidad como un espacio que se ha deshecho y rehecho bajo la dominante impronta del neoliberalismo, sin que podamos subvertirla con las mismas claves que se pusieron en juego en las formas de fundamentación y legitimación de la universidad configurada como dimensión del proyecto moderno cruzado por el sueño de la síntesis entre Razón y Emancipación.

En efecto, como lo han planteado diversos autores, el cambio epocal comporta la necesidad de recrear las claves interpretativas para la comprensión de las paradojas implicadas en las mutaciones que tal cambio comporta y, desde luego, para resituar en ellas los abordajes concernientes a la transformación universitaria. En lo fundamental, porque hay evidentes señales de que los cursos de dicha transformación revelan nuevas obsesiones no ajenas a la lógica neoliberal expresada en los intentos de poner al día contenidos, normas, estructuras, organizaciones y funcionamiento de las instituciones, tanto como creencias, valoraciones, actitudes, habilidades y capacidades, con el propósito de sentirnos pertenecientes a un mundo globalizado y a la “sociedad del conocimiento”, adoptándose modelos sin que medie la reflexión crítica. Por ello, un asunto que no puede ser soslayado es el hecho de que la universidad no ha quedado al margen de lógica neoliberal y que, en consecuencia, su misión cultural ha cedido lugar a una visión de la universidad como empresa y para la empresa. Ello, sin duda, se traduce en la idea y práctica de la transformación universitaria como una operación de ponerse al día en sistemas expertos, tecnologías y organización para un mundo globalizado, sin poner en cuestión ni la lógica neoliberal revestida de reformas universitarias ni la lógica disciplinaria y profesionalizante sobre las que se funda la organización universitaria. Sin embargo, también se han levantado voces y experiencias que no buscan estar a la orden del día sino hacerse cargo de la transformación universitaria como una cuestión vital en la que se juega la posibilidad misma de que la universidad construya espacios de creación de otra política y otra ética del conocimiento que, cruzadas por una razón sensible, se articulan a las luchas por la construcción inacabada de sociedades justas, libres y solidarias, como ocurre hoy en América Latina.

Se trata de voces y experiencias para las cuales nuestros problemas son otros y más complejos y, en consecuencia, de identificar por nosotros mismos cuáles son nuestros retos, así como de romper con la adopción irreflexiva de las innovaciones del momento en el proceso mismo de construcción de nuevos modos de pensar, hacer, decir y sentir, sabiendo que las mutaciones, a escala mundial, del paisaje social, político, cultural y económico incluye la convergencia, planteada por Edgar Morin, de la explosión de vida y muerte, de sentido y sin sentido, con profundas consecuencias en el devenir individual y colectivo.

Los peligros que nos acechan mueven a la impostergable reflexión sobre las posibilidades que tiene la construcción de un nuevo modo de pensar, hacer, decir y sentir, así como de la responsabilidad de la universidad en ello. Ello significa crear condiciones para un nuevo tipo de educación universitaria del que forme parte el despliegue de experiencias que abran la interrogación por el valor y sentido de lo que pensamos, decimos y hacemos en el disperso devenir del mundo, entre lo que en él advertimos como peligro y aquello que puede salvar del peligro, parafraseando al poeta Friedrich *Hölderlin*. Interrogación que es ajena a las prácticas de educación universitaria en las que es posible advertir la creciente brecha entre la complejidad de un mundo de la vida en el que estalla casi todo y la incapacidad de la universidad para abrirse a la inquietante presencia de fenómenos que reclaman la reinención de los sentidos ante el progresivo vaciamiento de las palabras convertidas en meras etiquetas al uso en los discursos dominantes.

Tal vez desde los intersticios de resistencia que se abren en los espacios universitarios podemos ir creando condiciones intelectuales y sensibilidades abiertas a la duda fecunda ante la complejización del mundo, sus peligros y sus ambigüedades, abiertas a lo que acontece y nos acontece y, por ende, a la creación de nuevas claves para su comprensión y para nuestro accionar, cuando parafraseando a Edgar Morin, existimos inmersos en una cascada de mutaciones políticas, culturales, sociales y económicas sin precedentes, donde los conocimientos científicos y técnicos son y serán cada vez más sofisticados, pero que conllevan cegueras sobre las consecuencias destructivas que ellos, en parte, provocan.

Lo hasta aquí dicho permite acercarnos, en parte, a las razones que se tejen en el subtítulo de esta presentación: “La pregunta por los sentidos de la transformación universitaria hoy”. Una pregunta que impulsó la realización, en Caracas, del Coloquio *Internacional Nuevos sentidos de la transformación*



*universitaria: Diálogos España–Venezuela*, durante los días 7, 8 y 9 de noviembre de 2012, bajo el auspicio del Decanato de Educación Avanzada de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, la Escuela Latinoamericana de Medicina, Venezuela, y el Centro de Estudios Interdisciplinarios Latinoamericanos (CEILAM) de la Universidad de La Laguna, Tenerife-España. Vale la pena transcribir una parte de la presentación hecha al programa de este encuentro:

Hace tiempo que el pensamiento fecundo y el debate sostenido en torno a vitales cuestiones de nuestra existencia, parecen haberse escapado de los predios universitarios. Entendemos que una de esas cuestiones es la de los vínculos entre política, democracia y universidad, mas pasa como si se advirtiera en este debate algo peligroso para el mantenimiento del status quo universitario... en un tiempo en el que la relación ‘saber-poder’ se hace más visible, el tribalismo, la miopía y el código estúpido alejan a la institución universitaria de cualquier posibilidad de repensarse desde la complejidad y resignificarse desde la transferencia social del conocimiento creador, seguimos apostando a una universidad democrática, autónoma, gratuita, transformadora y popular. Porque ella sigue siendo tarea pendiente en ambas latitudes, frente a los proyectos de una universidad corporativa, tecnocrática, elitista, modernizadora, que utiliza el término democracia en términos aún más restringidos que el uso y abuso del “canon liberal-democrático” para caracterizar a los regímenes sociopolíticos funcionales al metabolismo social del Capital. Por tanto, hay que saludar el debate descarnado sobre la educación universitaria, tanto dentro de las universidades como fuera de ellas.

Este planteamiento, de cierta manera, dio el tono a los aportes de los conferencistas (Ángela Sierra González, Kory González-Luis, María Egilda Castellanos y Adrián Padilla) cuyos textos, junto a otros, se reúnen en este libro. De los primeros, puede decirse que despertaron significativas polémicas registradas en las notas hechas por Eric Núñez Lira que permiten rememorar ese fecundo encuentro. A Eric, mi más profundo agradecimiento. De los segundos diré que se trata de escritos expresamente solicitados para este libro, a los que se agrega un texto de quien escribe estas notas, a modo de presentación. Unos y otros, ofrecen, más que respuestas, ciertas claves de interpretación para abordar los nuevos sentidos de la transformación universitaria.

El libro abre con el escrito de Ángela Sierra González “*Educación, crisis y legitimidad democrática*”, en el cual aborda el carácter y las implicaciones de las reformas educativas en Europa inscribiéndolas en el contexto multidimensional de la crisis de legitimación democrática involucrada en la disolución del “Estado educador” que, surgido en la Modernidad, implicó la legitimidad del sistema en

la construcción de una sociedad democrática donde la educación se configuraba no sólo como medio “de transmisión y fomento del conocimiento”, sino en lo fundamental como “instrumento para la formación del ciudadano democrático”. Tal disolución, apunta la autora, se vincula con el neo-liberalismo que, desde los años noventa se impuso como línea de pensamiento social y político, invirtiéndose el recorrido del Estado moderno y convirtiendo la desigualdad “en un valor positivo”, con consecuencias nefastas en el sistema educativo y en particular en la educación superior. Así, la agenda del neoliberalismo ha tenido como punto prioritario las reformas educativas, cuyo carácter e implicaciones muestra Ángela recurriendo a una mirada histórica sobre el “Estado educador” destacando la pregunta ¿Qué educación debía recibir el ciudadano?, así como el vínculo entre la educación como servicio público y la movilidad social, desde el cual se le otorgó a la educación una prioridad central en los objetivos de las políticas públicas. Con esta mirada se adentra en la situación actual analizando las consecuencias, en el terreno de la educación y en particular de la educación superior, de la agenda reformista neoliberal, caracterizándola como una *contrarreforma del Estado Educador*. Al respecto, despliega una red argumentativa donde muestra los cambios sustanciales provocados en el terreno educativo bajo el impacto de los principios del neoliberalismo en los cuales el perfil democrático de los ciudadanos se ignora, pues, la educación queda sustraída a cualquier sentido formativo, quedando sujeta a “una moral pragmática, orientada por la ganancia y el máximo beneficio individual. Desaparece el ciudadano sustituido por el consumidor y con él desaparece el Estado Educador”.

Estamos, pues, ante una nueva racionalidad en la cual la crítica antiestatal del neoliberalismo no es sino la guerra contra la democracia, contra el Estado democrático y contra el ciudadano democrático. De ahí las derivas autoritarias que acompañan la crisis de la democracia en Europa, a las que le ha sido consustancial, a juicio de la autora, la construcción de una percepción pública negativa del sistema de enseñanza universitaria, lo que a su juicio no es casual, pues el embate neoliberal está disolviendo el vínculo entre democracia, educación pública y movilidad social, de modo que lo que está en juego es “una degradación de la democracia y los derechos humanos” que en el campo educativo se expresa en reformas que comportan “una amenaza para los principios democráticos”.

Kory González-Luis, con su texto “*Universidad Hoy: giros, inercias y desafíos*”, también nos ayuda a pensar la cuestión de las reformas universitarias europeas, situándolas en las paradojas que históricamente han cruzado la

institución universitaria y que hoy se reduplican trenzadas en el tejido de condiciones que hoy comprometen de profundamente a la universidad. Ello, al punto de que ésta sucumbe ante las exigencias del capitalismo neoliberal desde las cuales se despliega un complejo de dispositivos que ponen en marcha las reformas universitarias. Kory expone con agudeza lo que en tales reformas circula como cultos amalgamados: a la eficacia, al rendimiento, a la competitividad y a la rentabilidad; cultos que, asociados a la lógica profesionalizante, ponen de manifiesto la más burda instrumentalización de la universidad. Pero también, con la misma agudeza, interpela la ficción con la cual se busca “mantener viva la faz de la tradición, el rostro del mito: *la Universidad como templo del saber*”.

Lo interesante aquí es que en ese entre los nuevos cultos y esta ficción, despliega su reflexión e invita a repensar y a reinventar la universidad, destacando varios asuntos que recorren el hilo argumental del escrito atravesado por las siguientes interrogantes: “¿Dónde quedó el mundo del saber?, ¿dónde la región del juego creativo de la inteligencia?, ¿dónde la provincia de la imaginación?, ¿dónde la isla del pensamiento libre? ¿Es posible hoy un conocimiento, un saber que no esté inscrito en la razón del mercado?”; interrogantes que acompañan la reflexión de la autora en torno a la universidad actual, asumiendo la mutación de la *civitas* y su traducción en una crisis teórico conceptual de la que forma parte la apertura de algunas grietas para reinventar la universidad, en el entrecruzamiento que a nivel social se da entre de las derivas catastróficas y las alternativas fértiles que apuntan y apuestan a la ruptura con la lógica del mercado. Kory nos propone tal reinención como resistencia y combate al sistema; como líneas de fuga, en el sentido deleuziano, que remiten más a los espacios indeterminados que a los constituidos, más a tránsitos indefinidos que a caminos predeterminados, como corresponde a un devenir histórico en el que estos que no echan raíz sino que proliferan.

En tal sentido, sugiere “trabajar una pedagogía que conjugue la *‘metanoia’* y el *eros*, pues se trata, en una época en la que coexisten forzosos silencios, cobardes silencios y anuladas escuchas, de rescatar las palabras, lo que es posible sólo devolviéndoles el *‘eros’*. Y, también, devolviéndolas al imaginario radical, instituyente, que abre la posibilidad al cambio, lo que a propósito de la universidad europea implica hacerse cargo de la relevancia que cobra la reflexión sobre su destino, enlazada a las grandes preguntas sobre el futuro de la humanidad, pues es ésta la que está en juego. De ahí la invitación de Kory, a repensar el campus universitario recurriendo a su fabulación “como lugar de libertad, de disidencia, de curiosidad”, como lugar de resistencias a su “claudicación definitiva ante la poderosa razón del mercado”. Sólo así, plantea,

podemos reencontrarnos “con la universidad, es decir: en el lugar del deseo de pensar de otro modo que nos lleve a mirarnos –no desde la complacencia- sino desde la posibilidad, el compromiso y el riesgo”.

“Pensar de otro modo” es también el motivo que cruza el texto de mi autoría, “*Decolonizar el pensamiento, decolonizar la universidad: Un mismo proceso, varios retos*”. En él se intenta problematizar la cuestión de la transformación universitaria considerando el proceso que conjuga los vínculos entre decolonización del pensamiento y decolonización de la universidad. A tales efectos, se abordan varias aristas. La primera concierne a la *colonización del pensamiento y de la universidad por el racionalismo*, donde se plantea de qué manera la universidad ha participado en la construcción de la mirada colonial sobre el mundo y sobre nosotros mismos, considerando que tal mirada se inscribe en la matriz epistémica racionalista configurada y desplegada en el curso de la modernidad occidental que, articulada al binomio capitalismo-colonialismo, ha tenido entre sus efectos de saber-poder lo que Boaventura de Sousa Santos ha estudiado en términos de la construcción de la *inferioridad social y cognoscitiva* de individuos, grupos y pueblos, implicando así una *razón indolente* expresada en la invisibilización y negación de otros modos de pensar, decir, hacer y sentir, de la cual la universidad ha sido partícipe. La segunda arista apunta a la *colonización del pensamiento y de la universidad por el neoliberalismo* que, con Michel Foucault, define como un tipo de racionalidad que implica tecnologías de producción de subjetividades orientadas a la sujeción de individuos y poblaciones mediante la objetivación de sus conductas, codificadas a partir del cálculo racional de costo-beneficio. Lo que revela que la clave del neoliberalismo no está dada en el marco del mercado en sí sino en el *círculo sociedad-empresa-competencia*, en el cual se ha inscrito la universidad sustentada en la *teoría del capital humano* que, como sabemos, impactó de manera decisiva a la universidad como espacio no ajeno a la impronta de la racionalidad neoliberal que funciona bajo distintas formas, especialmente si tenemos presente que la hegemonía de los regímenes neoliberales —cruzados por lo que Foucault llama una «*política social privatizada*»— ha implicado que los límites a la intervención del Estado en la vida social no instauraran nuevas condiciones de libertad individual y colectiva, sino la intervención de *formas no estales de dominio y control*. De ahí que el neoliberalismo contenga, a su manera, la paradoja de ser en realidad *la fuerza principal de otro tipo de poder, más sutil y abarcador, sobre la vida*, vinculada a la gradual e incesante colonización de la esfera pública por la esfera la privada, para decirlo en palabras de Zigman Bauman.

Prosigue este texto, con el acápite referido a *la posibilidad de una universidad decolonizada y de un pensamiento decolonizador*, considerando en esta última arista aspectos epistemológicos y ético-políticos. Al respecto, se destacan ciertas condiciones de posibilidad que apuntan a la reivindicación del papel de la universidad pública desde una perspectiva anticolonialista; al despliegue de la participación democrática y de las interacciones con los movimientos sociales que interpelan a la universidad y a los universitarios; al ejercicio de una libertad incondicional de cuestionamiento y de proposición; a la inacabada construcción de comunidades plurales de pensamiento que potencien su configuración como espacio público; a la generación de experiencias democráticas en la vida misma de la universidad, cruzadas por la experiencia de la relación de alteridad; y al valor y sentido del saber para la vida, «no una vida a secas, sino una vida cualificada éticamente, políticamente, estéticamente». Se trata de condiciones que implican asumir que «el problema de la universidad frente a la complejidad actual, hace que lo que está en juego no sea la producción de conocimiento por el conocimiento mismo, ni la educación de nuestros jóvenes para los nuevos y cambiantes mercados de trabajo, sino algo más profundo: la capacidad de tener alguna incidencia sobre el *acto ético-político de decidir por nosotros mismos sobre el porvenir de nuestra vida-en-común*.

Alex Fergusson, en su escrito “*Por un nuevo Modelo Epistemológico para la Investigación y la docencia en la Universidad venezolana*”, aborda dicha cuestión desde la perspectiva de la crisis paradigmática y de la importancia de encararla dejándose interpelar por la articulación entre *transdisciplinariedad y complejidad* como nueva episteme. Alex toma como punto de partida una caracterización del modelo epistemológico que fundamenta y rige la organización y la práctica de la investigación en la Universidad venezolana, cuyo asiento es el paradigma disciplinario que nació con la Modernidad; modelo que sustenta el mapa actual del conocimiento, la estructura curricular de las ciencias, la organización, la categorización y los modos de producir los saberes, así como la distribución de los recursos para producirlos.

Desde el punto de vista epistemológico, dicho modelo implica el establecimiento de una determinada lógica cognitiva (formas de concebir, producir y reproducir los conocimientos) y una determinada taxonomía epistémica (categorías, paradigmas y metódicas en uso) en todos los ámbitos del quehacer científico. De ahí que para el autor el planteamiento central y propósito de su texto es que: “*sin una crítica epistemológica a la lógica disciplinaria -es decir, a sus modos y formas de conocer, a sus discursos y métodos que están en la base de los modelos de producción de conocimientos prevalecientes-*

no hay manera de salir del estancamiento en el que hoy nos encontramos en el ámbito de la investigación y la docencia”. Por ello, hace una crítica del modelo epistemológico imperante en la universidad venezolana y propone “posmodernizar el quehacer científico en la universidad”, o en otros términos, el despliegue de políticas académicas que conduzcan a su transformación, a través de la inclusión de los paradigmas de la complejidad y la trasdisciplina, que implican una profunda revisión de los criterios de base con los que han sido pensados los mapas disciplinarios que gobiernan la taxonomía de “carreras” y la práctica investigativa vigente.

En tal sentido, Alex problematiza los diferentes matices que incluyen las propuestas “interdisciplinarias”, “multidisciplinarias” o “polidisciplinarias”, que de cierta manera reconocen los límites del paradigma disciplinario y se esfuerzan por superar los obstáculos teóricos y metodológicos que le son propios. Sin embargo, apunta, el agotamiento de tales esfuerzos para impugnar las lógicas disciplinarias instaladas se debe, en parte, al hecho de que no se ha asumido la ruptura epistemológica con las matrices propiamente disciplinarias que siguen sustentándolos.

De ahí su propuesta de encarar la crisis paradigmática y su expresión en la lógica disciplinaria, recurriendo a la conjunción entre *transdisciplinarietàad* y *complejidad* como nueva episteme, como nueva racionalidad “*que irrumpe como horizonte de sentido, como sensibilidad intelectual, como mirada de los nuevos campos, como diálogo de saberes*”, en el proceso y prácticas de producción, circulación y recepción del conocimiento.

El aporte de María Egilda Castellano, en “*Formación avanzada y poder popular en el marco de los nuevos sentidos de la transformación universitaria*”, pone el acento en la formación avanzada situándola en el marco de las transformaciones de la educación universitaria que, desde el año 2000, vienen impulsándose en Venezuela. A tales efectos toma como punto de partida “una mirada a nuestra historia educativa reciente”, destacando el impulso que se ha dado a las transformaciones universitarias como dimensión de los cambios radicales en la sociedad venezolana”. Expone, al respecto, el trazado de las nuevas políticas en materia de educación universitaria que, teniendo como eje articulador la inclusión educativa y social, se enfrentaron a la privatización, elitización y exclusión, desplegada en nuestro país en las décadas del 70, 80 y 90; así como los avances en la materialización de las mismas en la creación de nuevas instituciones y de nuevas experiencias asociadas “a la transformación de la educación universitaria con nuevos sentidos”.

María Egilda plantea la necesidad de asumir las transformaciones universitarias en el nivel de la educación avanzada para que ésta pueda contribuir con los cambios sociales, culturales, educativos y políticos que reclaman el fortalecimiento del poder popular, de cara a la construcción del “Socialismo del Siglo XXI”, como proyecto socio-político y ético que reclaman “nuevas formas de sociabilidad apoyadas en procesos culturales, y en el cultivo de valores articulados a experiencias comunitarias, intelectuales, científicas y técnicas”. Ello supone, a su juicio, la asunción de la “formación integral, sustentada en la integración de contenidos y experiencias dirigidas a la formación en el ejercicio de la ciudadanía democrática, la solidaridad, la construcción colectiva y la acción profesional transformadora con responsabilidad ética y perspectiva sustentable”. Y, en tal sentido, el despliegue de experiencias formativas vinculadas con las comunidades, el pensamiento complejo en el abordaje de los problemas en contextos reales, la participación activa y comprometida de los estudiantes en los procesos de creación intelectual vinculada a problemas sociales, entre otros aspectos.

Para la autora, los cambios políticos, sociales, culturales y económicos que han tenido lugar en Venezuela exigen de las instituciones universitarias transformaciones sustantivas dirigidas a romper con los modos de pensar que hasta el momento prevalecen en la mayoría de sus comunidades. De ahí la importancia de propiciar debates en torno a la transformación universitaria enmarcándola en la discusión sobre “los socialismos del futuro” como proyectos socio-políticos que se proponen “superar las enormes desigualdades, la explotación, la exclusión y la pobreza”.

De cara a las transformaciones socio-políticas que se despliegan en Venezuela, Adrián Padilla, en su escrito “*El pueblo-universidad, el CEPAP y la transformación universitaria*”, aborda la transformación universitaria en Venezuela desde las experiencias que se despliegan en el Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente (CEPAP), de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR), colocándose en una perspectiva multidimensional -histórica, formativa e investigativa- que permite dar cuenta del singular enfoque de la formación y la investigación y sus vínculos con redes socioeducativas y movimientos sociales. Su reflexión está cruzada por las siguientes preguntas: *¿Con cuál pensamiento estamos pensando ese proceso de cambios profundos? ¿Cómo lo visualizamos? ¿Cómo lo configuramos como problemática? ¿Qué aportes, desde una experiencia educativa de casi cuatro décadas, podemos ofrecer para dinamizar-confrontar-armonizar la universidad que necesitamos y, a su vez, problematizarla? ¿Por qué concebimos una*

*Universidad-Pueblo y un Pueblo-Universidad en una dialéctica creadora que nos prefigura tiempos y dinámicas diversas, simultáneas y complejas?* Se trata de preguntas que, como interpelaciones, ayudan al autor a visualizar procesos que propician un pensamiento crítico anudado a dinámicas transformadoras tanto en el seno de la universidad como en los tejidos socioculturales diversos; a definir compromisos con sentidos que involucran rupturas paradigmáticas, experiencias creadoras y recreadoras, así como la “reconfiguración de subjetividades en las prácticas sociales y culturales”.

Adrián ofrece como punto de partida un breve recorrido histórico de los procesos de transformación, renovación y cambios que han tenido lugar en la universidad a lo largo del siglo XX dejando “importantes marcas en las dinámicas locales, nacionales, regionales, continentales y planetarias”, como procesos inseparables de las tensiones que han cruzado proyectos históricos en lucha y cuyas huellas y acervos convocan hoy a pensar y decir que no hay manera de transformar lo programático, lo estructural y lo relacional en la universidad, sin hacerse cargo de la transformación de perspectiva, del pensamiento que sustenta y da sentido a la universidad. De ahí la referencia histórica al contexto en el que surge la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR), donde el autor destaca la década de los 70 del siglo XX en América Latina en la que tuvo lugar el entrecruzamiento de críticas y propuestas transformadoras que permitieron a esta Universidad tomar un curso diferente a los criterios claramente tecnocráticos del Estado de entonces, manifestándose en la adopción de principios contrastantes con dichos criterios, no sin tensiones, sin altibajos y sin luchas por mantener “un legado vivo de innovación y experimentalidad en lo socioeducativo”. Y que, en la actualidad venezolana, busca fortalecer al CEPAP como un espacio “en el cual confluyen procesos de investigación, procesos formativos a nivel pedagógico y andragógico, procesos sociopolíticos, procesos vitales que en definitiva buscan el reconocimiento de los cambios y transformaciones... dinamizadores de la transformación social que hoy día vive nuestro país.”

El libro cierra con el escrito de Gregorio Valera, “*Entre la exclusión y la formación. La universidad amable*” que, como bien anuncia el autor: “... se centra en un ejercicio de interpretación histórico-crítico de carácter hermenéutico filosófico. Y en él se parte de un entre, es decir, de una situación entre dos, en este caso la exclusión y la formación, del cual surge la universidad amable. Puede decirse, por tanto, que uno de los aportes es dar una concepción de la casa de estudios universitaria, como aquella capaz de “hacer sitio al que llega”, como lugar de hospitalidad y bienvenida». Gregorio cumple su cometido



y para ello transita en su discurrir (a) por la puesta en cuestión de la dicotomía masificación /elitización de la universidad, desde una mirada que involucra a la concepción misma de la universidad y sus reales vínculos y compromisos con el proceso de cambios que experimenta la sociedad venezolana, haciendo lugar a la tradición, a la memoria y a la identidad cimentada en el Espíritu de la Reforma de Córdoba y sus legados, aunque olvidados o distorsionados en la universidad actual, justo en momentos en que los movimientos socio-políticos y culturales en la sociedad venezolana actual requieren “una universidad de fuerte sentido crítico, creador y participativo, capaz de repensar las categorías con las cuales entender y encauzar el proceso de desenvolvimiento venezolano”, mientras paradójicamente la mayoría de las instituciones universitarias se mantienen cerradas “herméticamente a todo cambio y, lo que es más grave, por cerrar filas al servicio de los más oscuros intereses de las clases dominantes nacionales e internacionales”; (b) por el problema del ingreso a la universidad y la conversión del “cupó” en un negocio para los mercaderes dentro y fuera de las universidades; (c) por la “*universidad amable*” como alternativa al dilema masificación o elitización. Aquí radica el aporte sustancial de Gregorio, quien sugiere la comprensión del vínculo entre oportunidades y condiciones en términos de un movimiento, un acompañar, un “acto” nunca acabado que consiste en hacer sitio al que llega y ofrecerle lo medios de ocuparlo. Lo que “no es tan simple.” Precisamente por ello, invita a pensar que la posible alternativa radica en la apuesta por la conjunción entre la afirmación de la *equidad*—entendida “como virtud de la justicia del caso en función de la persona de carne y hueso”—, y la *universidad buena* como concepto que remite no a las condiciones de calidad, sino a la *prudencia*, “es decir, el cuidado de obrar con justicia y equidad”, lo que se traduciría en “la necesaria ponderación como búsqueda de la justicia social, reflejada, en alguna medida, en la propuesta de un nuevo sistema de ingreso universitario, que reconozca facultades sin discriminaciones sociales injustas”.

En esta conjunción inscribe el autor su reflexión en torno a la universidad amable que tiene como elementos constitutivos la autonomía y la hospitalidad, porque se trata de “pensar el proceso de formación de un ser humano como acontecimiento fundamentalmente ético y político; y no anclado puramente en una relación medios – fines de acreditación de competencias y de profesionalización”. Y, en consecuencia, su invitación a pensar el proceso de ingreso, prosecución y egreso del sistema de educación universitaria como “un sistema... fundamentalmente ético y sociopolítico”, pues lo que está en juego es la configuración de una universidad amable, hospitalaria que, “fundada en el acontecimiento de la natalidad... hace del que viene, del nuevo, su razón de ser, y por ello crea, mantiene y defiende oportunidades y condiciones de bienvenida”.

Esa universidad, plantea Gregorio, es amable porque hace “de la formación en sus espacios una cosa deseable, apetecible”, porque nos ayuda a ser personas ética y políticamente responsables, porque despliega lo que propiamente puede denominarse vida universitaria y se despliega “hacia la sociedad, a la cual y de la cual responde”; en fin, porque “da hospitalidad, recibimiento o acogida, como da de gracia lo que debe por justicia social”.

Para colocar el punto final a esta presentación, me parece de interés recordar que hace más de una década, Zygmunt Bauman iniciaba su introducción al libro *En busca de la política* diciendo: «Las creencias no necesitan ser coherentes para ser creíbles. Las creencias que tienden a creerse en la actualidad –nuestras creencias– no son una excepción». Tal es el caso de la firme creencia en que la cuestión de la libertad humana está resuelta de una manera satisfactoria, en que es poco lo que podemos cambiar de los «asuntos del mundo», o que sería no sólo inútil sino poco sensato «reunirnos a pensar un mundo diferente y esforzarnos por hacerlo existir si creemos que podría ser mejor que el que ya existe». Razón por la cual prosigue planteando las siguientes preguntas: «Si la libertad ya ha sido conquistada, ¿cómo es posible que la capacidad humana de imaginar un mundo mejor y hacer algo para mejorarlo no haya formado parte de esa victoria? ¿Y qué clase de libertad hemos conquistado si tan sólo sirve para desalentar la imaginación y para tolerar la impotencia de las personas libres en cuanto a temas que atañen a todas ellas?».<sup>2</sup>

Este fragmento condensa uno de los principales rasgos del dominante modo en que hemos sido constituidos y, como tal, una de las consecuencias de las relaciones de saber-poder que se han configurado bajo la impronta de la racionalidad política neoliberal, a la cual se anudan no sólo las terribles consecuencias económicas y sociales del neoliberalismo, sino también los embates de una «política de vida privatizada», para decirlo en palabras de Foucault, que ha tenido y tiene como uno de sus principales resultados el resquebrajamiento del *agora* que, con Castoriadis, Bauman define como la esfera privada-pública, o de comunicación entre la esfera política y la esfera privada, donde se reúnen lo público y lo privado, donde no solo se ejerce la elección de opciones disponibles, sino también se examina, cuestiona y renegocia el abanico de elección, donde se ejerce la libertad de decidir lo que ha de entenderse por bien común, sociedad justa, democracia, libertad, etc., y de actuar en consecuencia.

Se ha insistido recurrentemente en el peligro de la invasión del *agora*

---

<sup>2</sup> Z. Bauman. *En busca de la política*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2001, p. 9.

por parte de los poderes públicos estatales, sin embargo, como sostiene Bauman, donde hoy se desarrollan los mayores peligros y donde se plantea la mayor necesidad de contención es en esa zona que separa y reúne *agora* y *oikos*, pues la primera ha sido invadida por lo privado. Tal invasión comporta el desvanecimiento del *agora*, pues lo público ha huido de ella y tanto las agencias como los agentes tradicionales de la política se revelan impotentes para traducir asuntos públicos en causas comunes, mientras las nuevas agencias y los nuevos agentes de lo privado operan sin ningún control democrático de los ciudadanos y de las instituciones políticas, aunque sus decisiones afectan a todos. Se trata, en términos más generales, de la invasión de la vida social por parte de agencias no estatales que funcionan de acuerdo con una forma específica de racionalidad política: el neoliberalismo, cuyos devastadores efectos se han producido no solo sobre las condiciones socio-económicas de sociedades y pueblos sino sobre la vida política y democrática, al implicar, como lo plantean Toni Negri y Michael Hardt, «la desposesión de nuestras capacidades humanas, sobre todo de nuestra capacidad de acción política».<sup>3</sup>

De ello se trata, de resistirnos a tal desposesión resistiendo, haciendo más las citadas palabras de Bauman, a la firme creencia de que la cuestión de la libertad humana está resuelta de una manera satisfactoria, en que es poco lo que podemos cambiar de los «asuntos del mundo», o que sería no sólo inútil sino poco sensato «reunirnos a pensar un mundo diferente y esforzarnos por hacerlo existir si creemos que podría ser mejor que el que ya existe». Quienes en este libro exponen —y se exponen—, a propósito de la transformación universitaria, se hacen cargo, cada quien a su manera, de tal insensatez. En tal sentido, el lector encontrará en este libro ciertas claves para aproximarse al complejo campo de la educación universitaria contemporánea; entre otras razones, porque se muestran —aun en el contexto de la diversidad de abordajes— algunas tendencias de los procesos de reforma universitaria promovidos por los gobiernos neoliberales y conservadores, y porque se trata de ensayos comprometidos con cambios políticos democráticos orientados a radicalizar el carácter público de la educación y, en consecuencia, el derecho al conocimiento.

***MagaldyTellez***

---

<sup>3</sup> T. Negri y M. Hardt. *Declaración*. Madrid, Akal, 2012, pp. 39-40.



# Educación, crisis y legitimidad democrática<sup>1</sup>

*Ángela Sierra González*

*Ningún sistema educativo funciona sin la utopía de un hombre mejor. Ninguna política actúa sin la utopía de una sociedad mejor.*

Emilio Lledó Iñigo, *Ser quién eres*

## 1.- Cuestiones Previas: el debate actual sobre la reforma de la educación

El propósito que anima la presente reflexión es examinar la educación como instrumento de legitimación democrática del Estado emancipador surgido en la Modernidad, que asumió el deber de educar al ciudadano en el marco de la democracia representativa y que hoy está en cuestión.

Vivimos en una situación de grave crisis en la que se entrecruzan una mezcla de desconfianza, frustración y desesperanza. Hoy, en el sistema económico-social en el que vivimos, el capitalismo, es difícil de categorizar el significado de una crisis<sup>2</sup>, como la presente, o, siquiera, definirla. Y mucho más difícil situar el sistema de educación superior en la crisis. Sin embargo, no existe en la actualidad un concepto más difundido y que haya originado controversias académicas más reñidas. La crisis ha provocado la aparición de relatos contrapuestos que difieren, sustancialmente, sobre cuestiones tales como en qué momento nos encontramos, quiénes son los protagonistas de las historias y qué acontecimientos han marcado sus acciones y destinos. De hecho, en los últimos cinco años los relatos sobre la crisis y los esfuerzos para relacionarla con otras crisis como la del sistema público de enseñanza se han multiplicado. La educación pública, en todos sus niveles, atraviesa una de sus situaciones más críticas desde que el Estado asumiera la gestión directa de ésta, como servicio público abierto a todos y, como instrumento de transmisión de la

<sup>1</sup> Este trabajo se enmarca en el Proyecto I+D+I La igualdad de género en la cultura de la sostenibilidad: Valores y buenas prácticas para el desarrollo solidario (FEM2010-15599)

<sup>2</sup> Las crisis pueden ocurrir a un nivel personal o social. Pueden designar un cambio traumático en la vida o salud de una persona o una situación social inestable y peligrosa en lo político, económico, militar, etc. También puede ser la definición de un hecho medioambiental de gran escala, especialmente los que implican un cambio abrupto. De una manera menos propia, se refieren con el nombre de crisis las emergencias o las épocas de dificultades.

cultura y, particularmente, de los aspectos centrales de la cultura: conocimiento, valores y visión del mundo, pero, también, ha naufragado como espacio de la movilidad social. La situación de la enseñanza secundaria y superior presenta un gran deterioro por años de años de restricción de la inversión. De ahí, que se caracterice las medidas draconianas, que se le están aplicando como un intento, no de desestabilizar el sistema, sino de mejorar la calidad y la eficacia de la educación y de la formación, porque el deterioro no es de ahora, sino el producto de políticas educativas que se han solapado una tras otras. La mejora del sistema implicaría aumentar la inversión, habida cuenta que implicaría mejorar la capacitación de los docentes, desarrollar las aptitudes necesarias para la sociedad del conocimiento, garantizar el acceso de todos a las tecnologías de la información y la comunicación, aumentar la matriculación en los estudios científicos, técnicos y artísticos, reevaluar los estudios humanísticos, y aprovechar al máximo los recursos disponibles, aumentando la inversión en recursos humanos. Pero estas medidas, como es sabido, no son las que se están tomando. Por el contrario, se habla de establecer una mayor vigilancia sobre el destino y la utilización de los recursos públicos.

De hecho, el deterioro del sistema educativo público emerge con perfil propio y diferenciado en la situación de crisis. Se presenta su crisis como una crisis autónoma cuya gravedad ha acentuado o destacado la crisis económica, pero que no tiene su origen en ésta. Es decir, que, presuntamente, no se le puede imputar, aunque si puede servir ésta para racionalizarlo. No se analiza de este modo, únicamente, al sistema público de enseñanza, sino, también, en otros sectores dónde se han producido políticas públicas activas. Y, en todas ellas, se esgrime el principio de racionalización.

Durante los últimos años, el sistema educativo y sus principales actores se han visto involucrados en una serie de polémicas pedagógicas, sociales, políticas, culturales y administrativas que han provocado más incertidumbres que certezas sobre el sentido de la educación y el papel que ésta debe de jugar en la sociedad contemporánea. Los intentos de formular un diagnóstico, presuntamente “realista”, se han acompasado con un movimiento, más o menos generalizado, de reformas educativas, promovidas por organismos internacionales que han servido para focalizar la crisis del Estado, como educador y, de paso, uno de los valores de la democracia, la igualdad educativa.

## 2.- La controversia entre los “políticos”, los “académicos” y los “gestores educativos.”

En este escenario de crisis han sobrevenido entre los actores educativos europeos posturas polarizadas e incompatibles, que han representado tendencias divergentes en el abordaje de los temas y, particularmente, estas tendencias se han contradicho en una cuestión básica, a saber, en dónde radica la legitimidad del sistema educativo. ¿Quiénes son estos actores? Los “políticos”, los “académicos” y los “gestores prácticos”. Ciertamente, los “políticos”, los “académicos” y los “gestores prácticos” no coinciden en los objetivos que deben de inspirar la reforma educativa y constituirse en fundamento de su legitimidad. Las diferencias son sustanciales. Para los “políticos” la educación debe de transitar hacia su conversión en un factor clave del desarrollo generando crecimiento económico. Por lo tanto, el objetivo fundamental de éstos es la competitividad. La legitimidad del sistema educativo y, en particular de la educación superior, descansa sobre el paradigma de la *eficiencia* y la *acumulación*. “Los académicos” se han decantado por el mantenimiento de las tradiciones académicas, de las denominadas “culturas escolares” singulares, de manera que han introducido el tema de la “*calidad educativa*” como problema. La legitimidad del sistema estaría situada en el aumento exponencial de la “calidad” y los filtros de acceso a la educación, si bien, la calidad está poco definida. Los “prácticos”, casi en su mayoría gestores escolares, han apostado por la descentralización y la reducción del gasto, como solución universalizable. La legitimidad del sistema educativo y, por ende, de la educación superior, estaría en que cumpliera las funciones encomendadas con el mínimo gasto, sin necesidad de inversión adicional en estructuras y personal. No habido consenso entre ellos. Pero la ausencia de consenso es el menor de los problemas, habida cuenta que los problemas engendrados por las transformaciones culturales, la exclusión social y la inequidad educativa no han sido objeto de reflexión debidamente en Europa Occidental.

No deja de llamar la atención que, en un momento histórico como el presente, la filosofía postmoderna<sup>3</sup> que pone fin a los relatos universalistas,

<sup>3</sup> El término posmodernidad o postmodernidad designa generalmente a un amplio número de movimientos artísticos, culturales, literarios y filosóficos del siglo XX, definidos en diverso grado y manera por su oposición o superación de las tendencias de la Edad Moderna. La identificación de la postmodernidad en filosofía es una cuestión todavía abierta, pero, en líneas generales se basa la distinción en considerar ciertos paradigmas como narrativas culturales. Se suele dividir a la postmodernidad en tres sectores, dependiendo de su área de influencia. Como un periodo histórico, como una actitud filosófica, o como un movimiento artístico. En el terreno de la filosofía la postmodernidad se caracteriza por la invalidación de los paradigmas explicativos de la realidad onmicomprensivos o totalizantes. Lo que se denominó meta-narrativas. Los filósofos más influyentes de la filosofía posmoderna fueron Michel Foucault, Lyotard, Jean-François y Jacques Derrida

sea tan funcional para los impulsos racionalizadores de las políticas públicas, pues, con ella emergen visiones parciales y coyunturales que nos describen, creo que de manera sesgada, fragmentos de la realidad, pero no visiones de conjunto. La crisis sistémica, ha engendrado crisis parciales. Se ha fragmentado, como un cristal roto que nos devuelve imágenes recurrentes. Así, se observa la crisis del sistema público de enseñanza. La crisis de la sanidad pública, etc., del sistema financiero. Con cada crisis hay diversos responsables. Nunca es el mismo. La crisis cambia de caras y parece imposible señalar un culpable sistémico. Todas parecen autónomas y el deterioro educativo que han engendrado deberse a disfunciones propias larvadas durante décadas de ineficacia. Pero las características de cada una de estas crisis, por separado, son análogas y siguen un mismo curso, como se observa, hay una transformación de los medios y los recursos con la pretensión de cumplir los mismos fines.

Por otro lado, en este proceso de confrontación entre diversas concepciones de la reforma de la educación en general y de la universitaria en particular, las preguntas más importantes han sido obviadas. Así, no se ha respondido a preguntas tales como ¿si la educación debe dedicarse a transmitir los saberes científicos establecidos?, o bien ¿debe preocuparse por desarrollar una nueva forma de concebir y representar el mundo, más allá de la forma en que inicialmente los alumnos lo ven? O, ¿debe seguir constituyendo un medio de equilibrio y movilidad social papel que ha cumplido en el seno del “Estado educador”? El que esas preguntas hayan sido orilladas sirven para reflexionar sobre las ambigüedades de las ideologías reformistas más significativas, en el ámbito contemporáneo de discusión, a saber, el “reformismo tecnocrático” y el “reformismo académico-empresarial”, reformismos hegemónicos en las dos últimas décadas. Hay un gran ausente en el debate, el “reformismo pedagógico-democrático” como alternativa posible y deseable, para darse esta alternativa tendríamos que volver a atribuir al Estado un papel como emancipador de la ciudadanía a la que viene progresivamente renunciando.

En otro orden de cuestiones, en estos conflictos teóricos sobre qué es la educación y qué funciones debe de cumplir se encuentran involucradas instituciones escolares, de diverso signo, que siguen mirando hacia el pasado y que se erigen en defensoras de las tradiciones, como una manera segura y aceptada de hacer las cosas, que mantienen un sistema educativo de corte burocrático, instrumental, procedimental y meramente técnico, pero que goza del asentimiento académico. Son instituciones para las que los cambios exigibles son simplemente didácticos. Todos los demás, son accesorios.



Y, por otra, surgen corrientes innovadoras en diversos campos, direcciones y visiones que quieren ir más allá de la cultura de los gestores, que quiere atender a los saberes emergentes y con ello vincular la enseñanza al desarrollo del conocimiento experto, pero que, naturalmente, exigen un aumento del coste económico del sistema para poder cumplir esos objetivos e, incluso, la reforma del sistema como legitimador de la democracia.

En este contexto de conflicto teórico y práctico, tal vez sea necesario, empezar a considerar, de nuevo, desde la contemporaneidad que significa el término “Educación”. Ciertamente, es uno de los términos más generalizados y de uso más ambiguo. Por ser tan antigua la educación, como proceso de socialización, son muchas las significaciones del término<sup>4</sup>. Todos tenemos una idea generalizada de su significado y de que implica, así, el significado del término comprende desde crianza, urbanidad, buenas costumbres, cultura, docencia, instrucción, formación, mejoramiento, enseñanza. Y, todos los que así piensan tienen razón. No se equivocan. El problema surge al momento de analizar las definiciones a la luz de la *ideología* que encierra cada concepto, porque la ideología ha marcado las funciones y límites del sistema educativo y sus paradigmas funcionales. Y, los sigue marcando hoy.

Uno de los paradigmas más consistentes de la Modernidad y de más amplio recorrido funcional ha sido la del “Estado educador”. En este paradigma la legitimidad del sistema recaía en la construcción de una sociedad democrática, en la que la Educación, sin perder sus objetivos, como instrumento de transmisión y fomento del conocimiento, también, era un instrumento estatal para la formación del ciudadano democrático. Las discusiones presentes sobre el alcance de las reformas a emprender, pretenden, precisamente alejarse de ese paradigma en beneficio de corporaciones académicas privadas, laicas o religiosas. Las críticas a las debilidades del paradigma pedagógico del “Estado educador” suelen descontextualizar su marco original de referencia o peor aún, ignorar que la relación entre democracia y sistema educativo, bajo el “Estado educador”, ha sido un factor de progreso de la igualdad social. Hoy, el discurso se desplaza de la igualdad, como objetivo, hacia meros componentes didácticos, inventarios decisionales o diseños instruccionales que a toda costa se pretenden aplicar en los campos de enseñanza, como si fueran elementos autónomos y no tuvieran nada que ver con los cambios acontecidos en la naturaleza del Estado y de la sociedad. O, como si ellos mismos no fueran piezas destinadas a socavar

---

<sup>4</sup> La palabra “educación” proviene del latín *educō-as-are* que significa “criar”, aunque algunos lo confunden con *educō-is-ere*, que quiere decir “sacar de adentro”.

este paradigma pedagógico cuyo éxito ha estado históricamente vinculado a la extensión de la democracia y de los derechos humanos.

Precisamente es sobre esto, sobre lo que trato de reflexionar. Por ello, me parece necesario abordar los paradigmas históricos de la educación en relación a la conformación del modelo del “Estado educador”, en primer lugar, y de la democracia, en segundo lugar. Como señala Emilio Lledó, resulta imposible pretender una educación democrática, “si no se sabe bien qué quiere decir, democracia”<sup>5</sup>. La razón, es obvia. Si la sociedad no es democrática no lo puede ser el sistema educativo, por ello me parece preciso analizar cuál es la relación existente entre la democracia como sistema de gobierno y la educación, antes de examinar como ésta se convierte en un instrumento de legitimación de aquélla.

### 3.- Los orígenes del Estado educador

La relación entre educación y democracia es antigua. En el pensamiento griego se encuentran claves decisivas para conocer la relación entre democracia y educación. *Puesto que, para pensar, opinar y concurrir con el voto en las decisiones de la polis no se requería tener algún grado de calificación o manejo técnico, bastaba con ser parte de la comunidad y padecer como propios los problemas de todos.* En un contexto en que la política era asunto de todos y nadie podía sustraerse la responsabilidad del ciudadano era clave. El ejercicio de la ciudadanía con sus imperativos de respeto, justicia y autodominio, fuerzan a colocar la educación en un lugar de privilegio. En principio, la educación del ciudadano era preciosa en interés del Estado, pero, también, para la preservación de la propia democracia, como sistema político.

Con los sofistas se produce el seno de la democracia la primera revolución pedagógica conocida dirigida a la universalización de la educación. En realidad, la sofística puede ser considerada como la expresión teórica de la democracia ateniense o, viceversa, se puede considerar a la democracia ateniense, como la aplicación práctica de la sofística. Hay un influjo recíproco constante<sup>6</sup>. La evidencia más consistente de lo dicho: con la sofística se pone en marcha el movimiento intelectual que, con mayor fuerza crítica, se enfrenta a las tradiciones religiosas y políticas. Los sofistas son permanentes partidarios de la razón y sus dudas. Como observa Lledó, “el ciudadano, el habitante de la *Polis*,

<sup>5</sup> E. Lledó Iñigo, *Ser quién eres*, Prensas Universitarias de Zaragoza, Zaragoza, 2009, pág. 199

<sup>6</sup> La sofística ocupó el lugar dejado por la teoría democrática más antigua de Simonides y Esquilo, que todavía pervive en Heródoto.

tenía que hacerse igual ante la ley y ante la posesión y la administración de la palabra. Conceptos que se expresaron con dos magníficas creaciones lingüísticas: *isonomía e isegoria* (la igualdad ante la ley y el derecho a la palabra)<sup>7</sup>. Así, que se abandona toda referencia al origen divino y a la condición heredada. A la excelencia de la sangre, tan cara a la aristocracia ateniense. Para la sofística el orden social y la acción política aparecen como soluciones humanas, y por tanto constantemente expuestas a nuevas transformaciones. Su reflexión no armoniza con la búsqueda de una verdad absoluta, ni con valores absolutos. Su enfoque más próximo al relativismo los hace sensibles a la diversidad y más proclives al pragmatismo y a los consensos sociales y al diálogo argumentado. Las inevitables diferencias entre los ciudadanos se deben de resolver, para los sofistas, mediante la persuasión. La argumentación es mejor arma que la fuerza. Como demócratas, propugnan la búsqueda colectiva de la mejor solución para los problemas de la ciudad, sin pretender que ésta sea la verdadera. No había, según ellos, verdades universales: la verdad dependía del sujeto y no del objeto. Se justificaba que cada quien mirara e hiciera las cosas a su manera. “Las reglas – decían - no son sagradas sino meras convenciones”<sup>8</sup>.

La enseñanza de la sofística postula la consecución de acuerdos y el respeto por los valores ciudadanos, que, sin ser definitivos, mantienen su significado en las condiciones en que se han creado. Así, Protágoras dirá: “Pues lo que a la polis le parece justo y bello, efectivamente lo es para ella, mientras que tenga el poder de legislar”. Protágoras en todo instante defenderá el acuerdo democrático como base de la convivencia y ello es consistente con su epistemología básica: “Sobre lo justo y lo injusto, lo santo y lo no santo, estoy dispuesto a sostener con toda firmeza que, por naturaleza, no hay nada que lo sea esencialmente, sino que es el parecer de la colectividad el que se hace verdadero cuando se formula y durante todo el tiempo que dura ese parecer”<sup>9</sup>. Y, eso es lo que enseñaba, relativismo jurídico y ético, como fundamento de la democracia y de la formación del ciudadano.

Pero no fueron únicamente los sofistas los que practicaron una vinculación entre educación y ciudadanía. Otros, como Sócrates promovieron el autoconocimiento y el cultivo de la virtud civil. Platón propugnó una república diferenciada y ordenada, sustentada en la *educación*. De hecho, *La República*, es, simultáneamente, un tratado de *organización del Estado y un*

<sup>7</sup> E. Lledó Iñigo, *Op. cit.*, pág. 155

<sup>8</sup> N. Abagnano, *Historia de la filosofía, tomo I*. Barcelona, Editorial Montaner y Simón, 1987

<sup>9</sup> Cf. Barrio Gutiérrez, 1984, págs. 21-22.

*tratado de pedagogía*. Aristóteles<sup>10</sup>, por su parte, propuso una estrecha relación entre educación y sistema de gobierno en una sociedad integrada por hombres libres. No era casual la propuesta. El principal objetivo de la educación, para Aristóteles, era *formar buenos ciudadanos*. La educación debía adaptarse a cada régimen. De modo que, la educación de los jóvenes debía ser pública, común para todos, en correspondencia con el hecho de que la ciudad tenía un fin único. Así, Aristóteles, se manifestaba “No es el azar el que asegura la virtud del Estado, sino la voluntad inteligente del hombre”<sup>11</sup>. Y, señalaba que, si bien es verdad, que hay diferencia entre *la virtud privada y la virtud ciudadana*, y que no puede haber identidad entre ellas; sin embargo, en la república todos deben participar de la virtud cívica. En *La Política* reflexiona sobre la función del Estado como educador: “El cultivo de la virtud en sus ciudadanos es la primera obligación del Estado. La suprema virtud se resume en este doble imperativo: saber obedecer y saber mandar. El ser que obedece y el que manda no deben saber las mismas cosas. Sin embargo, el ciudadano tiene ambas cualidades. ¿Qué rasgo distingue al ciudadano? El hecho de que está revestido de poder, de que puede actuar como juez, como elector o como magistrado. El punto de partida de la educación ciudadana debe ser reconocer que el hombre es un ser moral, que en la escala animal sólo él percibe el bien y el mal. (...)”<sup>12</sup>. El legado democrático se manifiesta en Aristóteles como libertad, como poder para pensar.

Hay, incluso, evidencias que sugieren la existencia en Atenas de escuelas públicas que preparaban para el ejercicio de la ciudadanía. En el diálogo *Critón*, Platón dice: “¿Acaso no eran justas las leyes (*nomoi*) educativas que obligaban (*arangellontes*) a tu padre a educarte física y musicalmente?” Asimismo, en el discurso de Esquines contra Timarco se dice: “Recordaréis conciudadanos, que Dracón y Solón *dictaban leyes para proteger la moral de nuestros hijos y que explícitamente prescribieron cómo debían ir vestidos y de qué manera habían de ser educados*”<sup>13</sup>. Dichas leyes, al parecer, establecían las horas de asistencia

<sup>10</sup> Aristóteles no simpatizaba con la democracia, pero se ocupó de ella e hizo una taxonomía de los regímenes políticos (monarquía, aristocracia, república y sus correspondientes formas degeneradas: tiranía, oligarquía y democracia), relativizando el valor de cada uno.

<sup>11</sup> Aristóteles, *Política*, Madrid, Editorial Gredos, 1994.

<sup>12</sup> *Ib.* Es significativo que continúe reflexionando sobre el fin humano. Para Aristóteles, “el verdadero fin de la naturaleza es la inteligencia y, por lo tanto, la educación debe subordinar el instinto (parte irracional). La educación debe darse en el siguiente orden: primero el cuerpo, enseguida el instinto y luego la inteligencia”.

<sup>13</sup> Esquines. Discursos. Testimonios y cartas. Introducciones, traducción y notas de J. M. Lucas de Dios. Madrid: Editorial Gredos, 2002. Esquines fue acusado por Demóstenes y por Timarco de alta traición. Esquines contraatacó con su discurso Contra Timarco acusando en éste a Timarco de haber perdido el derecho de hablar frente al público como consecuencia de sus relaciones con jóvenes que le habían dejado una reputación de

a la escuela (*didaskaleion*) y a la sala de gimnasia (*palaistra*), y contenían advertencias morales para el niño y el maestro. La presencia de escuelas en la ciudad es mencionada por Heródoto y Pausanias en sus relatos. Se sabe, además, que los atenienses votaban la sentencia de ostracismo escribiendo el nombre del acusado sobre pedazos de barro, lo cual lleva a suponer que los ciudadanos estaban uniformemente alfabetizados.

La evolución del Estado educador queda interrumpida en el Medioevo de la misma manera que desaparece el ciudadano, sustituido por el súbdito, desaparece el “Estado educador” y las escuelas monásticas, parroquiales y catedralicias sustituyen a las públicas. Ello es así porque el modelo educativo medieval, es forjado en consonancia con el régimen político que conocemos con el nombre de Cristiandad. En ese orden, el imperio de la Iglesia cristiana sobre las conciencias era absoluto y las ideas seculares son desterradas, así como cualquier atisbo de relativismo.

El Renacimiento y el Humanismo sentaron las bases para el desarrollo de la cultura moderna. La idea de una educación popular -aunque no necesariamente estatal- comenzó a difundirse al calor de las grandes mutaciones que se iniciaron con la invención de la imprenta por Juan Gutenberg (1450) y el descubrimiento de América por Cristóbal Colón (1492). La imprenta favoreció la aparición, en el siglo XVI, del libro de texto; sin embargo, ningún elemento del entorno social, dominado por relaciones feudales, hacía necesaria la idea de alfabetización general. La lectura y la escritura continuaron como un privilegio de una minoría social. Y, la Iglesia seguía detentando la hegemonía en materia educativa. De este modo, durante el Renacimiento, el modelo educativo seguirá siendo prácticamente un monopolio eclesiástico de carácter supraestatal. No ocurre así, sin embargo, con la educación superior, porque, aún siendo la Universidad fundamentalmente competencia de la Iglesia, presenta un notable interés para el Estado, dada su incidencia en la formación de los cuadros dirigentes, y, por tanto, en el reclutamiento de la burocracia estatal. La Universidad es, como sabemos, la que suministra las cualificaciones profesionales que necesitaban tanto la Iglesia como el Estado. El hecho de que las universidades sean principalmente eclesiásticas no obsta para que los monarcas intenten extender su dominio a este campo, bien de modo más o menos simbólico por medio de las regalías, bien de manera efectiva para asegurarse la formación de las elites que han de dirigir el país. El proceso de intervención es aquí mayor. Sin embargo, la Universidad sigue respondiendo al modelo medieval de suministrar teólogos y juristas, prostituto. Timarco había sido el eromenos de muchos hombres en la ciudad portuaria del Pireo. Este discurso, es considerado muy importante por la gran cantidad de leyes atenienses que Esquines cita.

aunque las necesidades de las sociedades europeas empiecen ya a ser distintas. En algunos países el Estado intenta la reforma de las universidades, pero las grandes dificultades que encuentra hace que encamine sus esfuerzos hacia la creación, al margen de la Universidad, de nuevas instituciones educativas, en parte por la resistencia que la vieja Universitas opone a las reformas dirigidas a modificar sus objetivos sustanciales o su organización, pero en parte también por la voluntad que subyace en el Estado moderno de asumir competencias nuevas en el campo de la enseñanza superior. Surgen así a lo largo de los siglos XVI y XVII una escuela de navegación en Portugal, una escuela militar en La Haya, una escuela de ingenieros de caminos en Francia, un instituto de náutica y de minerología en España. Pero aún se estará lejos del “Estado educador”.

La actividad educativa del Estado con el despotismo ilustrado se hará más ostensible, impulsado unas veces por corrientes culturales que le estimulan a caminar en esa dirección. Pero, en definitiva, la intervención del Estado en la alfabetización popular forma parte de un proceso más amplio, el que conduce a la transformación de las monarquías autoritarias en monarquías absolutas: el campo de actividad del Príncipe se amplía, en este proceso, inexorablemente.

Cuando se pone fin a las monarquías absolutistas resurge como problema la educación del ciudadano y se engendra un conflicto de intereses entre el “Estado educador” y la Iglesia educadora. El fin de la hegemonía educativa de la Iglesia aparece vinculado a la *sustitución del súbdito por el ciudadano*. Así, vemos como se convierte en un tema de obligada reflexión la reforma educativa y la reforma del Estado. Y, como una depende de la otra. El paso definitivo en este sentido se da en la Modernidad, fundamentalmente, por el pensamiento ilustrado.

#### 4.- El Estado educador en la Modernidad

Los autores modernos coinciden en atribuir un papel fundamental a la educación en la construcción del Estado, aunque no siempre se refieran a ella de manera explícita. Pero el proyecto cultural de la Modernidad, que se inspira en la Ilustración, se instauró en sus inicios como una cultura pedagógica a la que se le atribuía una capacidad transformadora del individuo y de la sociedad. El objetivo de esta cultura pedagógica: la consecución de una nueva *humanidad*<sup>14</sup> que se expresaría mediante la aparición histórica de un nuevo ciudadano. El cambio

---

<sup>14</sup> La educación moderna empieza en el siglo XVIII, cuando la nueva concepción educativa es asumida en Francia en la Revolución de 1789 y discutida en la Convención Republicana.

en la concepción de la educación y en el papel social de la misma fue desde el principio un interés prioritario de los Ilustrados para los que la reforma moral del ciudadano sólo era posible en estrecha relación con la reforma educativa. Y, esta última, era contemplada como garante de la libertad y de la liberación del entendimiento. Según Lledó, esta tendencia supuso una ruptura del “modelo dogmático que establecía, en distintas formas de dominio e, incluso, de tiranía, el sentido de las palabras y de su utilización”<sup>15</sup>. Pero para que esto sucediera tenía que romperse la vieja jerarquización de la sociedad. Tenía que quebrarse el monopolio de la autoridad en el uso de la palabra y del discurso racional. Por eso, para el pensamiento ilustrado, al lado de las libertades públicas se afirmaban también otros derechos, como el de la educación que conciernen al individuo como sujeto de la vida política -no como objeto-, como ciudadano que tiene derecho a emanciparse del poder y a participar en él. Son los llamados derechos cívicos o políticos, base de un nuevo régimen representativo que propugna el pensamiento ilustrado, cuya mejor expresión es el derecho al sufragio<sup>16</sup> que exige un ciudadano capaz de ejercer los derechos. A hablar y a ser escuchado.

La llegada a este punto fue el resultado de un largo recorrido evolutivo. Desde mediados de siglo XVIII el pensamiento ilustrado francés venía propugnando una educación estatal. Filósofos como Diderot o Rousseau, parlamentarios famosos como La Chalotais o Rolland d’Erceville, profesores como Cuvier o Thiébaud, todos defendían la idea de una educación que formara a la infancia y a la juventud en el molde nacional, todos querían una educación uniforme para Francia, todos deseaban que los fines de la educación fueran delimitados en función de las necesidades de la sociedad *y no de los intereses de la Iglesia*, todos querían que los profesores fueran laicos y no eclesiásticos, todos, en fin, *apuntaban al Estado como protagonista de la educación*. De hecho, todavía bajo la monarquía absolutista se anunció un programa educativo que cubriría todo en territorio nacional y todas las clases sociales. No llegó aplicarse por la caída del ministro Turgot<sup>17</sup> su postulador.

<sup>15</sup> E. Lledó Iñigo, *Op. Cit.*, pág. 136

<sup>16</sup> Hay que tener presente que para el pensamiento ilustrado estos derechos harán posible el control de los gobernantes por los gobernados: son la base del régimen democrático (la democracia, se ha dicho, es la sociedad de los ciudadanos). En este sentido, sólo nos queda decir que el Estado liberal comprenderá pronto la necesidad de tener ciudadanos ilustrados que hagan posible el nuevo régimen (así, por ejemplo, la Constitución española de 1812 establecerá tempranamente la obligación de saber leer y escribir para poder “*ejercer los derechos de ciudadano*”).

<sup>17</sup> A. R. Jacques Turgot, barón de Laune, más conocido como Turgot, (París 10 de mayo de 1727–18 de marzo de 1781) fue un político y economista francés, fundador de la escuela de pensamiento económico conocida como fisiocracia. Nacido en el seno de una familia de notable experiencia política, abandonó la carrera eclesiástica poco antes de su ordenación. Tuvo amistad con Condorcet, Pont de Nemours, Gournay y otros intelectuales cercanos a la escuela fisiócrata de pensamiento económico. Tras finalizar sus estudios

El análisis de la evolución del pensamiento ilustrado sobre la pedagogía permite observar que *la obra pedagógica fue pensada, desde sus inicios, como una obra política*. No puede extrañar, pues, que estuviera *la reforma de la educación estrechamente vinculada a la del propio Estado* y que su universalización se considerara como expresión de la democracia. De hecho, en los procesos históricos de democratización de la sociedad, la educación aparece como un elemento indispensable para la formación de una ciudadanía que participe en forma libre, racional y responsable en el desarrollo de éstos.

En todo caso, el discurso ilustrado asignó un importante papel político a la educación, como *mecanismo de emancipación* necesario para abandonar una ética de la creencia y promover una voluntad colectiva formada e informada, bajo la égida del *Estado emancipador* que, actuaría mediante la imposición progresiva de una razón universal.

Es a partir de la Revolución Francesa (1789), cuando se introduce la reforma del Estado absolutista por un Estado democrático y cuando estas tendencias se reafirman, de tal manera que el “asunto” de *la educación se convertirá en uno de los elementos fundamentales del discurso político dominante de todo gobierno democrático, como instrumento de legitimación*. La reforma educativa adquiere, particularmente, en los debates de la Convención Revolucionaria de 1789 una dimensión clave. *Se pretende una educación patriótica inspirada en los principios de la democracia, una educación laica, ofrecida gratuitamente por el Estado*. En la Asamblea constituyente de 1789 se elaboran varios proyectos de reforma de la educación dirigidos a ese fin. Destaca, el proyecto presentado por el diputado Condorcet<sup>18</sup>, que había trabajado con Turgot y compartido el

---

de derecho, inició una exitosa carrera en la Administración que, en 1761, le permitió acceder al cargo de intendente de la región de Limoges, donde exhibió unas extraordinarias dotes administrativas. Turgot es nombrado ministro de Maurepas, el mentor del rey, al que había sido muy recomendado por un amigo común, el abad Very. Su nombramiento como ministro de Marina en julio de 1774 tiene una buena acogida, en especial entre los filósofos. Fue ministro de Finanzas.

<sup>18</sup> J.A. Marie Nicholas de Caritat, Marqués de Condorcet (1743-1794) era el hijo mayor de una antigua familia de la nobleza francesa. Formado como matemático, escribió una serie de tratados técnicos al principio de su carrera y colaboró en la gran Enciclopedia francesa. Fue miembro de un reducido círculo de filósofos y científicos franceses que popularizaron la ilustración. Aunque ocupaba el cargo de inspector general de la Real Casa de la Moneda, Condorcet apoyó con entusiasmo la Revolución Francesa y llegó a ser ministro de la Asamblea Legislativa revolucionaria. Interesado en la reforma de la educación, redactó el borrador de un plan de financiamiento de las escuelas públicas e independientes. También apoyó la creación de la República, pero se opuso a la ejecución de Luis XIV. Su talante moderado le enfrentó a los jacobinos radicales. Fue arrestado y en 1793 se convirtió en fugitivo. Al final le detuvieron después de una espectacular persecución y murió en la cárcel. En España, el pensamiento pedagógico de Condorcet tuvo repercusión en Jovellanos, quien publica en 1802, su Memoria sobre educación pública (o Tratado Teórico-práctico de enseñanza). Consta de seis partes y sigue de cerca la estructura del Informe de Condorcet.



proyecto de un programa educativo que cubriría todo en territorio nacional y todas las clases sociales, que, en los debates de la Asamblea, define *la reforma educativa como un instrumento de legitimación democrática, en cuanto a través de la educación se podía instaurar la igualdad*. La desigualdad de instrucción era, a su juicio, una de las tres fuentes de desigualdad social con la desigualdad de la riqueza y la desigualdad en el trabajo y, por lo mismo, *la instrucción debía ser uno de los medios para lograr la igualdad social*.

Así, con objeto de alcanzar la reforma política y moral, Condorcet promovió cuatro principios básicos que debían de guiar la reforma educativa, a) la Educación debía ser obligatoria y universal, b) la Educación debía ser gratuita, c) la Educación debía ser permanente (implicaría esto una educación de adultos, pero, también, una educación continua) y, por último, d) la Educación debía ser gradual, es decir, debía adecuarse al desarrollo psíquico y físico del ciudadano. *Tales principios fueron defendidos no como un medio de aumentar los conocimientos, sino como un acto de justicia*, en sus *Memorias sobre Instrucción Pública (1792)*. En las Memorias aparecía una idea: *la humanidad del ciudadano dependía de la posibilidad de ser educado y, en consecuencia, la educación aparecía, en su discurso, como el principal derecho exigible para el ser humano, exigencia de subsistencia mas fuerte incluso que el derecho a la vida*<sup>19</sup>.

Pero, si *la reforma educativa era un acto de justicia* ¿que educación debía recibir el ciudadano?

##### **5.- Bajo el “Estado educador” ¿Qué educación debía recibir el ciudadano?**

¿Qué fines orientan la propuesta educativa de Condorcet? Este, pretende unificar los aprendizajes de todos los ciudadanos y, a la vez, lograr una sociedad democrática capaz de garantizar el desarrollo de las capacidades de éstos. Cabe fijar un primer sentido de su reflexión, a saber, *la educación democrática es aquélla que se imparte a todos por igual*. De ahí que entienda por democratización de la enseñanza abrir las instituciones educativas a todos los miembros de la sociedad, lo que desde los supuestos antropológicos y políticos enunciados en la Revolución Francesa (libertad, igualdad, fraternidad) determinaría *una implicación recíproca de los derechos de libertad e igualdad en la educación*.

<sup>19</sup> Condorcet en su libro postrero, *Bosquejo de un cuadro histórico del progreso del espíritu humano (1795)*, decía que el progreso de la inteligencia se media con la práctica de la razón, de la tolerancia y de la humanidad.

A pesar de ser Condorcet un pensador representativo del pensamiento pedagógico ilustrado en lo que concierne a la universalización del sistema educativo, tienen aspectos propios que le singularizan respecto de éste, tales como *proponer la educación como el principal factor compensatorio de la desigualdad social, considerar a la educación como instrumento de realización de la igualdad y la justicia*. Así, gracias a una educación igual para todos, podría limitarse la desigualdad a términos razonables y alcanzar una nivelación social.

De la voluntad de hacer de la educación un instrumento de nivelación social proviene el derecho a una enseñanza igual para todos, que elimine o reduzca al máximo el sentido aristocrático de la enseñanza, en el doble sentido en que ésta se manifiesta, como sistema de aprendizaje de sólo a unos pocos, o como sistema de contenidos que pretendan perpetuar el *status* especial de unos pocos. Por ello, Condorcet, postulaba que el Estado asumiera la gestión directa de la educación *para que ésta se convirtiera en un servicio público abierto a todos*. La idea de la educación como servicio público, al margen del estamento eclesiástico, era, pues, el desenlace natural de un desarrollo ideológico impulsado y animado por estas ideas.

Así, pues, con Condorcet, la Modernidad entroncó la reforma educativa, por un lado, con *la idea de democracia* y con los principios filosófico-políticos sobre los que ésta descansaba, a saber, la teoría democrática asociada a la igualdad, la fraternidad, la comunidad, la igualdad de oportunidades, la participación ciudadana, el sufragio universal directo. Y, por otro, con la idea de que la realización del proyecto moderno suponía, a su vez, *la incorporación del saber como instrumento de intervención social y, por consiguiente, de modificación social*. Por ello, uno de los retos de la modernidad fue universalizar la escolarización inicial y afrontar la formación del conjunto de la sociedad<sup>20</sup>. En este sentido la generalidad y universalidad de la educación consistía en establecer no sólo un marco igualitario de desarrollo para los ciudadanos, sino, también, poner fin a los juicios a priori y a los modelos por imposición.

Condorcet *inscribe la educación en el marco de la ética de los derechos humanos en una sociedad democrática*, que mediante la facultad racional, la tolerancia y el humanismo, debía de formar *un ciudadano autónomo, responsable, lúcido, libre de ignorancia y crítico*. Y, ante aquellos que creían que la nueva

---

<sup>20</sup> La enseñanza había servido en el Antiguo Régimen para discriminar a unos grupos humanos, frente a otros. De hecho, en el Antiguo Régimen, aun existiendo distintos modelos educativos, el Estado era indiferente a la educación, que constituía un monopolio eclesiástico.

humanidad aparecería, mediante la Revolución, como creían muchos jacobinos, Condorcet *opone la de la maduración progresiva del ser humano mediante la educación y la instrucción.*

Aunque, en su concepción el Estado se constituía en educador estaba lejos de vincular la educación al poder político. Según Condorcet, el poder que tenía la educación como instrumento de conformación del ciudadano y de legitimación democrática llevaba implícito otras características, sin las cuales, no podría cumplir sus objetivos. Así, la Educación debía ser independiente esto quería decir, que debía tener independencia de cualquier poder político, pero, también, confesional. ¿Por qué? Según Condorcet el Estado y la sociedad van a ser considerados como realidades abiertamente distintas y contrapuestas: de un lado, *el Estado, pensado como un régimen de relaciones de poder entre gobernantes y gobernados, por tanto como un ámbito de relaciones entre desiguales; de otro lado, la sociedad, conceptuada como un ámbito de relaciones entre iguales.* La Educación debía ser integral, debía responder a todos los aspectos de la vida ciudadana. Debía ser universal, es decir, la escuela tenía que extenderse a todos los ciudadanos, cualquiera que fuese su procedencia.

Pero, la idea de que la Revolución por sí misma cambiaría al individuo frente a quienes creen que es la educación quien lo cambiaría, como creía Condorcet, se instaurará en la Modernidad, como dos concepciones rivales, que relacionan enseñanza con el Estado de modo diversos, son, también, dos concepciones de una nueva humanidad que se abrirán paso y serán opuestas, en términos políticos: la de la maduración progresiva del ser humano mediante la educación y la instrucción, frente a otra, que lo presenta como inmediatamente regenerado, como efecto de la revolución. Sobre esta cuestión no va haber unanimidad.

## 6.- La educación como servicio público y la movilidad social

Es cierto también que no va a haber entre los revolucionarios unanimidad sobre el alcance y extensión de la educación como servicio público, pero sí va a existir un consenso en un punto fundamental: *el nuevo sistema educativo debía ser un sistema público, es decir, abierto a todos, atento a las necesidades de la sociedad, organizado y controlado por el Estado*<sup>21</sup>. Más allá de este acuerdo

21 La decisión del Estado francés de ocuparse directamente de la beneficencia y de la enseñanza significó un cambio radical. Con ello, las medidas revolucionarias de la Asamblea no sólo abolieron los estamentos privilegiados o el régimen señorial, sino que funciones realizadas por los citados estamentos, en este caso el estamento eclesiástico, se asignaron a una nueva Administración, inaugurando así una política de servicios públicos de nueva planta, secularizados y estatales.

básico, las discrepancias serán muchas y muy variadas. Fuera de la convergencia general en la concepción del Estado como actor principal de la educación, los planteamientos son múltiples y, muchas veces, contradictorios sobre todo en la delimitación de objetivos: ¿formar la elite de la nación o elevar el nivel cultural del pueblo?; ¿control por parte del Estado o control de las autoridades locales?; ¿limitación de la instrucción pública a la enseñanza primaria -dejando los demás niveles a la iniciativa privada- o construcción de un sistema educativo nacional, publico y gratuito?; ¿libertad de enseñanza o monopolio estatal?; ¿la educación como instrumento adecuado de transmisión de valores o, por el contrario, la educación como instrumento de emancipación humana?

De estas discrepancias, surgieron dos modelos distintos: *el liberal o dual* que contempla dos tramos educativos, una instrucción elemental y gratuita para el pueblo y otra superior y onerosa para las capas altas; el social originado en el pensamiento de Condorcet que propone una instrucción igual para toda la población y es el antecedente de la concepción de *la educación como un derecho*. Condorcet llegó a afirmar que “*La sociedad debe al público una instrucción pública, como medio de hacer real la igualdad de los derechos*”<sup>22</sup> Se inicia, así, bajo el “Estado Educador” una tendencia que desemboca en la vertebración de la escolarización masiva y la caracterización de la educación como instrumento de promoción social, vinculada, posteriormente, en el siglo XX a la denominada igualdad de oportunidades. Por consiguiente, la educación deviene en un medio de acceso a la movilidad social<sup>23</sup>, a medida que los Estados la asumen como instrumento de movilidad, se instaura una concepción meritocrática de la sociedad, según ésta, idealmente, las sociedades debían tender a una mayor movilidad social fundándose en el mérito adquirido. Esto significaría que las personas que se esforzasen y tuviesen los méritos necesarios proporcionados por el conocimiento (de ahí la asociación con el concepto de meritocracia) podían, mediante el proceso educativo mejorar su calidad de vida y subir en la escala social<sup>24</sup>. La concepción de educación que está detrás de estas ideas es una concepción abierta. Educar es abrir y desarrollar posibilidades, construir para cada ciudadano un espacio más amplio de actuación.

<sup>22</sup> Condorcet, *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*, Madrid, Editorial Morata, S.L., 2001.

<sup>23</sup> La movilidad social está vinculada a la teoría de las clases sociales y a la teoría de la meritocracia y consiste en los movimientos o desplazamientos que efectúan los individuos, las familias, o los grupos dentro de un determinado sistema socioeconómico. Existen dos formas de movilidad social: la horizontal y la vertical. En su otro significado, quiere decir en qué medida el logro socioeconómico se hereda.

<sup>24</sup> Por esta razón, se hace énfasis en el logro escolar y en la necesidad de facilitarle el acceso a los menos favorecidos a una educación de calidad, ya que este es el mecanismo más importante a través del cual los hijos de padres pobres (probablemente poco educados) pueden acceder a mejores niveles de vida.

Durante su corta duración esta crisis ha ido en progresión hasta ocupar una posición dominante en la economía social de todo el mundo y se ha convertido en un factor clave de desmantelamiento de la cohesión social y de la renuncia de los gobiernos a la justicia distributiva, incluida la retribución, mediante el sistema educativo, que ha inspirado los últimos treinta años las políticas educativas en Europa. Significativamente, la educación era un pilar básico de la justicia distributiva europea, pues, mediante el sistema educativo se pretendía abrir cauces a la movilidad social y, en consecuencia, romper los compartimientos estancos existentes entre las diversas clases sociales. De hecho, la educación pública se mostró pronto como un formidable instrumento de cohesión social y nacional. Esta concepción está en línea con el concepto de la educación como medio de adaptación o integración social, lo cual incluye tanto la formación laboral como la adopción de una identidad colectiva y su esquema de normas y valores. A pesar de que en la práctica educativa, la mayoría de las energías se han canalizado hacia los dos primeros fines, es decir, hacia la adquisición de conocimientos y el cultivo de la capacidad, con su correspondiente especialización, se ha mantenido, constitucionalmente la política educativa como políticas de interés general, a la hora de la consignación de recursos, pero con la crisis se ha producido un cambio de tendencia, sin embargo, la pluralidad de funciones públicas que se asignaron a la educación se mantienen, al menos formalmente.

### **7.- La movilidad social y sus derivaciones en el sistema educativo**

Sobre la movilidad social y el papel que ha desempeñado en ésta la educación hay que hacer algunas observaciones. Durante buena parte del siglo XX el sistema de instrucción pública ha sido el vehículo por excelencia del ascenso social. Las razones son obvias, la necesidad del Estado de establecer filtros para la movilidad social, pero mantener mecanismos que la permitan, pues, una sociedad con baja movilidad social genera pocas esperanzas de progreso para sus miembros y, aunque, estas posibilidades coexistan con mecanismos, que permiten, al mismo tiempo, a las élites retener el estatus social de sus antepasados sin importar su esfuerzo personal, hay que establecer ámbitos de tránsito, individual, hacia el ascenso social. Cuando no se pertenece a un grupo elitista, y, por consiguiente, se inicia desde una posición desfavorable, la educación es generalmente la manera más segura de lograr ascender social y económicamente.

De hecho, la importancia de la educación como ámbito de desactivación de conflictos, interclasistas, con la estructuración de un medio admitido de movilidad social se demuestran con las denominadas “políticas educativas”<sup>25</sup>, cuyo control ha sido motivo de tensiones cruzadas en todas las sociedades desarrolladas contemporáneas. ¿Cómo se ha formulado este proceso de movilidad? El proceso de movilidad se ha estructurado de dos momentos, *el acceso a los estudios postobligatorios, en particular a los universitarios, y el acceso al ejercicio de las profesiones por parte de los titulados.*

¿Hay dificultades para que siga cumpliendo el papel de ámbito de resolución de conflictos? Algunas. Las dificultades de acceso a la movilidad social están asociadas, en principio, a precarios niveles de capacitación y habilidades cognitivas, que dificultan la incorporación productiva en el mercado de trabajo para el subsiguiente ascenso social. La carencia de posibilidades de acumulación de conocimiento y destrezas en el sistema educativo formal, juega en contra de la promoción social. Además, están, las dificultades para cubrir tanto los costos directos de la educación como los indirectos. *Por ello, se desarrolla una batalla, cada vez, más dura respecto de cuál debe de ser la orientación de las políticas públicas, pues, la ventaja salarial de aquellos con altos niveles educativos se ha incrementado, mientras que la ventaja salarial de los trabajadores con niveles medios de educación ha caído de forma importante en los últimos 15 años, pero hasta entonces había venido funcionando la educación como medio de ascenso.*

Por supuesto, los grupos que se encuentran en una posición favorable y a los cuales no les conviene movilizarse hacia abajo utilizan la educación para perpetuarse, por lo cual es muy difícil para los grupos menos favorecidos poder acceder a esta educación e intentar llegar a un nivel superior en la escala social. *Así, que se consagra una tendencia de asociar bienestar y educación, -que sólo en la última década ha experimentado una transformación-, otorgando a la educación una preeminencia central en los objetivos de las políticas públicas de prácticamente todos los países democráticos del mundo. No es fácil poner una valoración social única sobre el logro de la universalización escolar de una nación. Hay multitud de indicadores a considerar, pero la medida más directa y cuantificable es el efecto que la educación ha tenido –y tiene- en el bienestar individual y en la productividad social.*

---

<sup>25</sup> Las políticas educativas son una expresión de las denominadas “políticas públicas” por medio de las cuales se implementa la acción de las autoridades públicas en el seno de la sociedad.

## 8.- La contrarreforma del Estado Educador

La aparición después de la II Guerra Mundial de los derechos sociales supuso una transformación de la concepción política del ciudadano y, por consiguiente, de su derecho a la educación. El derecho a la educación como derecho social fue reconocido en las constituciones particulares, pero, también, se internacionalizó. Como los demás derechos sociales, la educación se incorporó al Derecho público internacional, operándose un fenómeno de trascendentales consecuencias<sup>26</sup>, como el aumento de la matriculación en la educación secundaria y superior. Es cierto que algunos textos internacionales no obligan a los Estados, como es el caso de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, cuyo artículo 26 proclama el derecho de toda persona a la educación, y que sólo tiene una autoridad moral para los Estados. Pero son ya varios los tratados internacionales que han sido ratificados por diversos Estados europeos que tienen fuerza de obligar en los respectivos territorios nacionales.

Los derechos sociales suponen un cambio en la misma concepción de los derechos individuales y del estatuto del ciudadano, pues, ya no se parte del *reconocimiento de la persona como un ente abstracto o genérico*, sino que ahora el ciudadano es visto en su especificidad, en sus distintas maneras de estar en la sociedad, como menor, como adulto, como anciano, como mujer, como persona con discapacidad, confluyendo normalmente en un mismo sujeto varios derechos derivados de las distintas situaciones en que el individuo se encuentra. El derecho a la educación implicará, desde entonces, no sólo el derecho a recibir una educación elemental, sino también el acceso a la enseñanza secundaria y, lo que no deja de ser relevante, a la enseñanza universitaria o superior. Fruto de esta concepción *es la escolarización masiva de la población en todos los niveles educativos. También la aparición de problemas nuevos derivados de la masificación: el fuerte incremento del gasto público.*<sup>27</sup>

<sup>26</sup> Como consecuencias notorias hay que señalar las siguientes: en primer lugar, el individuo, o los grupos sociales, se han convertido en sujetos del Derecho internacional; en segundo lugar, los derechos sociales han sufrido un proceso de positivación al haber sido reconocido no sólo por las declaraciones internacionales, sino también por los convenios multilaterales entre los Estados; por último, estos derechos han conseguido amplia cobertura en la jurisdicción de los organismos internacionales. De todo ello lo que interesa resaltar ahora es que, aparte de la revolución que pueda suponer para el Derecho internacional que no sean sólo los Estados los sujetos del mismo, sino también los individuos, lo importante es que la regulación internacional de estos derechos tiene en determinados casos fuerza vinculante para los propios Estados, pudiendo invocarse tales derechos ante los tribunales internacionales.

<sup>27</sup> También aparecieron otros problemas, tales como, la devaluación de la enseñanza, inflación de títulos académicos, etc. No obstante, la reacción de los Estados europeos, en general, no fue, en principio, la de restringir el ámbito del derecho a la educación o abdicar de sus responsabilidades, sino la de aumentar los recursos, impulsar la formación profesional de nivel medio o superior, acentuar las exigencias de acceso a la

Ante el “Estado Educador” y el gasto público generado por el cumplimiento de esta función, el neo-liberalismo, la corriente ideológica que en la década de los noventa se constituyó en la línea de pensamiento social y político de mayor consenso entre las instituciones financieras, reacciona e introduce una nueva concepción concerniente al papel que el Estado debía jugar, consistente en reducir a éste a un rol, puramente, subsidiario. Su papel consistía en vigilar el cumplimiento de la reglas de juego y facilitar la interacción entre las fuerzas e intereses espontáneos de los individuos. Ser garante de la libre competencia y asegurar la propiedad privada, pero no podía ir más allá. Los gastos sociales debían limitarse a la mínima expresión. Se ponía, así, fin al rol del “Estado Educador” necesitado para sostenerse de gasto social. Se invertía el recorrido iniciado en la Modernidad, puesto que en el neo-liberalismo *la desigualdad se convierte en un valor positivo*. Ello entrañaba la revisión de una larga evolución que coincidía con la evolución del Estado moderno y de la propia democracia, basándose en equívocos teóricos, como el principio de que *hay que disminuir la extensión del Estado, para aumentar el protagonismo de la sociedad*, como si se tratase de dos instancias situadas en planos diferentes. Pero, fundamentalmente, entrañaba no sólo una revisión de la protección social sino muy especialmente de la educación *asociada a la idea de igualdad y considerada como instrumento de movilidad social*. La reforma educativa se incluyó, como prioritaria, en la agenda reformista del neo-liberalismo y ha venido siendo impulsada, desde los años noventa, con desigual éxito, pero de manera persistente y sin perder posiciones en las revisiones parciales que se han venido efectuando.

Ciertamente, en las dos últimas décadas las reformas educativas han supuesto un cambio sustancial de qué se entiende por “educación” bajo el impacto de los principios del neo-liberalismo económico<sup>28</sup>, que han marcado la pauta a la hora de acercarnos a discutir la educación como problema<sup>29</sup>. En el contexto de las reformas educativas se ha caracterizado a la educación y en especial la educación superior como objeto de libre elección en el mercado. Así, el mercado

enseñanza universitaria o redefinir sus propios niveles de prioridades (en este sentido es significativo que la ley francesa de 1989, de orientación sobre la educación, establezca en su artículo 1º que “la educación es la primera prioridad nacional”).

<sup>28</sup> Los principios de libre mercado, libre juego de la oferta y la demanda, libre comercio nacional e internacional, etc.), ajenos a la “formación” se han incorporado a ésta como base medular de la misma.

<sup>29</sup> Disfrazado de crítica general sobre la modernidad, se pone en cuestión los principios igualitarios. Se habla en definitiva del fin de la historia (al concluir la confrontación teórico-filosófica heredada del siglo XIX entre capitalismo y comunismo), de la muerte de las ideologías (entendidas como grandes explicaciones sobre el mundo, para imponerse como praxis política), pero también se teoriza, con no menos vehemencia y nostalgia, sobre el fin de las utopías (de los grandes megaproyectos políticos, vendedores de ilusiones y grandes realizaciones futuras y, por consiguiente, de todos los instrumentos de cambio formulados en el sistema educativo).



aparece como espacio «*natural*» de socialización y resolución de las deficiencias educativas. Frente a la crisis de la institución escolar, el neo-liberalismo asume como eje rector la libertad del individuo, en *tanto consumidor inscrito en la lógica del mercado*. En consecuencia, con esta orientación desreguladora, se sostiene que sólo la libre competencia puede hacer que las escuelas mejoren, postulado asociado a su vez a la consigna ideológica de “*devolver a los padres la decisión sobre la educación de sus hijos*”. Bajo una fórmula en apariencia estrictamente “*técnica*”, lo que en el fondo se propone es la *disolución del papel de la ciudadanía en la definición del hecho educativo* (tema concerniente a la res pública), en favor de un horizonte atomizado, regido exclusivamente por los patrones de consumo.

Paralelamente, dentro de la escuela se postula el “*ideario profesionalista*” como nueva imagen del trabajo docente. Ideario basado en pilares tales como la instrumentación máxima del saber técnico, la reestructuración desreguladora dirigida a incrementar la calidad del producto educativo y el llamado a propiciar una mayor iniciativa competitiva de los centros, de cara directa a sus clientes potenciales. *Sustituyendo la idea del ciudadano por la de cliente*. Sobre esta base, la renovación educativa se apoya en una nueva “*cultura organizativa*” que funciona como “*ambiente*” circundante de la escuela y de la universidad *asumidas ahora como empresa de marca*. Así, es la escuela corporativa con imagen de marca distintiva y no el sistema escolar en su conjunto, quien constituye la unidad básica de cambio, dentro de un programa que abandona los parámetros tradicionales de transformación institucional reformista, en favor de la imagen de la escuela “*individual*” que se distingue de otras y compiten con otras en la oferta de saberes, ajustados a las necesidades del cliente, cuyo perfil democrático se ignora. Pues, para el neoliberalismo es el interés privado es el que debe primar sobre el público y por tanto se incentiva la solución individual de las necesidades sociales.

En ese contexto, llama la atención que sus principios filosófico-políticos (la teoría democrática asociada a la igualdad, la fraternidad, la comunidad, la igualdad de oportunidades, la participación ciudadana, el sufragio universal directo y secreto, han tendido a desvanecerse, en la organización de la enseñanza, desde las escalas inferiores del modelo educativo. ¿Por qué? Asistimos al fortalecimiento progresivo de discursos defensivos de un mundo “abierto” y globalizado que bajo el lema de una “nueva cultura del trabajo” introducen nuevas formas innovadoras de control personalizado e incrementa el control desde la los peldaños inferiores de la educación hasta los superiores, a la par

que se imponen esquemas no convencionales de empleo y consumo en los que la figura del ciudadano se desvanece, como la democracia misma, como sistema de organización política y social.

El sistema educativo es reformado en relación a tres ideas fundamentales: eficiencia, eficacia y calidad, que fueron originalmente acuñadas por la pedagogía estadounidense del eficientismo industrial. Estos conceptos son trasladados al campo pedagógico y, en general al de las ciencias humanas, pero son conceptos empresariales. De esta manera, se vincula lineal y mecánicamente el sistema educativo con el aparato productivo, subordinando el primero a los intereses del segundo. Se considera a la educación como sistema de producción de *capital humano*, como inversión personal y colectiva, la cual debe, por lo tanto, *ser rentable en términos económicos*<sup>30</sup>. En el sistema educativo se ha impuesto el concepto economicista neoliberal de la “eficiencia” referida a la “relación entre factores de producción y productos finales”.

Así, la educación es considerada como una empresa y desnaturalizada de su finalidad: el pleno desarrollo del ser humano y de su sociedad en el sentido más integral.

Estas ideas son el resultado de la generalización de la ideología neoliberal y de crítica al Estado y a las políticas públicas, entre ellas, la política educativa. La definición del individuo como medio y no como un fin en las nuevas concepciones educativas, se expresa, meridianamente, al quedar reducido el ciudadano a una vulgar y despersonalizada definición de “recurso humano”. Esta noción es asimilable al concepto de “capital humano” que impone la racionalidad económica neoliberal que caracteriza al individuo como “medio” para fines netamente mercantiles. Así, la educación es definida, como mercancía y, a la vez, como “medio de producción” de mercancías culturales, como una suerte de fábrica de “recursos humanos”. Al reducir la educación a una simple mercancía se le deja como objeto de consumo: a ella tendrán acceso quienes dispongan de los recursos suficientes para comprarla en los términos en los cuales se ofrezca en el mercado. La educación queda, de esta manera, *despojada de cualquier sentido formativo*, sustituido por un sentido *lucrativo*. Se imparte una educación según un modelo tecnocrático: se trata de entrenar mano

---

<sup>30</sup> Estos son los principios que rigen los programas educativos, en términos generales, de los acuerdos de Bolonia y que responden a los postulados por organismos internacionales como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo. Según este razonamiento, invertir mejor no significa invertir más, sino desarrollar aquellas áreas educativas que demanda el mercado y considerar la educación como *una empresa que debe mostrar su eficiencia, eficacia, rentabilidad y calidad*.

de obra hábil pero acrítica, por ello, se jerarquizan los campos tecnológicos en detrimento de lo humanístico, ético y social. *El sentido formativo de la educación es sustituido por una moral pragmática, orientada por la ganancia y el máximo beneficio individual. Desaparece el ciudadano sustituido por el consumidor y con él desaparece el Estado Educador.*

### 9.- La “nueva” racionalidad educativa y el fin del estado emancipador

La nueva racionalidad educativa se asienta en la idea de que el mercado no sólo es la institución social que asigna eficientemente los recursos, *sino que es el regulador de decisiones sociales y hasta debe ser el conductor de políticas*, desplazando así al Estado, a quien reduce a su mínima expresión. Dentro de esta lógica los objetivos primordiales *son el individualismo, la atomización social y el predominio de las élites, sin preocupación alguna por la justicia social.* Ahora bien, la experiencia ha demostrado que el mercado es incapaz de resolver los problemas que afectan a la humanidad. Esta idea del mercado auto-regulado como directriz de la sociedad es una ficción que históricamente ha amenazado con destruir la propia sociedad, obligando al estado a regular y controlar la economía, a fortalecer sus estamentos políticos y a garantizar la redistribución de la riqueza, como precisamente sucedió en el período de postguerra que fue, paradójicamente para los neoliberales, el de mayor crecimiento para el capitalismo. Además, *el mercado no es un escenario neutral*, donde interactúan iguales, ya que es inobjetable el predominio de los monopolios. La “bondad” del mercado se fundamenta en su capacidad de satisfacer las necesidades de humanas, pero *en el mercado sólo se expresan las necesidades de quienes tienen poder de compra.* Las necesidades de los más necesitados no se muestran. Así, el neoliberalismo se presenta como respuesta única frente a los problemas actuales y en el campo político, lo que realmente está en el fondo de la crítica antiestatal del neoliberalismo es la guerra contra su verdadero enemigo que es la democracia. *No es al Estado al que combate sino al Estado democrático y, por extensión, al ciudadano democrático.* Para que un sistema político sea una verdadera democracia debe existir la obligación de que los poderes públicos, libremente elegidos, controlen, corrijan y dirijan el juego de la economía y del mercado, en defensa de los derechos de la gran mayoría de los ciudadanos, para impedir que la voracidad de una minoría se apropie de toda la riqueza y el poder. Pero, igualmente, es necesario que exista un ciudadano capaz de asumir las responsabilidades que exige el Estado emancipador.

## **10.- La crisis de la democracia en Europa y las derivas autoritarias**

Una condición cada vez más importante para una gestión política efectiva y legítima de la educación es contar con el respaldo social que se expresa a través de la percepción pública. Las políticas educativas no son una excepción. Pero la percepción pública del sistema de enseñanza universitaria, en muchos sentidos, es negativa e, igualmente, es negativa la imagen de docentes e investigadores. La gobernabilidad en este ámbito requiere la confianza en las instituciones que manifiesta una percepción pública positiva. El problema es que la política educativa y la universidad misma como institución no es percibida positivamente. De hecho, los propios gobiernos se han encargado de cuestionar no sólo la legitimidad de las funciones de la universidad, a través, de agencias evaluadoras, sino, incluso, a cuestionar la asignación de recursos a ésta, pues, es caracterizada como no funcional para los intereses de la sociedad. La crisis ha evidenciado que la enseñanza universitaria no es prioritaria para el Estado, si lo es la formación laboral, sobre todo para ciertos segmentos de la población a los que se les encierra en un ámbito que impide la movilidad social.

La democracia ha estado, desde sus orígenes vinculada al desarrollo de la educación pública y de la movilidad social. En cierta medida la crisis está reinvertiendo el camino. Se clausuran poco a poco los procesos de ascenso social que se apoyaban en la educación superior y se limita la capacidad del sistema público de proporcionar formación de excelencia a los ciudadanos/as sin recursos. No es casual. La crisis, en términos generales, ha venido asociada una degradación de la democracia y los derechos humanos<sup>31</sup> y la educación es, constitucionalmente, considerada un derecho humano básico. De hecho, en la mayoría de los casos en que ha sobrevenido esta degradación ni siquiera ha hecho falta cambiar la constitución para erosionar los derechos y las libertades políticas. Ha bastado con “interpretarla” de la forma más amplia posible, o de una forma sesgada<sup>32</sup>. Pero con la actual crisis se han desencadenado una serie de

<sup>31</sup> El retroceso democrático se observa en democracias frágiles, pero, también, en democracias consolidadas. Grecia e Italia están sirviendo de laboratorio para un particular experimento: la sustitución de las elecciones democráticas por el dictado de los banqueros. La mano oculta de los «mercados» está suplantando abiertamente a la política. Los gobernantes han dejado de aparentar un cierto distanciamiento del poder económico para seguir a sus órdenes. Si no se corta a tiempo Europa puede precipitarse al vacío liquidando la política de la propia vida social y dejando que la riqueza nacional se convierta en botín de un puñado de oligarcas sin rostro.

<sup>32</sup> En la democracia moderna juega un rol decisivo la llamada “regla de la mayoría”, es decir el derecho de la mayoría a que se adopte su posición cuando existen diversas propuestas. Ello ha llevado a que sea un lugar común de la cultura popular asimilar democracia con decisión mayoritaria. Sin embargo muchos sistemas democráticos no utilizan la regla de la mayoría o la restringen mediante sistemas de elección rotativos, al azar, derecho a veto, etc. De hecho, en determinadas circunstancias, la regla de la mayoría puede volverse antidemocrática cuando afecta derechos fundamentales de las minorías o de los individuos, como sucede con los emigrantes.

reformas sociopolíticas que están suponiendo una amenaza para los principios democráticos. Así, se han restringido las facultades de control directo y eficaz de los ciudadanos sobre los representantes políticos. Estas restricciones han provocado –y provocan- un malestar social generalizado y el desafecho creciente de los ciudadanos hacia las instituciones, al mismo tiempo, que emerge una beligerancia desconocida en todo lo tocante a las minorías foráneas, respecto a las que se pasa de una *piEDAD* expresiva de valores humanísticos hacia la desconfianza y el miedo<sup>33</sup>, particularmente, en las zonas donde la concentración de inmigrantes de distintas procedencias ha transformado radicalmente la forma de vida. Esta circunstancia se ha dado en las principales áreas metropolitanas europeas (Londres, París, Barcelona). De hecho, las ciudades han devenido, en las últimas décadas, en los principales territorios de la diversidad y la manera de afrontar la diversidad, antes, incluso, de la aparición de la crisis, ha sido la instauración de sociedades paralelas que coexisten en el mismo espacio, provocando la segregación de las identidades culturales y clasistas.

La percepción de la ciudadanía de vivir en una falsa democracia se refleja en una generalizada y creciente desafección política y electoral, como he señalado, en el aumento de la desconfianza en relación con las instituciones y, sobre todo, en relación con los partidos. La desafección no es una causa derivada del desinterés por lo público, como se pretende, por algunos analistas, que ven en la preocupación particularista del ciudadano por sus intereses individuales la causa de la desafección. Al contrario, es un resultado.

La enajenación de la ciudadanía tiene formas diversas de manifestarse, puesto que, la democracia no es sólo un sistema político, sino, *también, una forma de vida*. De ahí, que la educación haya tenido un papel histórico como instrumento de cohesión social e identitaria. No sólo se trata de transmitir conocimientos técnicos, sino valores, representaciones del mundo, estilos de vida. Hoy por hoy, la democracia como forma de vida está sujeta a muchas dudas de distinto signo. La manera de percibir la democracia como forma de sociedad y de gobierno ha cambiado. Simultáneamente, se ha producido una naturalización de las prácticas autoritarias en lo que parece convertirse en un cerco policial contra la disidencia política y sistémica autóctona.

Algunas dudas emergen en ámbitos conservadores y están cargadas de escepticismos. Los sistemas políticos autoritarios en los que cristaliza una

<sup>33</sup> J. De Lucas. (2002): “Algunas propuestas para comenzar a hablar en serio de política de inmigración”, págs 23-48, en I. Álvarez y J. De Lucas. (eds.): *Inmigrantes: ¿Cómo los tenemos? Algunos desafíos y (malas) respuestas*. Talasa, Madrid.

determinada manera de entender la vida y la sociedad son pesimistas y conducen al nihilismo: por eso precisan tanto de los métodos coactivos y de la represión. No creen en la ciudadanía ni en su potencialidad creativa para construir el mundo presente y futuro que le rodea. Al contrario, es un tipo de escepticismo *que desconfía del ciudadano y arroja sospecha sobre la racionalidad y el sentido común de éste*. Por lo tanto, procede a reivindicar formas de tutela y vigilancia. El papel crítico de las humanidades y de las ciencias sociales en la enseñanza superior representa, a la larga, un factor de desestabilización de un sistema que tiende a generalizar el acatamiento, como única conducta cívica. Se trata de restringir el derecho de hablar y actuar en nombre propio. Aparecen individuos de la élite que pretenden conocer mejor que los propios interesados lo que les conviene.

Dicho de otro modo, se están reduciendo los ámbitos de intervención de los destinatarios de la gestión pública respecto de una participación real en la formación de la voluntad política. Si bien mayormente al autoritarismo se lo suele identificar como propio y exclusivo de aquellas naciones que solamente tienen un solo partido político, que por supuesto es el gobernante, hoy, la realidad de la crisis nos ha dado sobradas muestras que las derivas autoritarias, incluso, policiales, las podemos encontrar en aquellas naciones en las cuales existe un régimen pluralista de más de un partido y en los cuales existen instituciones democráticas arraigadas, pues, en términos generales, se introduce una modalidad de ejercicio de la autoridad en las relaciones sociales, en la cual, se observa una falta de interés por la búsqueda de consensos, así como, por una ausencia de voluntad política de dar cuenta de la acción de gobierno. *Se esgrime para ello la responsabilidad y se exige que los ciudadanos sean responsables y no traten de conocer; menos aun criticar; porque se ha tomado tal o cual decisión. La garantía de ésta reside en que ni se cuestione ni se sepa que la ha motivado, salvo un abstracto y presunto interés general, que, incluso, apela al patriotismo*. Por ende, el momento presente está principalmente caracterizado por la tendencia a limitar las libertades personales bajo la apariencia de un constitucionalismo militante. *El orden cívico cobra un especial protagonismo. Se convierte en un fin en sí mismo*. Así, no sólo se devalúan las formas democráticas, sino que, también, se cuestionan éstas, hasta el extremo de preguntarse algunos teóricos, si la democracia puede resolver la crisis, dado que la política electoral ha restringido el espacio de acción de quienes están en el poder<sup>34</sup> sujetos, en las

<sup>34</sup> R. Zibechi en su artículo "la democracia electoral en la crisis sistémica", publicado en *La Jornada* (México) el 7 de octubre del 2011, reflexiona precisamente como en las democracias occidentales las viejas élites políticas empiezan a sentirse incómodas con las instituciones democráticas. Por otro lado, se critica que los partidos políticos estén pendientes de los procesos electorales, como fuente de legitimidad de los gobiernos, pues éstos viene a ser producto de ellos.

convocatorias electorales, a los cambios de opinión. Y, hay que liberar a quienes gobiernan de esas presiones. Grecia e Italia son un ejemplo de esta nueva tendencia. Democracia sí, pero hasta un límite. Pensamiento crítico, también, pero siempre que no entre en colisión con la disciplina. No ponga en cuestión la aceptación de la gestión del que gobierna ni sus razones. El ciudadano/a es desautorizado porque se pretende que es parcial. Está motivado en sus críticas por sus propios intereses, mientras que el que gobierna es neutral.

Los efectos de estas dudas son de largo alcance. Si los que representan las instituciones democráticas cuestionan la capacidad del propio sistema para resolver la crisis es obvio que tales dudas deslegitiman a la democracia misma y los soportes formales en que se apoyan para gobernar los representantes elegidos y, como consecuencia de estos interrogantes se precariza la estabilidad del sistema político, toda vez que, una crisis de legitimidad puede llevar a afectar la calidad de este sistema, acelerando el proceso de transición hacia derivas autoritarias o, incluso, puede llevar a producir el quebrantamiento generalizado de éste, como sucede con los nombramientos de tecnócratas no elegidos para gobernar y a los que se les encomienda la solución de la crisis, suspendiendo el derecho democrático de los ciudadanos a elegir sus gobernantes. Los tecnócratas no han de responder ante electores por el coste humano de las soluciones puestas en práctica, así, que se suponen tiene las manos libres. El resultado de este conjunto de factores es que los ciudadanos se sienten abrumados por las incertidumbres engendradas por un sistema económico que escapa a su control, pero incluso a su comprensión. Se le ocultan las razones. Para despejarlas el sistema político utiliza a las minorías inmigrantes como un factor causal de los cambios que atemorizan al ciudadano común. Así, las “políticas de mano dura”, aún siendo anticonstitucionales, se mantienen porque sirven de tapadera al desmantelamiento del Estado del Bienestar, es decir, conforman a los ciudadanos -sobre todo a los que viven día a día con el riesgo de la exclusión sobre la espalda- con la posesión de un signo diferenciador: la nacionalidad<sup>35</sup>. Lógicamente, en este contexto, como expresión de los temores crecientes ante las amenazas que se ciernen sobre los individuos el populismo conservador gana protagonismo y marca el ascenso de partidos xenófobos.

## 11.- A manera de conclusión

En este contexto, ¿cuál es el destino de la educación como proceso

<sup>35</sup> J. De Lucas (2002): “Cultura, inmigración y Estado”, en C. Clavijo y M. Aguirre. (Eds), *Políticas sociales y Estados del Bienestar en España: Las migraciones*. Informe 2002, Madrid, Fundación Hogar del Empleado, pág. 36-37.

vital y político? La educación como factor de integración política tuvo, pues, un papel muy importante: la realidad confirmó que fue uno de los actores de la socialización política que mejor supo crear una nueva lealtad al estado del bienestar; fue un elemento importante para el reclutamiento de la elite política que el Estado necesitaba; ha sido, incluso, la base de la integración vertical entre las diferentes regiones con mayor o menor conciencia de la identidad nacional o regional en los estados plurinacionales o plurilingüísticos en Europa. Para analizar el papel de la educación como generador de lealtad hay que recordar cómo educar y transmitir conocimiento en las propias lenguas ha sido considerado como un factor irrenunciable de creación de identidad. La propia formación del Estado constitucional ha ido unida inexorablemente a la creación de los sistemas educativos nacionales, no sólo por lo que éstos supusieron para la construcción del aparato político y administrativo del Estado, o por la función que cumplieron aglutinando en su seno las creencias que legitiman el poder del nuevo Estado, sino también porque los sistemas educativos nacionales desempeñaron un papel primordial en el despliegue y desarrollo del mismo Estado.

Hay que señalar un hecho, la educación no puede limitarse a impartir conocimientos y perfeccionar habilidades con vistas a una integración en el mercado laboral o en el orden social, sino que debe asumir plena responsabilidad respecto a la realidad psicológica individual y a la realidad común. La educación tiene que aportar medios para la comprensión de la propia conciencia. La comprensión de la propia conciencia supone no sólo una indagación o reflexión verbal sobre cuestiones fundamentales y de actualidad sino que, además, comporta cierta cualidad de observación, de uno mismo. Esta capacidad de percepción no fragmentada es el principio de la unidad psicológica y sin ella tendríamos un individuo cuya ignorancia empezaría por él mismo.

La educación se ha convertido en una institución pública muy compleja que cumple múltiples fines. Sigue conservando, es cierto, la vertiente privada que siempre tuvo, pero las funciones públicas de la educación siguen siendo hoy tan importantes, o más, que en el siglo pasado. Pero de otra manera. Querer identificar la educación con un bien más producido por el mercado, como ha pretendido la “revolución conservadora”, contradice nuestra memoria histórica: ni la escolarización universal, ni el acceso popular a la enseñanza secundaria, ni la apertura de la enseñanza universitaria son obra espontánea del mercado; el examen de la realidad nos dice que son obra de la acción continuada de los poderes públicos. Es cierto que la exaltación de lo público puede llevarnos - como ha sucedido en nuestro siglo - a la aberración del Estado totalitario, pero la



privatización de lo público puede llevarnos también a tiempos pasados en que el individuo estaba a merced de otros poderes, más fuertes y más implacables que el mismo Estado. En el nivel actual de la civilización humana, la consideración de la educación como un derecho que pertenece a todos los hombres y mujeres sin distinción alguna, parece un valor difícilmente renunciable. De este valor, el Estado, la sociedad políticamente organizada, es el único garante.

A manera de conclusión sólo señalar que, desde sus orígenes los valores de la cultura democrática aparecen como el resultado del aprendizaje social. Sólo cuando los ciudadanos los aceptan, los convierten en pautas de conducta cotidiana. Así, la educación como método de aprendizaje de valores democráticos resulta clave en la consolidación y perfeccionamiento de la democracia. El papel que cumple el aprendizaje se debe, fundamentalmente, a que los valores de la democracia no son verdades reveladas o hábitos naturales. Hay que enseñarlos. No hay evidencia de que hayamos nacido con ellos o que aparezcan por generación espontánea. La devoción a la dignidad humana; la libertad; la igualdad de derechos; la justicia económica y social; el respeto a la ley, a la civilidad y a la verdad; la tolerancia de la diversidad; la solidaridad; la responsabilidad personal y la cívica; el autorrespeto y el autocontrol, todo esto existe y podrá seguir existiendo en la medida en que sea enseñado, aprendido y practicado. De no hacerse, la democracia estaría en peligro de decaer o desaparecer. Y las reformas educativas que ponen fin al estado educador tienden a hacerla desaparecer. En este contexto, me parece oportuno recordar lo manifestado por Lledó, *“toda sociedad que tenga conciencia de sí misma, como tal sociedad y que aspire a su organización y su progreso ha de encontrar el logro o la frustración de sus empeños en el reflejo de su sistema educativo”*<sup>36</sup>

---

<sup>36</sup> E. Lledó Iñigo, Op. Cit., pág. 219.



## Universidad hoy: giros, inercias y desafíos

*M<sup>a</sup> Lourdes C. González-Luis (Kory)*

A propósito de otras miradas, Derrida en un seductor ensayo sobre “Las pupilas de la Universidad” –y desde un talante deconstruccionista- nos sugiere este último parpadeo:

...es la oportunidad de un instante, de un guiño en las instituciones más crepusculares. (...). En periodo de crisis, de decadencia o de renovación, cuando la institución se bloquea, la provocación que es preciso pensar reúne en el mismo momento el deseo de memoria y la exposición de un porvenir, la fidelidad de un guardián lo suficientemente fiel como para querer conservar incluso la oportunidad del porvenir, dicho de otra forma, la singular responsabilidad de lo que aún no tiene y aún no está. Ni bajo su custodia, ni bajo su vista. ¿Es posible conservar la memoria y conservar la oportunidad? Y la oportunidad, ¿puede conservarse? ¿Acaso no es, como indica su nombre, el riesgo o el acontecimiento de la caída, incluso de la decadencia, el término que nos espera, en el fondo de la garganta? No lo sé. No sé si es posible conservar memoria y oportunidad. Me inclino más bien a pensar que la una no se conserva sin la otra. Esta doble custodia será signada como su responsabilidad, al extraño destino de la Universidad...<sup>1</sup>

La Universidad en esa doble función conceptual de sus orígenes (universitas) -la de ser comunidad y ser universo del conocimiento- encuentra su tensión multiseccular; tal vez ahí resida, implícita o explícitamente, el drama de sus formas y reformas.

La Universidad, como todas las instituciones que nacieron a partir del año 1000, es pretenciosa, anhela su perpetuidad. Sufre lentas mutaciones y no está preparada para los embates exteriores, a veces ni siquiera para soportar las disidencias y controversias que se generan en su propio claustro, como no sea fagocitándolos. Por ello, esta idea de la doble y contraria misión, trafica con lo

---

<sup>1</sup> “Las pupilas de la universidad. El principio de razón y la idea de universidad”, en J. Derrida: ¿Cómo no hablar? y otros textos. Suplementos ANTHROPOS, n° 13.

increíble y lo imposible.

La historia universitaria conoce fracturas de continuidad transcendente. Las reformas<sup>2</sup> acaecidas en la universidad, tras las convulsiones protagonizadas en su seno, son tan viejas que ya en el S.XIII se registra la primera huelga estudiantil en la Universidad de París. El siglo XX estuvo especialmente preñado de brotes insurgentes y proyectos reformadores: entre la Córdoba de 1918, la misma Córdoba en 1969, los sesenta de Berkeley y el mayo francés, la primavera de Praga, el Chile de Allende y la España del último período franquista o la Nicaragua agónica de somocismo, por mencionar algunos hitos de alianza socio-universitaria, se sufrieron profundas crisis de carácter ideológico, social y económico. Sus conflictos externos tuvieron gran difusión e impacto social, tambalearon pétreos y afianzados totems. Las revueltas juveniles, sus nuevas formas de ser y estar en el mundo, la desconexión generacional y el reiterado menosprecio del severo aparato de dominio cultural, las barricadas de obreros y estudiantes en el Quarter Latin, el *Eros y civilización* de Marcuse contra el Vietnam de Ford y Nixon, la Cuba de las conquistas revolucionarias, la original versión veinte años más tarde del proyecto sandinista, hasta la sangrienta plaza de Tiananmen fueron, por citar algunas, escrituras sincopadas, notas a contratiempo, cadencias, que insertaron sonoras páginas en la partitura de un siglo XX plagado de compases de insoportables silencios.

Lástima que el efecto a medio y largo plazo haya supuesto una monótona repentización integradora, un reforzamiento del mismo sistema de composición. El sistema originalmente atacado, ha terminado engordándose con las formas de ser, pensar y vivir propuestas en la divergencia. El habitante refractario que no fue expulsado del espejo, pasó a ser huésped reflejado, resignado y hasta agradecido.

La clase obrera se separó de sus líderes utópicos u oportunistas y con realismo social pactó convenios económico-laborales con la patronal. Las empresas se solidificaron mediante reciclajes, fusiones y nuevos planteamientos organizacionales de producción, comercialización y consumo. Se diseñó con éxito la nueva imagen de hombre y sociedad que representa el prototipo de la llamada tercera civilización tecnológica.

<sup>2</sup> No es banal que se llame así, igual que el concepto provocador del cisma en el mundo cristiano. La palabra hasta hace algún tiempo aún olía a pagano, a herejía. Hoy, sin embargo, reformador es cualquiera que se precie, es decir, cualquiera. En un mundo que ya no se compone en tonos mayores, que ya no crea grandes sinfonías, todo se escribe en re menor, como dijera Lerena. El re de re-cambio, de re-medo, de re-miendo, de re-play, de re-verse. En un tiempo de des-conciertos, los conciertos aparecen como una suerte de opúsculos de insignificancia.

Los estudiantes, creyéndose vencedores convincentes y no vencidos convencidos, se retiraron a sus cuarteles de invierno y sus piscinas de verano, creando una nueva clase intelectual a la sombra de las nuevas condiciones de un sistema que les nombraba protagonistas de la nueva era. Hoy se les reconoce como *yuppies* y constituyen la nueva clase dirigente en América, Europa y Asia.... Más de lo mismo.

Hoy, en medio de tanta contaminación, la paradoja se reduplica: lo químicamente puro nos invade. Asistimos al triunfo de lo incoloro, inodoro e insípido. Las referencias móviles, la hibridez conceptual, los horizontes superpuestos verifican la disolución, la fragmentación, la explosión de un sujeto frágil y el albor de una multiplicidad confusa que compromete profundamente a la Universidad.

Es históricamente demostrable que en tiempos absolutistas –casi todos, y el nuestro lo es en la especial amenaza de su ocultación- sobran, porque molestan, las visiones macrofilosóficas y políticas que podrían cuestionar el sistema y su supuesta lógica. Bien al contrario, interesa que el sistema funcione bien, que sea útil y responda al modelo impuesto. Para ello, de forma realista y pragmática (y, una vez más, queriendo confundir realidad y racionalidad), se afinca a la universidad en el medio contaminado –el último capitalismo tanto o más que cualquier otro- y extiende una compleja red que pone en marcha las reformas, enfatizando el terreno metodológico, centrándose en lo didáctico-técnico.

La fe tecnológica impera, cabría preguntarse si nuevamente no ha sido interrumpido el supuesto proceso de laicización de la cultura.

El mimetismo y la búsqueda de las semejanzas (ahora simulaciones) predominan sobre un mundo de identidades y diferencias. El culto al rendimiento, la eficacia, la competitividad (en medio de una gran incompetencia) y la rentabilidad, se entremezclan confusamente con prácticas mediocres (o mezquinas) y búsquedas reduccionistas de aparente experticia (a la poste analfabeta). Es el propósito y desempeño *profesionalizante*, de universidad como alta (más bien baja) escuela de oficio, que ni siquiera tiene que ver con un proyecto real de acomodación y que, sin embargo, muestra hoy la forma más grosera de instrumentalización universitaria.

Entre el desajuste y el desvío, un ritual de ficción que pretende mantener

---

viva en el imaginario colectivo la faz de la tradición<sup>3</sup>, el rostro del mito: *la Universidad como templo del saber*.<sup>4</sup>

El carácter mesológico, pragmático –que no aséptico– de la intrauniversidad donde no se cuestionan los fines, los servicios de utilidad y se constata de facto la mítica neutralidad, diseña la vuelta consensuada de los cierres categoriales, la imposibilidad admitida de la abierta controversia, el fin anunciado de la universidad como espacio de creación y resistencia. ¿Asistimos, tal vez, a una nueva versión de la ‘recte dispositio’?

Corroe, sorda y soterradamente, esa posibilidad: La del riesgo de las diversas universidades de deambular, haciendo esfuerzos cada vez mayores por no caer en las garras de la inteligencia, de andar a tientas y a tropezones frente al paso seguro de las nuevas razones instrumentales.

¿Dónde quedó el mundo del saber?, ¿dónde la región del juego creativo de la inteligencia?, ¿dónde la provincia de la imaginación?, ¿dónde la isla del pensamiento libre? ¿Es posible hoy un conocimiento, un saber que no esté inscrito en la razón del mercado?

Esas grandes instituciones que han acompañado nuestra historia, a saber, Iglesia, Estado, Ciudad, Fábrica y Universidad, viven hoy un cierto esquizoidismo. Una especie de traslocamiento y un pasmo frente a lo que ha de venir. Ni visiones proféticas, ni relatos apocalípticos, el futuro es un concepto que se mueve entre el escepticismo y el desprestigio.

La reflexión en torno a la Universidad se abre entonces como un interrogante más, como la puerta de entrada, el ingreso a un espacio de bifurcación de la historia como futuro. Asistimos a una suerte de mutación de la *civitas*. El yo se fragmenta, es el sobreviviente desconcertado, náufrago de sí mismo, que ya no puede planificar el mundo desde alguna reserva de racionalidad, sin reservas. Esta misma crisis teórico-conceptual abre algunas grietas y tal vez

<sup>3</sup> Curioso destino el de esta palabra, marcado desde sus orígenes etimológicos por la fatalidad. *Tradición*: Del lat. *Traditio*, ‘entrega’, ‘transmisión’, deriv. de *tradere*, ‘transmitir’, ‘entregar’. Exactamente la misma cuna y fuente que *Traición*: haciendo referencia al ‘acto de entrega’, al ‘entregador’ como ‘traidor’.

<sup>4</sup> Tampoco es casual, seguramente, lo de ‘templo’. Entre otras, dos instituciones prefiguran y configuran la idea que hoy tenemos de ‘occidente’: una es la Iglesia y la otra la Universidad, nacida a su abrigo. Ambas han perdurado con liturgias, ritos iniciáticos, significaciones, simbologías y mitos que trascienden al concepto. Ambas han debido adaptarse para sobrevivir a los cambios civilizatorios, a través de agudas transformaciones, graves crisis y esdrújulas tensiones estructurales entre conservación y/o liberación al interior de sus propios claustros y, desde ellos, al exterior.

permita invocar alguna magia de recreación, de reinención de órdenes sociales, del sentido de la vida y de la humanidad, al tiempo que nos esquina al riesgo de la agonía pletórica de tecnología y virtualidad haciéndonos actores de reparto de un montaje que, dejando de ser epopéyico, se quedó en miserable.

La poesía, la estética, el arte, el saber y hasta la sensualidad y la sexualidad del sujeto de la disgregación han sido invadidos por una geografía del poder: tecnológico, productivista y consumista. Estos fenómenos se incrustan en las tramas universitarias con la misma o mayor evidencia que en la sociedad, sólo que queremos pensar que con alguna posibilidad de ser revertidos. Lo universitario es, en definitiva, un segmento de realidad condensada, un espejo de congelación de imágenes.

El tránsito a este modelo de hipercomplejidad (o de hipersimplismo, no lo tengo muy claro), nos coloca también frente a nuestra incapacidad societal y ante la posibilidad del regreso ignorante o perverso a la barbarie. Lamentamos constatar que hoy, el pesimismo es un seductor fatal que ridiculiza los tímidos intentos del ingenuo optimismo y hasta supera y traspasa al humor inteligente y a la crítica como práctica cotidiana. Sabemos que los procesos sin equilibrio pueden derivar en retornos catastróficos o inventar inéditas y descomunales formas de equivocación. Pero también puede ocurrir la reconjugación de alternativas, la irreversibilidad fértil, un espacio para lo sorprendente, lo imprevisible, un tiempo para la buena noticia, para una nueva coherencia. No es más que la significación primaria de la *CRISIS* y la expresión derivada de la *DUDA*.<sup>5</sup>

Pensar hoy es afirmar y recrear la duda como única certeza. Reconocer y valorar la incerteza como camino en la búsqueda de criterios (nuevos juicios y quicios).

El concepto de universidad se reencuentra así con la historia contemporánea. Aquella doble acepción de *universitas* como comunidad y universo se plasma feroz y fugaz en el devenir de aquello que hasta hace un par de décadas podíamos llamar 'vida universitaria'. Se desprende hoy un cierto olor a nostalgia o a costumbrismo moderno, se visualiza una reciente urbanización o vestigios de agrarismo en el seno de complejos y sofisticados

<sup>5</sup> *CRISIS*: 'mutación grave que sobreviene en una enfermedad para mejoría o empeoramiento', 'momento decisivo en un asunto de importancia'; lat. *Crisis*. Tom. del gr. *Krīsis* 'decisión', deriv. de *krīno* 'yo decido, separo, juzgo'. *DUDA* (*dubda*): Tom. del lat. *Dūbitare* 'vacilar', 'dudar', deriv. de *dubius* 'vacilante, dudoso' (que a su vez lo es de dúo 'dos', por las dos alternativas que causan la duda).

proyectos de arquitectura ultramoderna. Se oye un aplastante silencio ante el abismo de los hechos relevantes en medio de un ensordecedor griterío pueril de la intranscendencia. Se palpan múltiples y plásticos sentidos respondiendo acomodaticiamente a la unicidad direccional. No hay capacidad para captar todos los estímulos, es una vida de video clip. Es ya más importante digitar que pensar. La disciplina, la academia, sólo existe en la cabeza de los planificadores y gestores empeñados en tensar las mallas y fotocopiar hasta el infinito en un tiempo en el que hasta el plagio se recompensa porque la originalidad es la copia.

Pareciera, en medio de todo, que pintamos un tiempo de exhaustividad y sobreexcitación, de una cierta dosis de ociosidad creativa. Nada más lejos de la realidad. Los trazos que dibujamos se corresponden con un momento de desesperanza infértil y cómoda, de subcultura estéril tan alucinada como paralizada que se revuelca promiscua o victimista en el mismo barro de la frustración y el sin sentido.

Cada quien jerarquiza, ubica, reubica, reconoce o no, admite o soslaya sus propias perplejidades.

Todos sabemos, sentimos lo inhóspitas que son nuestras instituciones superiores hoy. La universidad está siendo cada vez más inhabitable. Y las aspiraciones se encaminan más a la lucha por la habilitación que por la habitabilidad.

Sabemos que la universidad siempre ha estado ligada a los ejes éticos de su tiempo: al principio la Iglesia, después el Estado, ahora el Mercado (y, a veces, todos a la vez en convivencia y connivencia). Ligazón compleja y problemática porque en algunos casos ha sido expresión y traducción de esas éticas y mecanismos de reproducción de las mismas. Bien, a la Iglesia de la universidad pre-moderna la reemplazó el Estado; a la teología la enciclopedia, el positivismo científico, la ciencia experimental, la racionalidad discursiva y administrativa. Irrumpió la universidad moderna, cuya máxima aspiración fue transformarse en un espacio donde el iluminismo como ideología cristalizó en la universidad ideológica que, finalmente, se situó en una postura crítica frente a la modernidad de las promesas incumplidas.

Y ahora, en la posmodernidad que habitamos, al Estado lo reemplaza el mercado como el referente paradigmático que teje y desteje los destinos



universales. Así se ha instalado también la universidad del mercado, la de menor pretensión –sin duda- de todos los proyectos habidos. Y hasta se podría entender la unidad ética que había detrás del sujeto-iglesia y de un sujeto-estado, pero...¿qué sujeto está detrás del mercado?

Siguiendo las tesis de Boaventura de Sousa Santos<sup>6</sup>, se identifican claramente tres crisis a las que se enfrenta la universidad de la posmodernidad.

La primera fue la *crisis de hegemonía*, resultante de las contradicciones entre las funciones tradicionales de la universidad y las que le fueron atribuidas a todo lo largo del S.XX; por un lado, la producción de alta cultura, el pensamiento crítico y los conocimientos ejemplares, científicos y humanistas, necesarios para la formación de las élites de las que se venía ocupando la universidad desde la edad media europea. Por otro lado, la producción de patrones culturales medios y conocimientos instrumentales, útiles para la formación de una mano de obra calificada exigida por el desarrollo capitalista. La incapacidad de la universidad para desempeñar cabalmente funciones contradictorias llevó al estado y a los agentes económicos a buscar fuera de la universidad medios alternativos para lograr esos objetivos. Al dejar de ser la única institución en el campo de la educación superior y en la producción de investigación, la universidad entró en una crisis de hegemonía.

La segunda fue la *crisis de legitimidad*, provocada por el hecho de haber dejado de ser la universidad una institución consensual, frente a la contradicción entre la jerarquización de los saberes especializados de un lado, a través de las restricciones del acceso y certificación de las competencias, y de otro lado, por las exigencias sociales y políticas de la democratización de la universidad y la reivindicación de la igualdad de oportunidades para las clases populares.

Finalmente, la tercera fue la *crisis institucional*, resultado de la contradicción entre la reivindicación de la autonomía en la definición de valores y objetivos de la universidad y la presión creciente para someterla a criterios de eficiencia y productividad de naturaleza empresarial o de responsabilidad social.

El análisis centrado en las universidades públicas, muestra que, lejos de

---

<sup>6</sup> Los soportes de este pensador clave aquí utilizados son: *De la idea de universidad a la Universidad de las ideas*, texto publicado en la recta final del S.XX, donde anunciaba proféticamente las derivas de la Academia en las décadas siguientes. Asimismo resulta esclarecedora la última obra publicada por este autor sobre el mismo tema, titulada *La Universidad en el siglo XXI*. Para una reforma democrática y emancipadora.

resolver sus crisis, las universidades se pusieron en el papel de evitar que éstas se profundizaran descontroladamente, recurriendo para ello a su larga memoria institucional y a las ambigüedades de su perfil administrativo. Se ha tratado de una actuación en medio de las presiones (reactiva) con la incorporación acrítica de lógicas exteriores (dependiente) y sin perspectivas de medio o largo plazo (inmediatista).

A pesar de que las tres crisis estaban íntimamente ligadas entre sí y que sólo podían enfrentarse de manera conjunta a través de amplios programas de acción dentro y fuera de la universidad, lo cierto es que el centramiento en la crisis institucional ha monopolizado la atención y a los propios reformistas. La concentración en la crisis institucional ha llevado a la falsa resolución de las otras dos crisis por vía negativa: la crisis de hegemonía, por la creciente descaracterización intelectual de la universidad; la crisis de legitimidad, por la creciente segmentación del sistema universitario y la progresiva desvalorización de sus acreditaciones.

La inducción de estas crisis por la vía de la crisis financiera se ha acentuado en las últimas décadas y no es más que el fenómeno estructural resultante de la pérdida de prioridad de la universidad pública entre los bienes públicos producidos por el Estado.

La pérdida de prioridad de la universidad pública en las políticas públicas del Estado está vinculada a la pérdida general de prioridad de las políticas sociales (educación, salud, seguridad social, sistema de pensiones,...) inducida por el modelo de desarrollo económico neoliberal y globalizado impuesto desde los 80.

En la universidad pública todo esto acentuó las debilidades antes identificadas y, en lugar de servir para generar un amplio programa político pedagógico de reforma total, derivó en la declaración de crisis insuperables y se han utilizado para justificar la apertura generalizada del bien público universitario para la explotación comercial.

En el embate neoliberal subyace la idea de que la universidad pública es irreformable (así como lo es el Estado) y que la verdadera alternativa está en la creación del mercado universitario. El modo salvaje y des-regulado como ha emergido y se ha desarrollado este mercado, es la prueba de que había en su favor una opción de fondo. La misma opción que explica la descapitalización y desestructuración de la universidad pública, en detrimento del saber y en favor de

la rentabilidad del nuevo conocimiento-mercancía; maquillado y bien envuelto, eso sí, de incontestadas repotenciaciones por la vía de *'las convergencias'*, *'las competencias'* y *'las excelencias'* (todo eso que acaba en encia...y podríamos añadir demencia y delincuencia)

Hoy no es fácil hablar de la Universidad, de la Academia. Nuestro mundo está redefiniéndose a partir de múltiples fenómenos. Su cohesión futura resulta incierta. La universidad estatal para el desarrollo sustitutivo, la universidad vigilada para la sociedad del control, la universidad como fábrica taylorista para el mercado, la universidad ideológica para reafirmar una fe,...¿quién sabe? Lo único cierto, en cualquier caso, es el hecho de una universidad adjetivada que revela su crisis de substantividad.

Entre las muchas paradojas de la globalización sobreviene la de la inseguridad local que acarrea el peligro –ya manifiesto- de resucitar o reconstruir currícula con carácter etnocéntrico, desviaciones xenófobas. Currícula pretendidamente progresistas que, en definitiva, refuerzan desigualdades educativas entre grupos de culturas diferentes e inhiben, en suma, el aprendizaje en ese contexto de organización global. Por otra parte, la incertidumbre moral y científica es aplastante: la progresiva desconfianza en la certeza de lo que se enseña y la difícil garantía de acuerdo moral sobre por qué y para qué se enseña lo que se enseña resultan evidentes.

La respuesta docente a esto pasa por ubicarse en las propias misiones y visiones, o situarse a merced de las fuerzas dominantes, o reconstruir nostálgicamente certezas míticas de un pasado no siempre bien recordado. La moral de ocasión ha triunfado sobre la ética situada.

La sofisticación tecnológica y mediática genera otra gran paradoja contemporánea: en un mundo cada vez más interconectado habitan unos seres humanos cada vez más comunicados. Venció el mundo de las imágenes instantáneas, de las apariencias y el artificio. Las simulaciones seguras de la realidad, resultan más perfectas y creíbles que la propia realidad (habitualmente más desordenada, imperfecta e incontrolable). La realidad virtual como sustituto de la virtual realidad.

También en la universidad se reproduce y nutre esta imagen. Las cooperaciones y consensos artificiales en las aulas, las colegialidades artificiales del profesorado, constituyen ejemplos de simulación segura que han ido

cercenando los elementos base de un auténtico proceso cooperativo, a saber, la discusión, la espontaneidad, el conflicto.

La diferente comprensión del tiempo y del espacio conduce hoy a una mayor capacidad de respuesta pero también a la intolerable sobrecarga, al agotamiento prematuro y a la superficialidad de objetivos y orientaciones.

Los significados de esta llamada posmodernidad o ultramodernidad, si se quiere, aún están abiertos y todavía -especialmente en la academia- ni siquiera han acabado las luchas contra las fuerzas burocráticas de la modernidad. Las transformaciones sociales a las que estamos asistiendo van más allá del mundo financiero. Los grandes cambios en la vida económica y las organizaciones van acompañados por cambios igualmente profundos interrelacionados con el impacto del saber y de la información; con la expansión global del peligro ecológico, con la reconstrucción geopolítica del mapa global, con la restitución y reconstitución de identidades nacionales y culturales e , incluso, en la redefinición de la identidad humana. La yuxtaposición de estos cambios hace que sean algo más que una moda pasajera.

Con independencia de que las transiciones que estamos experimentando se nombren de una u otra manera, habremos de convenir en señalar el epicentro del tránsito en la globalización del modelo económico, del diseño político, de la información, las comunicaciones y la tecnología. Global no es sinónimo ni de equilibrio, ni de redistribución y, mucho menos, de equidad en el reparto. Tampoco significa coherencia, en realidad sus componentes y consecuentes resultan cínicos y perversos. La globalización que etnocentrista, la descentralización que concentra, la supracomunicación que aldeaniza.

Y la principal respuesta educacional consiste en resucitar fantasmas o imponer otros nuevos. Esos nuevos currícula adaptados (nacionalizados, localizados, balcanizados) y transversalizados, currícula de estructura osificada pero con osteoporosis, currícula de ‘costillas flotantes’ donde se ha disuelto la vertebralidad.

Las consecuencias de estos cambios dejan sentir sus reverberaciones en las instituciones universitarias; a menudo sólo se comprenden vagamente y el discurso sobre lo que ocurre es aún pobre. Destacamos, a lo sumo, un desplazamiento de metas; desplazamiento éste que viene marcado por la fascinación en los medios que terminan suplantando a los fines.

En muchos aspectos la universidad sigue siendo moderna (en algunos casos hasta anterior a la modernidad), pero obligada a insertarse en otro estadio y condición lo que agudiza los anacronismos. La disparidad en la que vive junto a los disparatados paliativos implementados en las últimas décadas, definen en gran parte la crisis, la agonía de la enseñanza superior.

La Universidad es hoy territorio fragmentado y rejerarquizado. Y se apoya y empeña en el sentido profesionalizante, lo que la dejará, en última instancia, sin sentido. Pero si ya se cuestiona para qué la universidad teniendo escuelas, institutos especializados y focalizados. Nos hemos equivocado del todo. Los profesionales se forjan más fuera del aula universitaria que dentro de ella, la investigación de punta se marchó hace rato de la universidad hacia exclusivos centros donde se fermenta un nuevo tipo de saber, ...y hasta la creación artística (la que no es canónica), la crítica y a veces heroica, emerge en los extramuros, en la marginalidad. Hemos condenado a la universidad a un utilitarismo tan miserable como fracasante. Mientras repartimos créditos firmamos su sentencia de muerte por descrédito.

Entre el despropósito y la posibilidad.-

*...el peligro que se corre consiste en que el tumulto de las emociones y de las pasiones no encuentre para expresarse más palabras que aquellas mediante las cuales el capitalismo occidental trata de imponer a todo el planeta el código de la forma de la mercancía y del dinero.*

Pietro Barcellona

La cuestión del estado del saber constituye una variable de gran peso en estas coordenadas. Al pensamiento único sólo podrían hacerle frente siguiendo dos vías: la primera, el *terror*, como la forma más auténtica e irracional de demolición; la segunda, sería un *librepensamiento* o pensamiento liberado, sustentado sobre postulados civilizatorios no encorsetados en un único y solo proyecto de civilización. No se trata de renunciar a un imprescindible "*proyecto de mundo*", pero sí rechazar el programado "*Proyecto Mundial*".

Nuestro tiempo está reclamando un nuevo contrato social.

Y ese reto es también pedagógico. La Pedagogía ha de tender a la transparencia discursiva, al desenmascaramiento de sí misma.

Ante un panorama así dibujado, ante la realidad de las multiplicidades, no parece posible seguir planteando propuestas curriculares de “cantidad y suma” inspiradas en el Enciclopedismo; la realidad múltiple exige un sistema que desista del ejercicio de “taponar las líneas de fuga”; los programas-temario secuenciados en orden histórico constituyen un sistema unitario que trata de encerrar lo real en un cerco de verdad.

Quienes participan de ese sistema no pueden salirse de ese cerco, desjuntar lo unido, unir lo disjunto, plantear relaciones nuevas, nuevas temáticas, otras miradas. La evaluación del paso por ese sistema es igualmente unitaria, no tiene en cuenta el valor de la novedad o de lo diferente, sino se afana siempre en localizar el error. Quizá, como plantea Morin, “*pensar supone una relación esencial con la historia, pero no es algo histórico, lo mismo que no es eterno*”. Pero, sobre todo, porque en ese cerco de verdad los excluidos no han tenido voz.

Es preciso aclarar que las líneas de escape que plantea Deleuze no guardan relación con estas vías de escape individual, que emergen de la relación de los múltiples “yoes” con el mundo, sino más bien los espacios indeterminados, que escapan al sistema, pero que, en tanto que no están constituidos, carecen de estatuto; esos tránsitos indefinidos, contingentes, que definen el devenir histórico, que no echan raíz, aunque proliferen.

Tendríamos que trabajar una pedagogía desde la “metanoia” (que piensa al lado) por oposición a la “paranoia” (que piensa de manera dominante). Cuando planteamos una pedagogía desde la metanoia, nos referimos, por una parte, a una pedagogía que, guiada por el pensamiento complejo, pueda arribar en una didáctica que tenga en cuenta la complejidad como sinónimo de superación de las propias disciplinas, entendida aquí como el no-lugar donde se integren lo global y lo local, los universos múltiples de la realidad, la experiencia y la teoría, obviando viejos lemas que la realidad de aula ya no aguanta. Y por otra, que ese viaje hacia la in-disciplina, incorpore el eros (la seducción como invitación es un susurro –al lado-, no un grito –desde arriba-). Dijo Barthes, para dar cuenta de la sabiduría: “sapiencia, ningún poder, prudente saber y máximo posible de sabor”. Ello tras haber rastreado en la etimología la segunda acepción de sapere, en la que se hace presente en sabio (del lat. Sapidus, es primero ‘sabroso’ y luego ‘prudente’).

En estos tiempos utilitarios, un *saber refundador de la ética* vendría a

ser un saber que incorporara la asunción inexorable de la necesidad del *ser*, del *ser consciente de sí mismo y del otro* y de *todos* en el espacio común.

Dijo Cioran: “*Aún un hallándonos a mil leguas de la poesía, -dirá este autor en otro espacio- dependemos de ella todavía por esa súbita necesidad de aullar -último estadio del lirismo-*”.

En esta época de forzados consensos, de silencios cobardes, de paz contenida, irreal, que encierra tras sí la postergación claudicante de antagonismos no resueltos, en los que cínicamente, ha sido todo dicho; en esta época en que la escucha se ha convertido en sacrificio (ya nadie lee, ya nadie dice, ya nadie escucha), rescatar la palabra, redignificarla, relegitimizarla, sólo es posible devolviéndole el “*eros*”.

Lo que estamos proponiendo en definitiva son aperturas.

Es delgada y frágil la línea que separa el *educere* del *seducere*, ‘seducir, llevar a un lugar apartado, separar, llevar a un lugar que es *secretus*, «fuera de sí»’.

Como dice Steiner:

La enseñanza auténtica puede ser una empresa terriblemente peligrosa. El maestro vivo toma en sus manos lo más íntimo de sus alumnos, la materia frágil e incendiaria de sus posibilidades. Accede a lo que concebimos como el alma y las raíces del ser, un acceso del cual la seducción erótica es la versión menos, si bien metafórica. Enseñar sin un gran temor, sin una atribulada reverencia por los riesgos que comporta, es una frivolidad. Hacerlo sin considerar cuáles pueden ser las consecuencias individuales y sociales es ceguera. Enseñar es despertar dudas en los alumnos, formar para la disconformidad. Es educar al discípulo para la marcha<sup>7</sup>.

Compartimos con Foucault:

Saber, incluso en el orden histórico, no significa encontrar de nuevo ni sobre todo encontrarnos. La historia será efectiva en la medida en que introduzca lo discontinuo en nuestro mismo ser. Dividirá nuestros sentimientos; dramatizará nuestros instintos; multiplicará nuestro cuerpo y lo opondrá a sí mismo. No dejará nada debajo de sí que tendría la estabilidad tranquilizante de la vida o de la naturaleza, no se dejará llevar

<sup>7</sup> G. Steiner. *La lección de los maestros*. Madrid, Siruela, 2004, pp. 101-102.

por ninguna obstinación muda hacia un fin milenar. Cavará aquello sobre la que se la quiere hacer descansar, y se encarnizará contra su pretendida continuidad. El saber no ha sido hecho para comprender, ha sido hecho para hacer tajos.<sup>8</sup>

¿Habrá alguna esperanza de que los nuevos sujetos (individuos), esos “zombis nómadas de la sociedad del yo” (Sloterdijk), rehabiliten su dimensión ciudadana y solidaria, reconquisten su singularidad plural, su pluralidad singular, y redibujen desde la hartura, una otra política (no promiscua, no prometeica), construida desde el imaginario radical; tal vez frágil por inaugural, siempre inaugural por su fragilidad...?

“Si la llamo imaginación radical es porque la creación de representaciones, afectos, deseos, por la imaginación humana es condicionada pero nunca determinada [...] La psique humana se caracteriza por la autonomía de la imaginación, por una imaginación radical: no trata simplemente de ver –o ver- se- en un espejo, sino la capacidad de formular lo que no está, de ver en cualquier cosa lo que no está allí”<sup>9</sup>

En esta permanente tensión entre las fuerzas de lo instituido y las fuerzas de lo instituyente, lo que define a una sociedad autónoma es su actividad de autoinstitución explícita y lúcida; es decir, el hecho de que ella misma se da su ley sabiendo que lo hace. Esta creación, apoyada en un imaginario radical con poder instituyente, se traduce en praxis: una acción que puede tomar apoyo en lo que es, para hacer existir lo que queremos ser.<sup>10</sup>

Pero, y he aquí la originalidad de Castoriadis, la sociedad, dice, es un algo no determinado, algo no completo; un algo dinámico en un hacerse permanente. Y esto se refleja en el imaginario social radical que es, además, instituyente.

El imaginario radical da forma a una sociedad abierta, autónoma, que aun resistiendo, da oportunidad al cambio.

El mundo de las significaciones sociales imaginarias hemos de pensarlo como posición primera, inaugural, irreductible (...) posición que se hace

<sup>8</sup> M. Foucault. “Verdad y poder”. En: *Microfísica del poder*, p. 20.

<sup>9</sup> N. Tello. *Cornelius Castoriadis y el imaginario radical*. Madrid, Campo de Ideas, SL.2003, p. 84. Cfr.: C. Castoriadis, entrevista con Fernando Urribarri, revista Zona Erógena, num. 31, Buenos Aires, 1996. Posteriormente Castoriadis la incluyó en su libro *Figuras de lo pensable*.

<sup>10</sup> *Ibid.*, p. 86. Cfr.: L. Carrizo “Cornelius Castoriadis, El filósofo de la imaginación social”, separata de *Revista de Educación y Derechos Humanos (SERPAJ)*, Cuadernos para docentes, noviembre de 1998



presente y se figura en y por la institución, como institución del mundo y de la sociedad misma. Es esta institución de las significaciones (...) la que, para cada sociedad, plantea lo que es y lo que no es, lo que vale y lo que no vale, y cómo es o no es, vale o no vale, lo que puede ser y valer<sup>11</sup>.

No es lo que existe, sino lo que podría y debería existir, lo que necesita de nosotros<sup>12</sup>.

Imposible predecir cuáles pueden ser las secuelas del desgarramiento o las convulsiones que sobrevendrán, pero es probable que el enfrentamiento al que derive sea de carácter metafísico. *Un enfrentamiento, una fractura, que no sólo atraviese la médula del poder dominante, sino también el de nuestras propias existencias individuales.*<sup>13</sup>

A modo de epílogo.-

*El atardecer socrático o de la reinención del saber.-  
La pasión inteligente y sus espacios académicos e informales  
viven de ese eterno atardecer socrático. Quizás sólo cambien  
los discípulos, pero la postura valiente y arrogante de quienes  
inventan y desinventan mundos posibles no ha cejado jamás.*

L. Torres Y. Rivas

La relación entre sociedad y universidad, aún en los momentos de pánico esencialista a la contaminación, es un hecho inevitable; lo que no es tan evidente es su racionalidad, su simbiosis, ni su bondad.

Es justamente en esa búsqueda de otra inteligibilidad resbaladiza en la quisiéramos desplazarlos.

Hoy, en plena vigencia de las grandes preguntas sobre el futuro de la humanidad, cobra relevancia la reflexión sobre el destino de la universidad. Esa universidad que nació como una suerte de amalgama de complicidades, de sensibilidades en torno a la sospecha sobre las percepciones del mundo. Aquella universidad que ya nació difícil, incómoda; que creció en rebeldía, arisca y que llega a nosotros perpleja, desconcertada.

11 C. Castoriadis. *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets, Barcelona, 1989, pp.326-327.

12 C. Castoriadis. *Escritos Políticos. Antología*. Colección Clásicos del Pensamiento Crítico. Madrid, Ed. Los Libros de la Catarata, 2005, p. 149. El subrayado es nuestro.

13 Baudrillard: *La agonía del poder*. Madrid, Ediciones Círculo de Bellas Artes, 2006, p. 42.

¿Desde dónde, entonces, apuntar la sugerencia?, ¿cómo vislumbrar los sentidos para la reconstrucción? Hay opciones mecánicas, tópicas, interesadas, perversas, las que llenan las agendas institucionales; saturadas de presupuestos y resignación. Hay otras opciones, claro, las que trascienden, las invisibles, las que tienen que ver con otra agenda civilizatoria aún por reescribir. El propio concepto de universidad que se ha debatido entre comunidades y universos y que hoy remite a empresa, mercado y vacío, sigue siendo una categoría susceptible de ser redefinida, reinterpretada gracias al misterio contenido, a los espacios inexplorados, a las desconocidas posibilidades.

Hay algo que perdura aunque sea como fabulación: la del campus universitario como lugar de libertad, de disidencia, de curiosidad. Un mundo que inaugura un tercer milenio cargado previsiones tangibles, disecciones rigurosas del pensamiento, restricciones quirúrgicas de la imaginación y la palabra, la universidad deambula por los márgenes, orillea, se oxigena en los cruces, tambalea en las yuxtaposiciones e incluso, allí donde su dignidad ha sido doblegada ha de resistir sin aceptar el acotamiento definitivo, la deliberada eutanasia programada.

Habremos de sentirnos contemporáneos de un tiempo que se identifica por la fugacidad, y pensar la universidad no como un totem, sino como barro moldeable; no como un recinto tapiado, postalmente localizado, sino como emergencia sorpresiva de un no-lugar habitable, dúctil, móvil, como el espacio sin prefigurar para el siguiente interrogante, el próximo trazado, la convocatoria siempre abierta y vinculante de otro saber, de otra sensibilidad, de ese otro pensamiento comunicable, transmisible, que se hace aprendizaje.

Resulta difícil creer hoy en la Universidad. En el ámbito del debate público nacional queda claro que no existe un sistema universitario. Existen subsistemas no integrados, autorreferentes y/o endogámicos. Es la universidad del simulacro y el 'sálvese quien pueda'. Eso sí, perfectamente adecuados y sumisos al EEES, esa entelequia que ha seducido y fascinado en una falsa homogeneización, canalizando la claudicación definitiva a la poderosa razón del mercado.

Tal vez el apego a la sociedad civil –aunque también esté cristalizada-, a la equidistancia crítica, a la reflexión liberada, al libre pensamiento, al ocio creativo, a esa forma de operar como un tiempo de intervalos permanentes, allí es donde podamos reencontrarnos con la Universidad, es decir: en el

lugar del deseo de pensar de otro modo que nos lleve a mirarnos –no desde la complacencia- sino desde la posibilidad, el compromiso y el riesgo.

Y ahora sería inexcusable no hablar, posicionarse, debatir y combatir ante la mundialización si no queremos perder definitivamente el tren de la historia.

Algún historiador dirá dentro de unas décadas que el siglo XXI empezó en Seattle en 1999, continuó en Davos, Washington, Praga, Niza, (en Barcelona la versión contracumbre tuvo menos impacto al ser anulada la cumbre por el Banco Mundial –una de las cabezas del dragón-), Génova o Porto Alegre, y aquél otro mundo es posible<sup>14</sup>.

Y que se exacerbó y aunó voluntades con los Indignados, una década después. Al menos en lo que a movilizaciones sociales se refiere no irá muy desencaminado, pues lo que ahí se reclamó a pie de calle fue lo mismo de siempre (libertad, justicia, equidad), pero ahora planteado como asunto planetario, que es como el mundo del tercer milenio invita a hacerlo. Tampoco hasta ahora los promotores de una vida alternativa habían tenido enfrente a un enemigo tan reconocible y con un nombre tan incómodo: globalización. Los contrarios del publicitado modelo, disidentes porque enriquece a los ya ricos, salvaguarda las multinacionales y aniquila el medio ambiente, llevan camino de formar un serio fenómeno.

Al capitalismo triunfante y en crisis le ha salido un extraño enemigo: en América Latina una tradición emancipadora ineludible y la emergencia de escenarios de radical novedad; en otros lugares, ahora golpeados duramente por los coletazos del leviatán agónico, donde no está sólo aniquilada la social democracia sino amenazada la democracia misma, surge una disidencia, una pre-insurgencia “indignada” que no tiene líderes, ni domicilio social; no vende doctrinas ni porta banderas; se comunica por internet y está en todas partes y en ningún lugar.

*...Hubo un tiempo en que los hombres de talento  
describieron el objeto de su vida de un modo que  
sacudían los espíritus de los nobles y helaban la  
sangre de los mezquinos.*

*(A propósito de la delincuencia académica. Theodore Roszak).*

<sup>14</sup> A propósito de esta consigna, recordamos las palabras pronunciadas recientemente por José Luis Sampedro (ese joven de 94 años que se ha convertido en referente de la indignación en España en los últimos tiempos), diciendo: *No, otro mundo no es posible...es seguro. Porque éste está 'caput'*.

*Nuevos sentidos de la transformación universitaria*

---

*Nosotros, los de entonces,  
ya no somos los mismos.  
(Poema XX. Neruda).*

¿Cómo puede sustraerse la universidad como institución a esta convocatoria para la reflexión, la resistencia y el combate? Es la humanidad misma la que está en juego. Entonces es su misión y sentido mismos los que están en juego.

Esto nos exigirá la relectura y la reescritura del saber desde otras miradas.



## Decolonizar el pensamiento, decolonizar la universidad: Un mismo proceso, varios retos<sup>1</sup>

*Magaldy Téllez*

*Desde la conquista y el comienzo del colonialismo moderno, hay una forma de injusticia que funda y contamina todas las demás formas de injusticias que hemos reconocido en la modernidad, ya sean la injusticia socioeconómica, la sexual o racial, la histórica, la generacional, etc., se trata de la injusticia cognitiva. No hay peor injusticia que esa, porque es la injusticia entre conocimientos. Es la idea de que existe un sólo conocimiento válido, producido como perfecto conocimiento en gran medida en el Norte global, que llamamos la ciencia moderna. No es que la ciencia moderna sea en principio errónea. Lo que es errado, o criticado por las Epistemologías del Sur, es este reclamo de exclusividad de rigor...*

Boaventura de Sousa Santos.

Los escritos del sociólogo venezolano Rigoberto Lanz, quien dedicó buena parte de su producción intelectual a la transformación universitaria como un proceso inseparable del reto de transformar los modos de pensar, estuvieron recorridos por una pregunta clave: *¿Podemos finalmente repensar y transformar a fondo la Universidad sin obviar lo fundamental: la “reforma del pensamiento”?*

Como podrá apreciarse, esta pregunta está en sintonía con el tono de este escrito en el que expongo algunas aproximaciones a la cuestión de la transformación universitaria, desde el vínculo entre universidad y pensamiento decolonizador, asumiendo que se trata de una dimensión sustancial al abordaje de tal cuestión, siempre abierta e inacabada. Así pues, en estas breves reflexiones busco responder de manera tentativa a dos interrogantes: ¿Qué caracteriza la colonización de la universidad y del pensamiento? ¿Qué significa decolonizar el pensamiento y la universidad? Ambas plantean, desde luego, mostrar en qué consiste esa mirada sobre el mundo y sobre nosotros mismos que se ha caracterizado en términos de “mirada colonial” y que aún sigue siendo

---

<sup>1</sup>Versión modificada y ampliada de la Ponencia presentada en el evento “Universidad y pensamiento descolonizador”, organizado por el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, Caracas, 10 de octubre de 2013.



reproducida por la universidad. Pero también considerar si estas interrogantes tienen algo que ver con la crisis de racionalidad y de legitimidad que impacta inevitablemente a la universidad y que nos impele a plantear el reto de cómo pensar *desde el Sur*.

### **La colonización del pensamiento y de la universidad por la razón racionalista**

Compartiendo los aportes que al respecto han hecho, entre otros, Boaventura de Sousa Santos, Santiago Castro-Gómez, Edgardo Lander y Rigoberto Lanz, puede sostenerse que la mirada colonial sobre el mundo y sobre nosotros mismos se inscribe en una matriz epistémica configurada y desplegada en el curso de la modernidad occidental. Una matriz de racionalidad en la que se entrecruzan la *exaltación de la razón, la fe en el progreso y la certidumbre de la marcha lineal de la historia hacia la perfección de la humanidad*, marcando desde el siglo XVIII hasta el clima tecnológico del presente, toda una atmósfera cultural operando como un sistema de repertorios de racionalidad que devinieron valores civilizacionales. De ahí que, como afirmara Lanz, no se trata de un modelo, o de una corriente de pensamiento sino de una «matriz de representaciones que aporta las claves para que distintas corrientes se muevan en su seno»; una matriz en la cual la Razón, el Progreso y la Historia se instalaron como «categorías fundantes de la lógica del pensamiento y de la sociedad», como sus horizontes de sentido<sup>2</sup>. En esta matriz se inscribe la obsesión por alcanzar un conocimiento universalmente verdadero y válido, que ha sido uno de los empeños más ambiciosos de la ciencia moderna, a cuyos cánones aún se someten las prácticas dominantes de producción y transmisión de conocimientos en la universidad.

Es en dicha matriz epistémica que se instaura el proceso de *dogmatización* de la ciencia expresado en su legitimación como el único modo de conocimiento válido a partir, entre otros, de los supuestos asumidos como indiscutibles: el conocimiento como representación de la realidad, la objetividad de la ciencia como conocimiento de las causas, la distancia entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento como garantía de objetividad, la presunción de que los únicos límites del conocimiento científico son los que derivan del desarrollo de los instrumentos lógico-deductivos o experimentales y la neutralidad valorativa de la ciencia. Tal concepción, que emerge y se consolida con la trama de la formación del sistema-mundo capitalista y la expansión colonial de Europa,

<sup>2</sup>R. Lanz. *El discurso posmoderno. Crítica de la razón escéptica*. Caracas, UCV-CDCH, 1993, p. 29.

impuso la certeza de que el mundo de la naturaleza y el mundo del hombre son mundos ontológicamente desligados, así como la certeza de que la función del conocimiento es ejercer un control racional sobre el mundo natural y social. Es a esta función que se asocia el privilegio del razonamiento analítico como el único método válido para explicar la realidad natural y social.

Este modelo de la ciencia adquirió total hegemonía en el pensamiento occidental y sus instituciones, pasando a ser socialmente reconocida por las posibilidades instrumentales de su racionalidad. Con ello, su legitimación social se produjo cada vez más por sus consecuencias prácticas en un mundo permeado por la racionalidad científica, al punto en que no sólo la ciencia se legitima socialmente por dichas posibilidades, sino que prácticas sociales e instituciones pasan a ser legitimadas por las aplicaciones de la ciencia. De ahí que el despliegue de tal racionalidad comporte ciertos rasgos del desarrollo científico, con impacto institucional, que Edgar Morin identifica de la siguiente manera: la lógica disciplinaria no ajena a los impedimentos que comporta la super especialización, la compartimentación y fragmentación del saber; la disyunción entre las ciencias de la naturaleza y las ciencias antropológicas, así como sus efectos en los reduccionismos que operan en ellas; la tendencia a la anonimización que acompaña la propensión a la fragmentación, pues el saber ha dejado de ser pensado, reflexionado, para ser destinado a su acumulación en bancos de datos y luego computado por instancias manipuladoras, empresas y Estados; el devenir ignorante de los especialistas respecto de todo aquello que no concierna a su disciplina, con lo cual se renuncia a la reflexión sobre los asuntos vitales de nuestro tiempo, incluyendo la reconfiguración del saber y sus finalidades. De esta manera, el desarrollo científico ha marchado junto al desarrollo de la inconsciencia sobre sus potencialidades sojuzgadoras y mortales, sobre el hecho de que los poderes creados por la actividad científica escapan completamente a los científicos, pues «el poder científico fragmentado en la investigación es concentrado en el nivel de los poderes económicos y políticos».<sup>3</sup>

Estos rasgos han dado cuerpo a una razón mutiladora, reductora de la complejidad de la realidad y de su conocimiento, ciega a las condiciones históricas de su configuración y a su inscripción en las formas de ejercicio del poder en la sociedad moderna. Pero su hegemonía, sin embargo, ha de interpretarse a partir del hecho de que ese poder que la ciencia ejerce en la sociedad es el resultado histórico concreto de ejercicio de las relaciones saber-

<sup>3</sup>E. Morin. *Ciencia con Consciencia*. Barcelona, Anthropos, 1982, p. 33-34.

poder: el poder ejercido por las clases dominantes sobre las comunidades científicas, a los fines de mantener las condiciones en las que su dominio y su privilegio se asientan y reproducen, el poder que se ejerce en el seno de las mismas comunidades científicas, el poder que se ejerce en las instituciones a través de quienes se reconocen como figuras autorizadas para la toma de decisiones por ser portadores del conocimiento científico. En fin, el poder de la ciencia integrado al poder de identificar, vigilar, organizar, clasificar, regular y controlar individuos y poblaciones, como lo muestran los análisis de Michel Foucault, quien mostró que todo saber tiene efectos de poder, de modo que la función principal de las formaciones discursivas dominantes en la modernidad es la de fundar y perpetuar un *régimen de verdad* que rige las formas de enunciar, clasificar, juzgar, distribuir saberes y sujetos en la red de prácticas y dispositivos de ejercicio del poder.

Así pues, los discursos tienen la capacidad de producir efectos de poder en diferentes ámbitos de la vida social: la escuela, la universidad, la fábrica, el hospital, los tribunales, las prisiones, los medios de comunicación, entre otros. Los discursos son, desde esta perspectiva, portadores de un determinado régimen de verdad desde el cual se establece, instituye e impone aquello que ha de considerarse como conocimiento verdadero o como conocimiento falso; de una cierta antropología que determina qué significa ser “ser humano”; y de una ontología social y política, que determina qué sujetos, qué formas de vida y qué tipo de relaciones sociales son los auténticos. Pues como advirtió Foucault, «cada sociedad tiene su régimen de verdad», su «política general de la verdad», que autoriza, legitima e impone determinados discursos como verdaderos, que establece las técnicas y los procedimientos que son autorizados para obtener la verdad, que define la posición de quienes son los encargados de decir qué es lo verdadero o qué lo falso; que opera mediante una serie de separaciones, como la establecida entre lo verdadero y o falso, respecto de las cuales este pensador sugiere tener presente que ellas se sostienen en toda una red «de instituciones que las imponen y las acompañan en su vigencia y que finalmente no se ejercen sin coacción y sin una cierta violencia».<sup>4</sup>

Lo que está en juego en la transformación universitaria es, pues, el régimen de verdad fundante de sus prácticas institucionales y discursivas, pues la vasta y heterogénea serie de fenómenos que se entrecruzan en nuestra condición epocal reclaman el compromiso del trabajo intelectual en nuestros tiempos concierne a la exigencia de interrogar el presente y de interrogarnos

---

<sup>4</sup> M. Foucault. *El orden del discurso*. Barcelona, Tusquets Editores, 1980.



en él, sabiendo que los cambios radicales en los tejidos sociales no admiten ser leídos desde las claves interpretativas de la racionalidad moderna, ciega a las incertidumbres, a la impredecibilidad, al desorden y a los desequilibrios, a los componentes irracionales de la acción y del discurso. Dimensiones que precisamente ha puesto de relieve las tendencias desintegrativas desplegadas en todos los espacios de la vida social. Se trata, en suma, de una condición general que concierne no sólo a situaciones, aspectos o efectos parciales sino a los principios mismos de organización y legitimación del orden social, así como a los principios mismos desde los cuales se supusieron las certezas de la inteligibilidad de los fenómenos, tanto como la legitimación del saber y sus instituciones.

Al respecto, Edgar Morin ya anunciaba hace casi cuatro décadas lo siguiente:

Yo me pronunciaría afirmativamente en el sentido de que el proceso de los años 60-74 ha visto surgir acontecimientos, fenómenos y tendencias imprevistas para los observadores de los años 50, haciendo aparecer desintegraciones más que integraciones... El lugar en que se pretendía integrar armoniosamente, simbióticamente, las nociones de crecimiento, expansión, libertad, felicidad, equilibrio, etc. se vuelve problemático, y esas nociones entran en antagonismo; donde se afirmaba con certeza, eso se vuelve incierto.

Y más adelante:

Las nociones de ciencia, técnica, racionalidad, que parecían ser las nociones guías, controladoras, reguladoras, aparecen por el contrario como nociones ciegas, incontroladas, fabricadoras de irracionalidad, irracionalidad cuya forma más extrema (por ser la mejor camuflada) ha sido siempre la racionalización: racionalización ideológica (en que se escotomiza todo lo que no puede ser integrado por el sistema doctrinario abstracto), racionalización tecnoburocrática (en que se escotomiza, y hasta se liquida físicamente, todo lo que no entra en el esquema operacional mutilante).<sup>5</sup>

La matriz epistémica racionalista que he descrito brevemente ha tenido en la universidad moderna su lugar privilegiado de realización que, desde luego, con ciertas alteraciones aún persiste en nuestros tiempos. La hegemonía de esa matriz se instaló en la lógica disciplinaria que subtiende no solo sus prácticas

<sup>5</sup> E. Morin. "El desarrollo de la crisis del desarrollo", en J. Attali y otros. *El mito del desarrollo*. Madrid, Akal, 1976. pp. 228-240.

de investigación y de docencia, sino también su estructura organizativa. En efecto, esta matriz de racionalidad hizo de la disciplina una lógica de producción, organización y transmisión del conocimiento, pues, parafraseando a Morin, la noción de “disciplina” tiene una función organizacional en el seno del conocimiento científico y sus instituciones. Las disciplinas, en efecto, se instituyen mediante la demarcación, división y especialización del conocimiento experto, tienden naturalmente a la autonomía que ejerce a través de la demarcación de sus fronteras, del lenguaje que ellas constituyen, de las teorías que les son propias y de las técnicas que elaboran y utilizan en sus investigaciones.

La lógica disciplinaria recorta ciertos temas que se instituyen como pertinentes exclusivamente a la disciplina, lo que traduce los cánones de científicidad propios de cada disciplina, desde los cuales se determinan, por ejemplo, en los currículos universitarios, qué contenidos son los que deben ser conocidos por los estudiantes, qué autores deben leer, qué deben hacer los profesores para lograr los aprendizajes pertinentes a la disciplina, etc. Se despliega así toda una red de dispositivos de saber-poder que permiten identificar, jerarquizar, distribuir, ordenar e instrumentalizar no sólo ciertos conocimientos, sino también ciertas posiciones de sujetos: la de los profesores que enseñan la disciplina y sus fundamentos, según sus cánones, y la de los estudiantes que aprenden lo que deben aprender.

Pero la lógica disciplinaria también dispone la estructura organizativa universitaria: estableciendo las fronteras, entre *episteme* y *doxa*, entre el conocimiento legítimo o autorizado debido a su “validez científica” y el conocimiento ilegítimo, entre el conocimiento útil y el conocimiento inútil, e instituyendo las distribuciones de sus programas de docencia e investigación conforme a la agrupación de los tipos de conocimiento especializado de las disciplinas, haciendo de la universidad una organización compartimentalizada —Facultades, Escuelas, Departamentos, Programas, etc.— donde priva la idea de que el conocimiento verdadero y legítimo se logra en la medida en que se favorece el análisis de “partes” de la realidad sin conexión con las restantes. A tales efectos, las disciplinas construyen sus propias historias que incluyen sus propias mitologías, pero lo hacen, como advierte Morin, al margen de su inscripción en la historia más amplia de las universidades y de las sociedades. Por ello ignoran que son el producto de la convergencia de procesos referidos a condiciones sociales, políticas, culturales e institucionales y, en consecuencia, que en las actuales condiciones —las definidas por el capitalismo global—, el conocimiento hegemónico —el conocimiento pertinente al mercado y el

conocimiento útil al funcionamiento de la modalidad biopolítica del poder —ya no es producido por la universidad sino por las empresas transnacionales y que la universidad ha dejado de ser la instancia desde la cual dirimir el estatus del conocimiento verdadero opuesto a la doxa. Es, decir, las condiciones que en nuestra contemporaneidad definen la crisis de fundamentación y de legitimación de la universidad.<sup>6</sup>

Más no se trata solo del establecimiento de dichas fronteras sino también del modo en que ellas se inscriben en las tramas históricas, del modo en que la lógica racionalista y disciplinaria se articula con la organización y ejercicio de las relaciones de poder inherentes al mundo moderno. En efecto, como sostiene Edgardo Lander, a propósito de las ciencias sociales:

Las ciencias sociales tienen... como sustrato las nuevas condiciones que se crean cuando el modelo liberal de organización de la propiedad, del trabajo y del tiempo dejan de aparecer como una modalidad civilizatoria en pugna con otras que conservan su vigor, y adquiere hegemonía como la única forma de vida posible [...]

Es en este contexto histórico-cultural del imaginario que impregna el ambiente intelectual en el cual se da la constitución de las disciplinas de las ciencias sociales. Esta cosmovisión tiene como eje articulador central la idea de modernidad, noción que captura complejamente cuatro dimensiones básicas: 1) la visión universal de la historia asociada a la idea del progreso (a partir de la cual se construye la clasificación y jerarquización de todos los pueblos y continentes, y experiencias históricas; 2) la “naturalización” tanto de las relaciones sociales como de la “naturaleza humana” de la sociedad liberal capitalista; la naturalización u ontologización de las múltiples separaciones propias de esa sociedad; y (4) la necesaria superioridad de los saberes que produce esa sociedad (“ciencia”) sobre todo otro saber.<sup>7</sup>

Uno de los efectos de poder de los discursos en los que se ha desplegado la modernidad occidental articulada al binomio capitalismo-colonialismo ha sido el de la construcción de la *inferioridad social y cognoscitiva* de individuos, grupos y pueblos. Tal construcción ha implicado lo que de Sousa Santos plantea como rasgo constitutivo de la razón moderna: su configuración y despliegue

<sup>6</sup> Sugiero al respecto, la lectura de J. F. Lyotard. *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*: México, Ediciones Rei, 1990. Así como de B. de Sousa Santos. *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora*. Madrid y Buenos Aires, Miño y Dávila, 2004.

<sup>7</sup> E. Lander. “Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos”, en E. Lander (compilador). *La colonialidad del saber*. Caracas, Fundación Editorial El Perro y la Rana, 2009, pp. 29-30.

como una *razón indolente* que conlleva la invisibilización y negación de otros modos de pensar, decir, hacer y sentir<sup>8</sup>. El resultado de esta operación ha sido la anulación de plurales formas de la experiencia humana, de entramados cognitivos, afectivos, simbólicos y materiales transmitidos de generación en generación que han resultado válidos para quienes los heredan, proveyendo de sentido su vida. La *razón indolente* es, así, portadora de una *epistemología de la ceguera* que inmoviliza y reduce el campo de la mirada acerca del mundo y de nosotros mismos; que silencia, ignora, condena y excluye todo saber no susceptible de ser incluido en los límites de un modo de conocimiento cuyo propósito es el de conocer para controlar y dominar.

La *razón indolente* elimina cualquier posibilidad de establecer diálogos con saberes provenientes de entornos diferentes al científico, anula lo diferente, lo heterogéneo, lo plural, otras formas de interpretar el mundo que son declaradas como irrelevantes, inútiles, falsas, exóticas o mitológicas, sometidas, por ende, a la invisibilidad epistémica y social. Es la *razón indolente* la que funciona en prácticas de producción de conocimientos que responden a la *monocultura del saber y del rigor científico*, según la cual la ciencia, autoproclamada como la única forma de conocimiento válido, es la detentora absoluta de los criterios de verdad y fiabilidad epistémica. Es ello lo que está a la base de las ciencias que se enseña en nuestras universidades, las cuales, como advierte Edgardo Lander, conllevan la herencia colonial de sus paradigmas y a la vez participan en el reforzamiento de la hegemonía cultural, política y económica de Occidente: «... la formación profesional, la investigación, los textos que circulan, las revistas que se reciben, los lugares donde se realizan los postgrados, los regímenes de evaluación y reconocimiento de su personal académico, todo apunta hacia la sistemática reproducción de una mirada del mundo desde las perspectivas hegemónicas del Norte».<sup>9</sup>

Con ello se promueve el exclusivismo científico que establece jerarquías epistémicas que traducen relaciones de saber-poder. Todo lo que no es considerado conocimiento es excluido del canon científico y pasa a formar parte del terreno de la opinión, la conjetura, la apariencia, la imaginación, la costumbre o la creencia, del oscurantismo, del error, del atraso. De ahí que la *razón indolente* sea, a la vez, *razón impotente*, pues piensa que nada puede hacerse

<sup>8</sup> B. de Sousa Santos. *A crítica da razão indolente*. Porto, Afrontamento, 2000.

<sup>9</sup> E. Lander. “¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos”. En Santiago Castro-Gómez (ed.) *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*, Bogotá, Centro Editorial Javeriano, Instituto Pensar, Pontificia Universidad Javeriana, 2000, p. 65.

contra necesidades concebidas como algo exterior a ella y *razón arrogante*, pues considera que sólo ella es capaz de ejercer una libertad incondicional que la configura como la única forma de racionalidad.

Por ello, de Sousa Santos plantea que la *razón indolente* o *monocultura del saber científico* produce un *epistemicidio*, es decir, la marginación, muerte y olvido de saberes alternativos y, en consecuencia, relaciones de *injusticia cognitiva*, concepto éste referido a las condiciones de desigualdad, discriminación o exclusión epistémica y social producidas por un modo de conocer hegemónico global que limita, invisibiliza y priva de reconocimiento y valor a diferentes formas de saber. Un modo de conocer que, animado por el principio de simplificación, anula lo aleatorio, lo paradójico, lo imprevisible e incontrolable, las co-implicaciones, reduciendo así la complejidad de lo real a la simplicidad de interacciones controlables. Este principio, como cabe reiterar, ha sido inseparable de ciertos propósitos del conocimiento científico destinado a controlar, regular, instaurar un orden, dominar y colonizar, lo que en el capitalismo contemporáneo es inseparable de la condición caracterizada por Santiago Castro-Gómez como condición «posmoderna/poscolonial»,<sup>10</sup> en la cual los relatos de legitimación del saber y de la universidad han cambiado radicalmente y ésta se pliega a los imperativos del mercado global. De ahí la importancia de tener presente los efectos de la racionalidad neoliberal en la universidad, a lo cual haré una aproximación en las notas que siguen.

### **La colonización del pensamiento y de la universidad por la racionalidad neoliberal.**

El neoliberalismo es ante todo un tipo de racionalidad que implica tecnologías de producción de subjetividades orientadas a la sujeción de individuos y poblaciones mediante la objetivación de sus conductas, codificadas a partir del cálculo racional de costo-beneficio. Forma de subjetividad cuya construcción revela que la clave del neoliberalismo no está dada, siguiendo a Foucault, en el marco del mercado en sí sino en el *círculo sociedad-empresa-competencia*, en el cual se mueve la *teoría del capital humano* que, como sabemos, impactó de manera decisiva a la universidad como espacio no ajeno a la impronta de la racionalidad neoliberal que funciona bajo distintas formas, especialmente si tenemos presente que la hegemonía de los regímenes neoliberales —cruzados por lo que Foucault llama una «*política social privatizada*»— ha implicado que los límites a la intervención del Estado en la vida social no instauraran nuevas

<sup>10</sup> S. Castro-Gómez. *La poscolonialidad explicada a los niños*. Popayán, Editora Universidad del Cauca, Instituto Pensar, Pontificia Universidad Javeriana, 2005.

condiciones de libertad individual y colectiva, sino la intervención de *formas no estatales de dominio y control*. De ahí que el neoliberalismo contenga, a su manera, la paradoja de ser en realidad *la fuerza principal de otro tipo de poder, más sutil y abarcador, sobre la vida*<sup>11</sup>, vinculada a la gradual e incesante colonización de la esfera pública por la esfera la privada, para decirlo en palabras de Zigmunt Bauman.

A propósito del neoliberalismo, cabe resaltar el nuevo tipo de articulación entre el Estado y el mercado, definida en los términos de un fenómeno que implica el hecho de que el Estado se transforme en una instancia lo suficientemente fuerte como para garantizar el despliegue sin cortapisas de una economía mundial neoliberal y la conversión de la sociedad en una sociedad de *libre mercado* regida por el *consumo, el lucro y la competencia*. Esta transformación ha tenido como contracara la pérdida parcial de la soberanía estatal, la destrucción del Estado de Bienestar y, por ende, de la capacidad del Estado para generar su legitimidad fundada en la ejecución de políticas sociales. A tales efectos, el neoliberalismo ha requerido de un modelo político ajustado a su lógica, a saber, el modelo de la democracia representativa restringida a un mero procedimiento formal que concede la celebración periódica de elecciones competitivas, en la que los ciudadanos no toman decisiones políticas sino que eligen a quienes deciden, en la que el voto se constituye como un dispositivo que implica un acto de participación política y a la vez una renuncia a la participación activa y directa. De ahí el fenómeno analizado como *despolitización de la ciudadanía*, un proceso mediante el cual se ha producido la neutralización de los principios que se ponen en juego en la vida democrática, entre ellos, la participación activa en las decisiones que afectan al común y la creación de espacio público. Fundamentalmente, porque la democracia funciona como un mercado electoral en el que los aspirantes a representantes políticos actúan como proveedores que compiten en un libre mercado para lograr el máximo número de votos y los electores-consumidores eligen a los representantes políticos que parecen responder a sus intereses particulares.

Se ha insistido recurrentemente en el peligro de la invasión del agora por parte de los poderes públicos estatales; sin embargo, como sostiene Bauman<sup>12</sup>, donde hoy se desarrollan los mayores peligros y donde se plantea la mayor necesidad de contención es en esa zona que separa y reúne agora y

---

<sup>11</sup> Al respecto, sugiero la lectura de M. Foucault: "Clase del 17 de enero de 1979", en *Nacimiento de la biopolítica*. Madrid, Akal Editores, 2009.

<sup>12</sup> Z. Bauman. *En busca de la política*. Argentina, Fondo de Cultura Económica, 2001.

oikos, pues la primera ha sido invadida por lo privado. Tal invasión comporta el desvanecimiento del *agora* ya que lo público ha huido de ella y tanto las agencias como los agentes tradicionales de la política se revelan impotentes para traducir asuntos públicos en causas comunes, mientras las nuevas agencias y los nuevos agentes de lo privado operan sin ningún control democrático de los ciudadanos y de las instituciones políticas, aunque sus decisiones afectan a todos. Se trata, en términos más generales, de la invasión de la vida social por parte de agencias no estatales que funcionan de acuerdo con la racionalidad neoliberal, a la cual se anudan no sólo las terribles consecuencias económicas y sociales del neoliberalismo, sino también los embates de una «política de vida privatizada», para decirlo con palabras de Foucault, que ha tenido y tiene como uno de sus principales resultados el desvanecimiento del *agora* que, con Castoriadis, Bauman define como la esfera de comunicación entre la esfera política y la esfera privada, donde se reúnen lo público y lo privado, donde no solo se ejerce la elección de opciones disponibles, sino también se examina, cuestiona y renegocia el abanico de elección, donde se ejerce la libertad de decidir lo que ha de entenderse por bien común, sociedad justa, democracia, libertad, etc., y la de actuar en consecuencia.

De esta manera, para decirlo con de Sousa Santos, se ha producido *el empobrecimiento de la índole ética y emancipadora de la democracia* y, en consecuencia, la configuración de «una democracia de baja intensidad» que convive de manera cómoda con la *desigualdad y la exclusión social*, interpretadas por este pensador como la puesta de manifiesto de la crisis del contrato social de la modernidad y del contundente fracaso de las modernas promesas de igualdad, libertad y solidaridad.<sup>13</sup>

La invasión de la vida social por el neoliberalismo es indisociable de los radicales desplazamientos que el mismo y su crisis han provocado en la vida económica, social, cultural y política de las sociedades contemporáneas. Tales desplazamientos constituyen hoy una dimensión decisiva del andamiaje en el que se inscribe el entrecruzamiento de fuerzas que pugnan por mantener y garantizar las reglas del capitalismo neoliberal sin que se tenga nada que proponer, y de fuerzas cuyas *luchas constituyentes*, utilizando una expresión de Toni Negri, no solo se expresan como resultados contingentes de conflictos políticos, sino como acontecimientos que despliegan los deseos de nuevas formas de vida y nuevas propuestas políticas. Entrecruzamiento en el que, se quiera o no, se inscribe la universidad actual con sus dilemas y sus desafíos.

<sup>13</sup> Véase: B. de Sousa Santos. *El milenio huérfano. Ensayos para una cultura política*. Madrid, ILSA, 2005.

Hoy, el hecho es que el contexto político que hizo posible la aceptación de la representación como mecanismo democrático se ha hecho añicos como resultado de una estructura global de poder que socava los sistemas de representación, configurados a escala nacional y que, de manera mistificada, pretendían ser representación del poder del pueblo. Así como es un hecho que el imaginario político haya sido colonizado por el neoliberalismo como forma de racionalidad política que *conjuga la despolitización y la privatización de lo público con la construcción de subjetividades despolitizadas y privatizadas*, y, por ende, despojadas de toda potencia de acción política transformadora.

De tal diagnóstico no escapa Latinoamérica y, en particular, Venezuela, pues no podemos obviar que el neoliberalismo implicó, a partir de la crisis de la deuda y del modelo desarrollista, no solo el fin del débil Estado de Bienestar y sus políticas sociales sino también el fin del imaginario político sobre el cual se levantaron las luchas ciudadanas durante las décadas de vigencia de tal modelo. Esta luchas de desplegaron bajo la convicción de que los derechos sociales y políticos son parte de los derechos esenciales de todos los seres humanos, de modo que siendo parte de su condición de ciudadanos, estaban en el derecho de exigirlos al Estado, por ser una obligación directa del mismo. Sin embargo, cabe recordar que bajo el Estado de Bienestar, los derechos ciudadanos se estatalizaron quedando bajo el control de las burocracias estatales y de las élites gobernantes que utilizaron la administración de tales derechos para fortalecer las formas clientelares de hacer política, así como para el control y dominación de la ciudadanía.

En América Latina, la instauración de la hegemonía neoliberal no se dio ni se da sin conflictos entre las fuerzas sociales y políticas que pugnaban y pugnan por la continuidad de la versión social-liberal del capitalismo, de su versión liberal autoritaria o por transformaciones asociadas a una revolución popular socialista. Y, desde luego, no sin fuertes represiones individuales y colectivas por parte de gobiernos tenidos como democráticos. Al imponerse el neoliberalismo se quiebra el débil proceso de democratización social iniciado en la década de los sesenta, se profundiza la crítica al rol social del Estado y se despliegan mecanismos de corte neoliberal que encontrarían un marco propicio para dismantelar el Estado, así como para reestructurar el modelo de acumulación capitalista bajo los cánones del modelo neoliberal.

Desde inicios de la década del setenta, los sectores de poder económico y político ya comenzaban a reapropiarse de las interpretaciones neoliberales en



torno a las crisis de las democracias, en las que se destacaban como factores desencadenantes de tal crisis las excesivas demandas populares que recargaban al Estado, de manera que el problema fundamental a atacar y detener era el de las formas de “ingobernabilidad” en las que incurría la ciudadanía con su participación y sus demandas. De ahí que las propuestas incorporaran, entre otros aspectos: la reducción —incluso por medios violentos— de las exigencias de participación ciudadana en las que, cabe recordar, tuvo alta presencia la universidad; el recorte del “gasto” en los programas sociales; la disminución de los recursos financieros para las universidades y la progresiva conversión de los centros universitarios en organismos supuestamente más técnicos que políticos, para debilitar la fuerza de las posiciones contestatarias que ponían en cuestión el orden existente.

La universidad en América Latina fue una traba para la apacible implantación del capitalismo neoliberal que suponía, como condición fundamental, la debilitación de los Estados nacionales desarrollistas en pro de un Estado al servicio de la economía global y competitiva de mercado. Aunque, como cabe recordar, ya desde finales de la década de los ochenta fue perdiendo progresivamente su índole contestaria en el proceso mismo en que fue abandonando su condición de espacio de ejercicio del pensamiento crítico articulado a las luchas por la transformación social y política, para asumirse y reformarse conforme al régimen de visibilidad y enunciabilidad inherente a la racionalidad política neoliberal. Así pues, si el destino de la Universidad estuvo ligado a los Estados nacionales y a los proyectos de nación que se percibían como permanentes y con certidumbre de futuro, su sin-destino estaría anudado a la conformación de la sociedad-empresa y, en consecuencia, a la competencia como su regulador general. Con ello, el proyecto de universidad se disolvía en el mundo de la globalización neoliberal que, montada sobre la crisis de las formas del capitalismo desarrollista y el desmantelamiento del Estado de Bienestar, imponía la fórmula “No hay alternativa”. Es justamente en este contexto donde se inscribe la imposición dura o blanda del modelo universitario neoliberal como parte fundamental del proceso global de reconfiguración de la hegemonía capitalista en la región, al que le es consustancial *la despolitización y la privatización de lo público*. Dicho modelo conjuga, entre otras, las siguientes facetas:

- El borramiento de la universidad como espacio público articulado al proyecto nación y su transfiguración como territorio de oferta y demanda

de servicios educativos a los individuos en función de un mercado laboral crecientemente complejizado y transnacionalizado, así como de servicios de asesoría a empresas, para la cual las instituciones deben operar como empresas autofinanciadas, eficientes y competitivas. En tal sentido, lo más destacado de las transformaciones ocurridas en la universidad radica en el giro producido en su orientación, que consiste en la sustitución de una concepción con énfasis en el servicio a la nación por otra que acentúa el servicio a los clientes, individuos o empresas; expresión de lo que Foucault llamó «*política social privatizadora*».

- El despliegue de mecanismos tales como el vertiginoso crecimiento de instituciones universitarias privadas que, al amparo del Estado, se destinan a “absorber la demanda insatisfecha” de quienes pueden financiar sus estudios; el criterio de autofinanciamiento para universidades públicas que dio lugar a la oferta preferencial de servicios a empresas privadas nacionales y transnacionales; o el establecimiento de mecanismos de evaluación centrados en criterios de medición contables de productividad. Se trata de la universidad entendida como *unidad-empresa*, comportándola adopción de la lógica empresarial en su funcionamiento.
- La “modernización” de la Universidad, percibida en términos de su adecuación a las demandas la economía competitiva de mercado y de la adopción del paradigma tecno-económico y tecno-educativo para enmarcar sus objetivos y prácticas en la “sociedad del conocimiento y la información”. Cabe recordar que este enunciado fue un tema recurrente en el abordaje de la universidad como objeto de estudio, aunque pocos se plantearan que se trataba —y se trata—de una era en la cual se ha producido la conversión del conocimiento en la principal mercancía de una economía competitiva de mercado.
- La exigencia de acreditación permanente de la universidad por parte del sector privado, a los efectos de favorecer la inserción de los profesionales y de los conocimientos producidos en el desarrollo económico sustentado en la empresa privada fundamentalmente transnacionalizada.
- La puesta en escena de la diversificación de fuentes de financiamiento que permitan a la universidad una mayor autonomía para su funcionamiento como empresa y, por ende, una menor dependencia del Estado.
- La organización curricular sustentada en la hiperespecialización del conocimiento, conforme a las demandas de la economía competitiva

de mercado y en la enseñanza por competencias para lograr una mayor funcionalidad de su “producto”: los profesionales.

Llegados a este punto, puede sostenerse que una de las razones más notorias del proceso de neoliberalización de la universidad en América Latina radica en la importancia primordial que asumieron las agencias financieras internacionales en la orientación del rumbo de las políticas de educación superior. No obstante, puede reconocerse que este proceso se inscribió en una trama de ejercicios de poder involucrando a una multiplicidad de actores que intervinieron —e intervienen— de manera directa e indirecta, o por indolencia, siendo algo más que meros espectadores de las reformas neoliberales. En tal sentido, la tranquilizadora tesis que endosa exclusivamente al Banco Mundial tales reformas, que aún azotan a nuestras universidades públicas, resultan poco convincentes, pues las mismas se establecieron sobre un arreglo en el cual los gobiernos no sólo respondieron a las imposiciones externas, sino que también se ampararon en ellas para debilitar el carácter democrático de las instituciones de educación superior, allí donde este existía, o para obturar cualquier posibilidad de despliegue de una política universitaria comprometida con los desafíos que cotidianamente plantea la realidad de injusticias que vivimos en América Latina.

Por otra parte, parece oportuno señalar que el proceso de privatización de la educación universitaria, que acompaña su proceso de neoliberalización, va más allá de la reducción del gasto público en educación y la transferencia “del costo del servicio a las familias y usuarios del mismo”, en lenguaje neoliberal, del incremento de la oferta privada, o de la subordinación de la actividad académica a las demandas del mercado. En efecto, si bien es cierto que la privatización universitaria se vincula a la reducción del papel del Estado como institución destinada a garantizar derechos sociales y una política de financiamiento restrictivo, hay dimensiones menos visibles que es preciso considerar, pues conciernen al complejo proceso de redefinición de las fronteras entre lo público y lo privado en la educación superior latinoamericana, en el cual el cuestionamiento al sentido público de la acción universitaria hecho por gobiernos neoliberales e intelectuales que asumen la racionalidad política neoliberal, se reconoce en una diversidad de espacios porosos, tales como la estructuración del trabajo académico y de los campos disciplinarios, las prácticas de docencia, investigación y evaluación, las formas de reconocimiento del papel social que se atribuye a las instituciones de educación superior, la construcción de subjetividades, entre otros.

No ha sido ni es ajena al proceso de neoliberalización y privatización de la universidad, la *tecnocratización* que ha marcado los procesos de reforma universitaria promovidos por los gobiernos neoliberales, una de cuyas evidencias más destacadas es la centralidad atribuida al concepto de *calidad, despojado de su dimensión política*. En efecto, la aspirada calidad de la educación superior se reduce a la determinación de una serie de estándares de productividad y rendimiento académico, a la implementación de sistemas de evaluación jerarquizantes y excluyentes, a la vinculación y sujeción de la formación y producción científica a las demandas del mercado. Así pues, el proceso de privatización de la educación universitaria se asocia a una concepción tecnocrática y gerencialista de la calidad que, sin duda, opera contraponiendo de manera irreconciliable, por ejemplo, la excelencia académica al acceso democrático a los saberes socialmente significativos, los méritos y la calidad de los aprendizajes previos a la justicia social en la igualdad de condiciones de acceso y permanencia de los pobres en la educación superior, la rigurosidad científica al necesario compromiso social del trabajo académico con las demandas populares. Dicotomías estas que han contribuido a resquebrajar el sentido público no solo del debate en torno a la calidad de la educación universitaria sino de sus prácticas, de manera tal que la tecnocratización de la universidad es siempre copartícipe del proyecto de la universidad elitista y antidemocrática.

El nuevo escenario abierto con la crisis del modelo de Estado Nacional y del proyecto nación, tenía que afectar de manera decisiva a la universidad, pues abandonando su visión de largo plazo, disolviendo sus articulaciones con los proyectos nacionales y vaciando se condición de espacio público de libre pensamiento, terminó ajustándose de diversas formas a la lógica neoliberal. Hoy, podemos afirmar que si el neoliberalismo fracasó en el terreno económico y social, no lo hizo en el terreno ideológico y que tal vez esto sea el fondo de una paradoja: en Venezuela, buena parte de las universidades públicas que fueran importantes espacios de las luchas intelectuales anudadas a luchas sociales y políticas, se han convertido en uno de los pilares de la ominosa oposición a los gobiernos presididos por Hugo Chávez y Nicolás Maduro, que han enfrentando al neoliberalismo de diversas formas, entre ellas los esfuerzos orientados a la república de la educación. Pero más allá de ello, en ellas arraiga buena parte de la academia no sólo inmovible ante los acontecimientos que estremecen al mundo y a lo que acontece en nuestras sociedades, sino contraria a los movimientos populares como fuerzas en lucha que ponen en juego demandas y experiencias de democracia participativa.

Mas en el caso venezolano, no solo en dichas universidades sino también en aquellas que vienen acompañando tales movimientos y adoptando importantes cambios en materia de democratización del acceso y en su conexión con las políticas sociales del Estado, se continúa atados a la lógica disciplinaria y profesionalizante que funda su organización académica, sus curriculums, sus prácticas de enseñanza y de investigación. En ellas no sólo sigue imperando un modelo epistemológico racionalista que sostiene la producción y reproducción de conocimiento que sigue arrastrando la impronta colonizadora en el campo del saber y que se ha vuelto infecundo para hacerse cargo de los apremiantes y complejos problemas del mundo y de nuestras sociedades, lo que revela su anquilosamiento frente a los cambios epistemológicos y su impacto en la producción y reorganización de los conocimientos, tanto como frente a las transformaciones sociales, culturales, políticas y económicas.

Este estado de cosas revela un panorama nada halagador pero del que no cabe derivar ni menos asumir la fórmula “no hay alternativas”. Por el contrario, sería desastroso si las inercias a la que está atada la universidad y si su impotencia asociada a sus dispositivos de saber-poder no coexistieran conflictivamente con prácticas que traducen búsquedas de formas críticas de su ineludible inscripción en la sociedad; lo que hoy hace de la universidad un campo de tensiones que cruzan su descaracterización intelectual e institucional resultante de su crisis de hegemonía y de legitimación. Esta última referida al hecho, como lo plantea de Sousa Santos, de que la universidad haya dejado de ser «una institución consensual frente a la contradicción entre la jerarquización de los saberes especializados» y las exigencias de democratización que se le hacen desde la sociedad de la que forma parte.<sup>14</sup> Lo que, sin duda, plantea la importancia de pensar y actuar de cara a la reinención de la universidad.

### **La posibilidad de una universidad decolonizada y de un pensamiento decolonizador.**

Lo primero a considerar es que esta posibilidad se vincula a la pregunta *¿Cómo pensar desde el Sur?*, cuya respuesta no es tarea fácil pues como sostuvo de Sousa Santos en una entrevista:<sup>15</sup>

<sup>14</sup> B. De Sousa Santos. *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*, edición citada, p. 15.

<sup>15</sup> <http://www.elecode lospasos.net/article-entrevista-a-boaventura-de-sousa-santos-hay-otras-formas-de-pensar-modernas-que-no-son-occidentales-99920137.html>

.. el Sur fue colonizado por el Norte y por eso mucha de la racionalidad y de los instrumentos de la racionalidad a través de los cuales la modernidad occidental se impuso, y que fueron básicamente dos, el Capitalismo y el Colonialismo, penetraron profundamente en todo el Sur global”, entendiendo que el Sur no es geográfico sino «un Sur metafórico o retórico», en la medida que es una metáfora del conjunto de los pueblos que han sufrido sistemáticamente con el Colonialismo y el Capitalismo.

Desde luego, como prosigue este autor, tal imposición no se produjo sin resistencias y en esta lucha algunas culturas ancestrales se adaptaron, mientras otras persistieron de manera fuerte o débil. Así, en los diversos movimientos de resistencias podemos encontrar, por ejemplo, que los Movimientos de Liberación Nacional se hicieron «dependientes de la cultura y de la modernidad occidental», mientras en el devenir de las luchas otros movimientos rescataron «otras formas de pensar, otras formas de imaginar el mundo, otras cosmogonías, otras cosmovisiones que estaban suprimidas, que estaban silenciadas...». De modo que, hoy, el proceso de reivindicación de estas otras formas de pensar, de imaginar el mundo, de estas otras cosmogonías y cosmovisiones suprimidas, silenciadas, implica una serie de rupturas. Entre ellas, con «la idea de que la Modernidad Occidental es la única forma de racionalidad» y con la idea de que «la racionalidad occidental es homogénea», pues el anudamiento entre capitalismo y colonialismo anuló la diversidad de esta racionalidad al excluir la fecundidad de los aportes de pensadores «que dudaban de todas las certezas de la modernidad occidental». De ahí que no sólo se trate de resquebrajar la convicción relativa al monopolio de rigor de la racionalidad cientificista occidental adaptada al binomio capitalismo-colonialismo, sino también de «ver que hay otras modernidades occidentales reprimidas», así como de reconocer «que hay otras formas de pensar modernas que no son occidentales y que vienen de pensamientos ancestrales, que son hoy contemporáneas... de una manera distinta...».

Con estos planteamientos, este pensador llama la atención sobre «la diversidad ecológica y epistemológica del mundo» y, con ello, sobre el hecho de que «la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo», cuestión que no es fácil de admitir y, sobre todo, de practicar, «porque el Sur fue Colonizado» y porque la afirmación del Sur fue en un primer movimiento para afirmar el Norte, mediante la adopción y reproducción de sus pautas culturales. Hoy, sin embargo resulta vital un segundo movimiento de afirmación del Sur, de sus epistemologías, donde se inscriben «otras maneras de entender el mundo, de entender la gente, lo que es la ontología, lo que es

el ser humano, cómo se conforma, cómo vive, cuál es la importancia de la vida cotidiana...», mas no solo como ideas de epistemólogos o de científicos sociales, sino como fuerzas tejidas en la multiplicidad de movimientos sociales que demandan otra epistemología.

Precisamente, es en relación a este segundo movimiento de afirmación del Sur, donde, a mi juicio, han de inscribirse los vínculos entre universidad decolonizada y pensamiento decolonizador, en los cuales es posible apreciar múltiples facetas, entre las cuales quisiera destacar las siguientes.

*Desde el punto de vista epistemológico:*

No nos es posible seguir obviando la emergencia de nuevos paradigmas de pensamiento cuya puesta en juego en varios ámbitos de conocimiento que dan señales de rupturas con la colonialidad fomentada por la epistemología racionalista, cuya imagen del mundo y de la vida social, está siendo impugnadas por tales paradigmas. Entre ellos, el paradigma del *pensamiento complejo* que también comienza a tener lugar en intersticios de la universidad.

Se trata de otro modo de pensar que implica la configuración de otra política de la verdad, de otra ética y otra estética del conocimiento que hacen suyos: una *razón sensible*, es decir, una razón atenta a las señales que ofrece la vida cotidiana y a formas alternativas de saber; una *razón compleja*, es decir, una razón abierta a la complejidad constitutiva de lo real y de nosotros mismos, haciendo suyos la incertidumbre, el azar, el desconcierto, etc.; y una *razón liberadora*, es decir, una razón que rompe con los modos en que hemos sido constituidos como sujetos y asume su compromiso ético y político con la construcción inacabada de una sociedad de justicia, igualdad, libertad y solidaridad. Al respecto, tengo presentes los aportes de Paulo Freire y de Orlando Fals Borda, quienes desde América Latina, han recalado en experiencias universitarias desde su crítica al eurocentrismo colonial de los saberes sociales modernos (disciplinas de las ciencias sociales) y sus replanteamientos de la realidad latinoamericana. Sobre tales aportes, Edgardo Lander, en el citado artículo, destaca los planteamientos de Maritza Montero, quien ha advertido sobre la configuración de una episteme con la cual “América Latina está ejerciendo su capacidad de ver y hacer desde una perspectiva otra, colocada al fin en el lugar de nosotros”, cuyas ideas centrales articuladoras son las siguientes:

— Una concepción de comunidad y de participación así como del saber popular, como formas de constitución y a la vez como producto de una

episteme de relación.

— La idea de liberación a través de la praxis, que supone la movilización de la conciencia, y un sentido crítico que lleva a la desnaturalización de las formas canónicas de aprehender-construir-ser en el mundo.

— La redefinición del rol de investigador social, el reconocimiento del Otro como Sí Mismo y por lo tanto la del sujeto-objeto de la investigación como actor social y constructor de conocimiento.

— El carácter histórico, indeterminado, indefinido, no acabado y relativo del conocimiento. La multiplicidad de voces, de mundos de vida, la pluralidad epistémica.

— La perspectiva de la dependencia y luego, la de la resistencia. La tensión entre minorías y mayorías y los modos alternativos de hacer-conocer.<sup>16</sup>

A mi juicio, la fecundidad del paradigma de la complejidad está vinculada al impulso que se dé a la *transdisciplinariedad*, pues vivimos en un mundo que ya no puede ser entendido desde la lógica disciplinaria que estructura conocimientos analíticos y ve la realidad de manera compartimentada, estableciendo dicotomías que empobrecen el conocimiento de lo real y de nosotros mismos. Sin embargo, en la universidad dicha lógica sigue predominando tanto en la producción de conocimientos como en la formación de profesionales disciplinarios y disciplinados en el sentido foucaultiano (útiles económicamente y dóciles políticamente), con serias limitaciones para pensar complejamente un mundo complejo, y de actuar en consecuencia. De ahí que deberíamos tomarnos en serio las prácticas articuladoras de la transdisciplinariedad que, a diferencia de la interdisciplinariedad, no busca intercambiar conocimientos entre dos o más disciplinas dejando indemne la lógica disciplinaria, sino romper dicha lógica, inscrita en la lógica excluyente de la ciencia occidental, como ha planteado Nicolescu<sup>17</sup>. En tal sentido, la experiencia de la transdisciplinariedad nos permite vincular las diversas formas de saber, incluyendo aquellos que la ciencia occidental declaró y excluyó como *doxa*.

Con ello, el proceso de transformación universitaria guiado por la razón sensible, compleja y liberadora, haciendo cuerpo en la conjunción entre pensamiento complejo y transdisciplinariedad implica la apertura de caminos hacia la *universidad como un espacio transcultural*, compartiendo un concepto de Santiago Gómez Castro, en el que diferentes formas culturales de producción de conocimientos puedan coexistir. Pues tal conjunción es inconcebible e irrealizable sin poner en juego el diálogo de saberes, en el que diferentes formas

---

<sup>16</sup> E. Lander. *Op.cit.*, p. 37.

<sup>17</sup> B. Nicolescu. *Manifiesto of Transdisciplinarity*. Albany, State University of New York, 2002, p. 50.



culturales de conocimiento puedan convivir en el espacio universitario, lo que implicaría una radical ruptura con el colonialismo epistémico de la ciencia occidental. Asumiendo, desde luego, que el diálogo de saberes sólo es posible si enlazamos la decolonización del modo de pensar que sustenta la producción de conocimientos y la decolonización de las instituciones que producen y transmiten conocimientos, para que aquellos saberes excluidos hagan parte de una universidad donde se haga ejercicio de la *justicia cognitiva*, planteada por de Sousa Santos.

En la universidad que tenemos, sin embargo, no es cosa fácil, pues los cánones de la ciencia occidental que siguen arraigados en aquella, responden a la estrategia colonial de Occidente, a saber, la construcción y puesta en funcionamiento de la dicotomía entre “pueblos bárbaros”, anclados en el pasado e incapaces de hacer uso de la razón y “pueblos civilizados” que miran al progreso y son capaces de hacer uso autónomo de la razón. En tal sentido, puede sostenerse que el proceso de decolonizar la universidad y decolonizar el pensamiento implica, al menos:

- a. Generar nuevas claves para la comprensión del mundo y de nosotros mismos, de los complejos procesos culturales que, con sus paradojas, reorganizan nuestras maneras de ser, de existir, de pensar, de decir y de sentir.
- b. Desplegar experiencias de investigación y formación que transgredan la lógica disciplinaria rompiendo con las dicotomías que definen el devenir de racionalismo moderno: sujeto/objeto, individuo/sociedad, normal/anormal, mente/cuerpo, materia/espíritu, naturaleza/cultura, civilización/barbarie, verdadero/falso, razón/sensación, unidad/ diversidad, parte/todo, entre otros.
- c. Transgredir la fragmentación del conocimiento inherente a la lógica disciplinaria que atraviesa el carácter profesionalizante e hiperespecialista de la formación, haciendo lugar a experiencias transdisciplinarias y transculturales de creación intelectual y de formación.
- d. Construir una relación otra con el saber: que interroga lo que se nos da como saber verdadero, que resiste a lo que se nos impone como el único modelo de realidad, de desarrollo, de ciencia, de la política o de la democracia; que restituye su vocación práctica, no como la utilidad del para qué sirve, sino como actitud y gesto intelectual que permita romper con los límites de lo que debe y puede pensarse, de lo que debe y puede conocerse, desde la

imposición de una política de la verdad; para cuestionar radicalmente toda forma de dominación, en el orden del saber y del poder. Una relación, en fin, que sea experiencia de transformación de nosotros mismos y no meramente de exterioridad e instrumental.

- e. Desplegar experiencias de creación intelectual y de formación que pongan en juego articulaciones Sur-Sur, es decir, lo que de Sousa Santos llama “globalización solidaria” de los pueblos del Sur, contraviniendo el hecho de que la ciencia y la universidad hayan devenido aliados del capitalismo globalizado.

*Desde el punto de vista ético-político:*

Decolonizar el pensamiento, decolonizando la universidad, y viceversa, no es otra cosa que *reinventar* la universidad. Y es que de reinención se trata cuando en América Latina y, en particular en Venezuela, vienen desplegándose procesos de transformación socio-política asociados a la reinención de los proyectos de nación y que plantean nuevas responsabilidades sociales y políticas a la universidad, pues tales procesos traducen una voluntad política contrahegemónica que, contrapuesta a la globalización neoliberal, llama a la universidad a recuperar su potencia de creación para ponerse al servicio de los pueblos, no del capital neoliberal. Ello, asumiendo que la lucha entre las exigencias de democratización del saber y su tradicional configuración elitista como formadora de los cuadros políticos y económicos en cada país, no tiene por qué resolverse en términos de precarización de sus prácticas de formación y de investigación –o, en términos más amplios, de creación intelectual–, pues ello contradice su democratización como espacio público al servicio de los pueblos en su pulsión transformadora.

Aquí está en juego nada más y nada menos que el proyecto de una universidad democrática, autónoma, transformadora y popular; asumiendo que ello sigue siendo una tarea pendiente si tenemos en cuenta la persistencia de una universidad con evidentes rasgos elitistas y corporativistas, a la que las palabras democracia y autonomía le han servido de ropaje ideológico para mantener su *status quo*. Ante una tarea de tal magnitud es vital asumir la particular consistencia intelectual del debate en torno a la transformación universitaria en tiempos de transformaciones sociales y políticas profundas, pues de lo contrario ocurre que el debate se disuelve en una medición de fuerzas vacías de todo espesor intelectual.

Asimismo, se trata de asumir que ningún proyecto de universidad es ajeno a las fuerzas sociales que se enfrentan en una sociedad atravesada por conflictos de diversa naturaleza y que, por ende, el despliegue de la política en la universidad involucra dos planos diferentes aunque interconectados. Por una parte, el de la política universitaria respecto de sus funciones primordiales y de sus modelos de gobierno y de gestión; por otra, el de la política universitaria hacia sus contextos de acción que, a fin de cuentas, definen el carácter de los vínculos de la universidad con la sociedad de la que forma parte y que remiten a interacciones de naturaleza reproductora o de carácter transformador. Asunto éste que no debería evadirse en el debate en torno a la transformación universitaria, pues resulta tan decisivo como aquellos relativos a las dimensiones epistemológicas, sociales, éticas y pedagógicas, si asumimos que también atañe a las razones políticas que funcionan respecto de la cuestión más amplia de la *transformación universitaria en el sentido de su reinención como espacio público democrático*.

Es preciso hacernos cargo de la vital ruptura con el ostracismo social de la universidad debido a su elitismo y a su corporativismo, así como con su incapacidad para interrogarse a sí misma, pues ambas características la vuelven «presa fácil de los seguidores de la globalización neoliberal», como sostiene de Sousa Santos. También, de la imperativa necesidad de contravenir el cortoplacismo en el que se mueve la universidad, recuperando la tarea de pensarla a largo plazo. Ello, asumiendo la íntima ligazón de la universidad con los proyectos de nación —sin nacionalismos—, cuya viabilidad tiene entre sus condiciones fundamentales la inscripción de la universidad en contextos de transnacionalización desde la perspectiva de una «globalización solidaria y cooperativa», en términos del mismo autor, es decir, sin rendirse a la globalización neoliberal. Asimismo, teniendo en cuenta la existencia de intereses hostiles a la revitalización de la universidad pública, su transformación trasciende a la universidad misma, pues involucra su anudamiento con la radical transformación del Estado; de modo que ambas —transformación de la universidad y transformación del Estado—, son objeto de una misma controversia.

Dicha reinención convoca, así, a la construcción de la universidad como un *espacio público democrático*, donde sus prácticas formativas, sus saberes y, en general, sus creaciones intelectuales, sus comunidades de pensamiento, sus formas de interacción social, así como la toma de decisiones que conciernen a la comunidad universitaria y su gestión académica y administrativa, se abren al

debate público donde concurren de manera conflictiva actores individuales y colectivos intra y extrauniversitarios. De ahí que no sea desde la lógica de los poderes constituidos, universitarios o estatales, desde donde quepa esperar tal reinención, sino desde la activación y articulación de la potencia instituyente de comunidades de pensamiento y de movimientos sociales internos y externos a la universidad, para coadyuvar a la densificación de una cultura democrática en la que el arte de vivir en común sea inseparable de las luchas por la creación de condiciones para vivir una vida digna de ser vivida.

En tal sentido, si la universidad venezolana está llamada a jugar un papel fundamental en la construcción de una sociedad donde prive el ejercicio de la igualdad, la justicia, la libertad, la solidaridad, la responsabilidad, la pluralidad, ella tendría que irse construyendo como una institución social donde prive este mismo ejercicio. Pues el problema de la universidad frente a la complejidad actual, hace que lo que esté en juego no sea la producción de conocimiento por el conocimiento mismo, ni la capacitación de nuestros jóvenes para los nuevos y cambiantes mercados de trabajo, sino algo más profundo: *la capacidad de tener alguna incidencia sobre el acto ético-político de decidir por nosotros mismos sobre el porvenir de nuestra vida-en-común*. Ello supone, entre sus condiciones de posibilidad:

- a. El hecho de que la universidad como parte del tejido socio-político y cultural en el cual se inscribe, pueda contribuir a la comprensión de la compleja configuración de lo social, sus tensiones, sus conflictos, sus problemas; así como a forjar nuevos imaginarios y nuevas prácticas instituyentes de una universidad otra y de una sociedad otra. Lo que implica a su vez la reivindicación del papel de la universidad pública en el abordaje y proposición de formas de resolución colectiva de los problemas sociales, como parte de la asunción de sus compromisos a la vez sociales, culturales, políticos e intelectuales desde una perspectiva anticolonialista, pues como sentencia de Sousa Santos: «La reforma democrática de la universidad tendrá poco sentido si no es, también, una reforma anticolonialista».<sup>18</sup>
- b. La revalorización del papel que debe ejercer la universidad como espacio de lucha por una sociedad más justa, lo que supone el reconocimiento de que su predominante configuración como institución cerrada sobre sí misma, elitizada y corporativista, constituye un obstáculo para las transformaciones

---

<sup>18</sup> *Op.cit.*, p. 44.

democráticas. De ahí que se trata de asumir que una universidad al servicio de un proyecto democrático y popular de nación es una universidad abierta para pensar el mundo a partir de estar abierta a pensarse y cambiarse a sí misma; es una universidad comprometida con la construcción rigurosa de saberes abiertos al diálogo con saberes no académicos; es una universidad reconfigurada como espacio público.

- c. Asumir, sin ambigüedades, el compromiso social de la universidad que, como planteó Rigoberto Lanz, coloca en primer plano *su lucha frontal contra todas las formas de exclusión*. En tanto expresión fundamental de esta lucha, es impostergable debatir y buscar alternativas para enfrentar la situación de injusticia que hoy persiste tanto en el acceso a la universidad como en las condiciones convergentes en los logros educativos de quienes acceden a ella. Como sabemos, el ejercicio pleno de la igualdad y la justicia en el campo universitario sigue siendo una tarea pendiente en no pocas instituciones de América Latina y de Venezuela, lo que involucra replantear los términos del papel de la universidad en la construcción de una sociedad más justa y democrática, en los procesos efectivos de democratización social, cultural y política. Se trata, así, de una cuestión que se inscribe en la postulación de una irrestricta apuesta cuyos espacios de realización involucran la confluencia de voluntades, las necesarias sinergias intra e interinstitucionales y, sobre todo, la emergencia de una nueva manera de pensar y objetivar los vínculos entre universidad, sociedad y Estado. Una apuesta que conjuga una dinámica productiva con justicia social y una democracia sustentada en una ciudadanía sin exclusiones, especialmente si nos percatamos de una trampa que consiste en recurrir a la *legitimación de la exclusión en el talento*, palabra que sustituye los privilegios basados en razones sociales. Si prestamos un poco de atención a los discursos que cruzan las prácticas de exclusión en y desde la universidad elitista, advertiremos que para estos discursos *ya no existen excluidos sino incompetentes*.
- d. El despliegue del ejercicio democrático en la toma de decisiones que conciernen al común. y las interacciones con plurales movimientos sociales que interpelan a la universidad y a los universitarios. Se trata de densificar sus relaciones con la sociedad de la que forma parte, fundamentalmente dando respuesta a las exigencias sociales de su democratización, para situarse en las luchas que hacen frente a una historia de exclusión de grupos sociales y de sus saberes, de la que la universidad ha participado mucho antes que en la actual época del capitalismo neoliberal.

- e. El ejercicio, más allá de la libertad académica, de una libertad incondicional de cuestionamiento y de proposición, como propone Jacques Derrida, desde la cual la universidad deviene terreno de debate en el que nada de lo que concierna a la universidad como asunto público, se salva de ser cuestionado y de ser dicho públicamente, incluso el modo en que se entiende y se ejerce la libertad académica misma.
- f. La inacabada construcción de comunidades plurales de pensamiento donde el ejercicio de la responsabilidad ético-política se potencie como facetas de su configuración en tanto como espacio público. Comunidades abiertas al diálogo de saberes. En fin, comunidades comprometidas, sin concesiones, arreglos o claudicaciones, con la causa de la construcción de una sociedad justa y radicalmente democrática, porque en el anudamiento entre decisión, compromiso público y responsabilidad ético-política, se encuentra el principio de resistencia incondicional de la universidad, incluso a sí misma.
- g. Generar experiencias democráticas en la vida misma de la universidad, cruzadas por la experiencia de la relación de alteridad, de manera que se deje de hablar sobre el otro o en nombre del otro, *para hablar con el otro*, *para imaginar con el otro*, *para construir con el otro*, ese otro al que la lógica de la identidad y de la diferencia ordenadora ha estigmatizado porque escapa a todo poder de control.
- h. Quebrantar las heredadas formas de entender y efectuar los vínculos entre el saber y la vida. Ya no el conocimiento como algo que está fuera de nosotros y del cual nos apropiamos en términos de una relación instrumental. Ya no la idea de la vida reducida a pura satisfacción de necesidades básicas de supervivencia. Ya no la idea de la relación entre el saber y la vida dejarla reducida a una relación de exterioridad, en la que el valor del saber se torna utilitario. Plantearse el valor y el sentido del saber para la vida, es decir, el valor que tiene comprender nuestras condiciones de existencia, en lo que impide o hace posible vivir una vida digna de ser vivida, *no una vida a secas, sino una vida cualificada éticamente, políticamente, estéticamente*.

Quisiera sintetizar lo que, desde mi perspectiva, implica pensar, decir y hacer hoy la transformación universitaria. Se trata de hacerse cargo de la complejidad de un proceso que involucra adentrarse en trayectos inciertos en cuyos recorridos más que en la salida radican las búsquedas fecundas, no otras que las asociadas a la pregunta por el valor y sentido de aquello a lo que llamamos transformación universitaria. Se trata de la reinención de

la universidad como espacio público, de imaginar y practicar ligazones entre búsquedas y experiencias que no pueden ser sino compartidas, sentidas, asumidas, vividas, es decir, sin atarnos a fórmulas dadas, sin determinarlas de antemano, sin deslumbrarnos fácilmente frente a modelos que se nos presentan y aceptamos como imperturbables. Búsquedas que involucran un otro saber y una otra relación con el saber. Porque lo está en juego es la *capacidad de la universidad de reinventarse a sí misma*, es asumir con todas sus consecuencias que estaremos verdaderamente perdidos si el debate, los compromisos y las puestas en escena de la transformación universitaria, no están cruzados por la *transformación del modo mismo de pensar, pensarla y pensarnos; de decir, decirlo y decirnos; de hacer, hacerla y hacernos; de sentir, sentirla y sentirnos*.

En pocas palabras, se trata de subvertir el orden de saber-poder instituido que cobra cuerpo, entre otras expresiones: (a) en la persistencia de un pensamiento a la vez colonizado y colonizador; (b) en la pasmosa subsistencia de dualismos que no funcionan en la vida real pero que siguen pesando en polaridades como las establecidas entre formación científica y formación humanística, entre formación general y formación especializada, entre saber clásico y saber contemporáneo, entre saberes legítimos (autorizados) e ilegítimos, entre docencia e investigación, entre verdad y error, entre calidad y equidad, para citar algunos ejemplos; (c) en la lógica disciplinaria que continúa fundando la producción de conocimientos, la organización académica, la estructura curricular y las prácticas pedagógicas; (d) en las formas de exclusión de quienes han sido incluidos; y (e) en la precariedad democrática de la vida universitaria.

Esto significa que hemos de hacer las transformaciones desde un modo de pensar y de hacer que no solo subvierta tales dicotomías y dicha lógica, sino que involucre a la democracia universitaria, el ejercicio de la ciudadanía universitaria, hacer de la vida universitaria una vida democrática. Sin ello, seguirá siendo una gran mentira que nos hacemos a nosotros mismos decir que contribuimos a la democracia por venir.

Colocaré el punto final a este escrito con unas palabras de Rigoberto Lanz<sup>19</sup>:

Me parece que, sin tener claro el modelo nuevo, de cuál es la fórmula para armar esta nueva universidad, porque no hay ningún formato que diga hágase esta o esta cosa para que esto se logre, sin embargo hay

<sup>19</sup> Palabras dichas durante su intervención en el Foro “Hacia la transformación universitaria”, realizado en Caracas por el Centro Internacional Miranda, el 14 de febrero de 2011.

algunas ideas sueltas que me importa poner en la mesa para encarar en serio a que nos referimos con otro modelo de universidad. Saber lo que no queremos ayuda mucho, saber por dónde van los tiros ayuda mucho, me parece que una de las carencias más dramáticas que tenemos hoy es que nuestra universidad, todas ellas, no hacen más, casi nada más que formar, y está por verse esto de formar, formar profesionales. Esa es una lamentable caricatura adonde derivó lo que tenemos como universidad. Casi lo único que se hace es formar profesionales y esa es una entre otras de las tareas de la universidad pero no su tarea principal. En eso no consiste una universidad, en solo formar profesionales. El docentismo y el profesionalismo es una derivación producto de la decadencia de la universidad... Esa universidad no tiene vida, ni el estilo... ¿Frente a eso qué? ¿Frente al docentismo profesional, qué? lo esencial de mi proposición consiste en que la universidad que inventemos deben ser comunidades intelectuales. Si las universidades no son comunidades intelectuales pues, no hay forma de no ser un aparato que forma solo profesionales, un aparato que entrena, un aparato que adiestra, una universidad que consista en eso no tiene chance de sobrevivir a la época en la que estamos. Entonces, comunidades intelectuales. Es decir, si la universidad debe definir, todo espacio que se organiza alrededor de las ideas, del pensamiento, de las grandes preguntas, de las agendas del país y del mundo, que anima la reflexión, que anima la búsqueda. ¿Qué es la universidad? Dice la ley: una comunidad que busca la verdad, no, no, no, eso es un anacronismo casi ridículo, buscar la verdad. Pero la verdad huye de su hogar, la verdad huye, la verdad no se encuentra. No, ninguna búsqueda la verdad. Sería un espacio donde la gente se reúna, se junta porque comparte preguntas, porque se hace preguntas en común, porque comparte preocupaciones, porque se plantea unas interrogaciones que los mueven, porque crean ideas, porque inventan cosas, porque resuelven cuestiones, en fin, comunidades intelectuales. ¿Qué es una comunidad intelectual? Eso, una reunión de gente que comparte preguntas, que comparte agendas, que comparte investigación, que comparte búsqueda de salidas para los problemas inmediatos o menos inmediatos, para los grandes problemas o los pequeños problemas; eso va a depender de cada espacio. Pero si no tenemos universidades formadas así, esencialmente gente volcada con una enorme pasión por la producción de conocimientos, por la creación de saberes, obviamente que eso será cualquier otra cosa, menos una universidad que sobreviva al Siglo XXI.

Que palabras de Rigoberto hayan sido colocadas para iniciar y culminar este escrito, se debe no sólo a su pertinencia en el marco del mismo, sino en lo fundamental como un pequeño homenaje a este entrañable amigo que apostó y se batió por una transformación radical de nuestra universidad desde la perspectiva de las luchas contra toda forma de dominación.



# Por un nuevo modelo epistemológico para la investigación y la docencia en la universidad venezolana

*Alex Fergusson*

## Introducción

El Modelo Epistemológico que fundamenta y rige la organización y la práctica de la investigación en la Universidad venezolana, tiene su asiento en el paradigma disciplinario que nació con la Modernidad. Este modelo fundamenta el mapa actual del conocimiento, la estructura curricular de las ciencias, la organización, la categorización y los modos de producir los saberes, así como la distribución de los recursos para producirlos. Desde el punto de vista epistemológico, este modelo implica el establecimiento de una determinada lógica cognitiva (formas de concebir, producir y reproducir los conocimientos) y una determinada taxonomía epistémica (categorías, paradigmas y metódicas en uso) en todos los ámbitos del quehacer científico. El planteamiento central y propósito de esta ponencia es que: *“sin una crítica epistemológica a la lógica disciplinaria -es decir, a sus modos y formas de conocer, a sus discursos y métodos que están en la base de los modelos de producción de conocimientos prevalecientes- no hay manera de salir del estancamiento en el que hoy nos encontramos en el ámbito de la investigación y la docencia”*. Se trata de una propuesta para posmodernizar el quehacer científico en la Universidad. En este trabajo se hace la crítica al modelo imperante y se propone el diseño de políticas académicas que conduzcan a su transformación, a través de la inclusión de los paradigmas de la complejidad y la transdisciplina. Pero, más allá, a la instalación de la nueva episteme que está emergiendo del cambio cultural y civilizacional en curso, en el mundo entero. Al interior del mundo universitario realmente existente, esta orientación epistemológica implica una profunda revisión de los criterios de base con los que han sido pensados los mapas disciplinarios que gobiernan la taxonomía de “carreras” y la práctica investigativa vigente.

La lógica cognitiva (*las formas de concebir, producir y reproducir los conocimientos*) que ha imperado en todo el trayecto de la Modernidad, significó el establecimiento de una determinada taxonomía epistémica (*las categorías,*

*paradigmas y metódicas en uso*), que se instaló férrea e incuestionablemente en todos los ámbitos del quehacer científico. El paradigma disciplinario fundamentó el mapa del conocimiento, la estructura curricular de las ciencias, la organización y categorización de los saberes y la distribución de los recursos para su producción. Si bien el debate filosófico sobre el conocimiento forma parte de las rutinas de muchos ambientes del mundo académico, esa discusión nunca ha puesto en cuestión la propia naturaleza del modelo cognitivo (*los modos específicos de concebir el conocimiento, su organización y sus procesos de generación y difusión*) donde está montada la propia idea de Ciencia. De tal modo que toda la trayectoria de los sistemas de producción de conocimiento en los últimos siglos ha estado cimentada en la lógica disciplinaria que alimenta y justifica el desempeño de las plataformas típicas de estos espacios (*universidades y centros de investigación, pero también de los entes oficiales rectores de la ciencia*).

Una simple ingeniería epistemológica (*un re-acomodo cosmético de paradigmas*) garantizó los repartos territoriales de parcelas bien delimitadas (con sus rituales, sus códigos de identidad, su jerga, su fauna de metodólogos y sus mandarines) que han sobrevivido cómodamente a lo largo de los últimos tres siglos. Lo que el mundo académico entroniza y legitima con sus procedimientos científicos es luego ratificado por los gremios que se reservan el ejercicio profesional en cada parcela por la vía de reglamentaciones y pactos sindicales. Esta perversión funciona desde hace décadas como una “normalidad” que se celebra en las pomposas ceremonias de la burocracia académica. La lógica disciplinaria no es sólo ni principalmente una opción metodológica o un estilo de investigación entre otros. Se trata esencialmente de un modelo cognitivo cuya eficacia consiste en la enorme cantidad de presupuestos epistemológicos con los que trabaja. Con la inocente figura del “objeto de estudio” y la no menos cándida imagen del “método como receta” (ambos recubiertos por la aureola de la ciencia) se construyeron durante este largo trayecto los cascarones institucionales en cuyo seno se han reproducido legiones de profesionales habilitados para el desempeño laboral y otro tanto de operadores académicos dispuestos a defender ardorosamente el territorio de su disciplina. Se trata de la existencia de una racionalidad (*el paquete de paradigmas, creencias, saberes y referentes*) que dota de sentido el quehacer cognitivo en el seno de una época histórica y no de la controversia entre escuelas filosóficas que comportan visiones diferentes sobre el conocimiento. El paradigma disciplinario es justamente la expresión condensada de esa racionalidad fundante (*que pertenece a una época y a una civilización en decadencia: La Modernidad*), y porta en sí mismo unos criterios

de demarcación, una cierta legalidad epistémica para validar sus verdades, unos modos de aproximación y de construcción de lo que cada disciplina entenderá por “realidad” en su respectiva parcela, y cuyos soportes de base no son puestos en discusión.

### **El atasco epistemológico: la transdisciplina**

La tesis planteada, aquí, es que: “*sin una crítica epistemológica a la lógica disciplinaria -es decir, a sus modos y formas de conocer, a sus discursos y métodos que están en la base de los modelos de producción de conocimientos prevalecientes- no hay manera de salir del impasse histórico y el estancamiento en el que hoy nos encontramos en el ámbito de la investigación y la docencia*”<sup>1</sup>. En esa crítica epistemológica confluyen movimientos y tendencias teóricas que concuerdan puntualmente en la necesidad de un cuestionamiento de fondo a la naturaleza misma del paradigma disciplinario. Conviven allí diferentes matices que incluyen las propuestas “interdisciplinarias”, “multidisciplinarias” o “polidisciplinarias”, que de algún modo reconocen los límites del paradigma anterior y se esfuerzan por superar los atascos teóricos y metodológicos que son propios de la crisis tantas veces diagnosticada en todos lados. Estos esfuerzos han producido aportes valiosos, tanto al conocimiento en distintas áreas, como a la innovación curricular en diferentes campos (ello es notorio, por ejemplo, en la emergencia de los Estudios Culturales, en los Estudios Ambientales y de Género, en los Estudios Urbanos o las recomposiciones de las Ciencias de la salud, Ciencias de la Comunicación y similares). No obstante, se observa un rápido agotamiento de la motivación inicial para impugnar las lógicas disciplinarias instaladas; en parte porque en el fondo no se ha asumido con propiedad una puesta entre paréntesis del basamento cognitivo que sirve de sostén a todo este andamiaje, en parte también porque la reunión de disciplinas, la cooperación entre ellas (incluso una cierta interpenetración como la “socio-ecología” y la “socio-biología”, por ejemplo) no supone automáticamente, una ruptura epistemológica con las matrices propiamente disciplinarias que están por detrás.

Los equipos multidisciplinarios e interdisciplinarios pueden ser muy útiles en el terreno de la gestión de la investigación pues permiten racionalizar

<sup>1</sup> R. Lanz, A. Fergusson y A. Marcussi. 2005. *Procesos de reforma de la Educación Superior en América Latina*. En: Informe sobre la Educación Superior en América Latina y El Caribe 2000-2005. IESALC-UNESCO. Caracas

R. Lanz y A. Fergusson. *La Reforma Universitaria de cara a la Mundialización del Conocimiento*. Documento ORUS-Int. 2008. [www.orus-int.org](http://www.orus-int.org).

recursos, facilitan la cooperación y permiten integrar conocimientos y experiencias habitualmente desmembradas. Pero en el terreno propiamente epistemológico las cosas avanzan muy poco. Los enfoques permanecen anclados en la misma línea de partida. Los métodos van al encuentro de otras aproximaciones pero con el mismo arsenal de “programas-receta”, con la misma “caja de herramientas”.

En lo que toca a las universidades y centros de investigación como espacios para la producción y reproducción del conocimiento, sus diseños curriculares, así como sus “planes” de investigación, muestran el mismo itinerario: una voluntad de innovación muy loable, pero en tanto contribución entre disciplinas, es decir, prescindiendo de antemano de cualquier consideración crítica respecto al estatuto epistemológico (*las reglas que le confieren fuerza y legalidad*) de la lógica disciplinaria que está por detrás.

Así pues, la crisis de paradigmas de la que estamos hablando y su expresión particular en el campo de la lógica disciplinaria, son los ingredientes básicos para comprender el talante de la visión transdisciplinaria que se constituye en pivote fundamental en una nueva concepción del conocimiento, concepción ésta que impacta directamente las orientaciones teóricas sobre las Ciencias y alimenta de un modo decisivo las orientaciones estratégicas sobre las transformaciones de los modelos de educación superior.<sup>2</sup>

Esta mirada transdisciplinaria intenta demarcarse de los planteamientos ya señalados de la “interdisciplina” y la “multidisciplina”. No por un propósito de deslinde nominal que identificaría una corriente de pensamiento, sino por la razón de fondo de postular otra lógica para la organización de los saberes, una nueva racionalidad para fundamentar las prácticas teóricas, una nueva episteme de cara al tránsito civilizacional en el que nos encontramos. En estas palabras no tiene por qué prejuzgarse una posición deliberadamente hostil e inamistosa frente a otras maneras de entender estos problemas. Se trata más bien de precisar con la mayor transparencia las diferencias en juego. Esta óptica se caracteriza como crítica epistemológica a la lógica disciplinaria que está en la base del modo Moderno de producción de conocimiento. Por ello mismo, como distanciamiento frente a todas las formas de cientificismo que le son inherentes. De allí la invitación a no confundir esta orientación epistemológica con las denominaciones “interdisciplinarias” o “multidisciplinarias”.

---

<sup>2</sup> E. Morin, B. Nicolescu y col. 1994. *Carta de la Transdiscipliniedad*. [www.filosofia.org/cod/c1994tra.htm](http://www.filosofia.org/cod/c1994tra.htm)

Multidisciplinaridad e interdisciplinaridad remiten más bien a estrategias de cooperación entre dos o más disciplinas en la resolución de un proyecto o problema de investigación, o en la organización de instituciones o programas de postgrado, también alude (especialmente la interdisciplinaridad) a la aparición de nuevos temas o problemas que se forman en la intersección que ocurre en la periferia entre dos o más disciplinas; pero no constituyen por sí mismas transformaciones epistemológicas que conmocionen el mapa científico, pues no dotan a los nuevos de espacios surgidos, con un estatuto epistemológico propio.

Un paradigma transdisciplinario no es una “metodología” instrumentalmente aplicable por “usuarios” ávidos de una receta para dotar sus proyectos de investigación de una apariencia de actualidad. Se trata en verdad de una torsión severa del enfoque sobre la realidad y el conocimiento. Por ello es apropiado plantearlo como nuevo paradigma, es decir, como conjunto de presupuestos epistemológicos que marcan el sentido y la operancia de otro modo de pensar. Todo ello en el marco de una completa transfiguración de la episteme Moderna que se inscribe en los cambios civilizacionales de los que deben hacerse cargo las ciencias de estos tiempos.

Un paradigma transdisciplinario entendido aquí como: *...el proceso de formación de nuevos campos del saber, que se constituyen por el entrecruzamiento de varias disciplinas (o fragmentos de ellas), creando en los intersticios, “zonas de nadie” que rápidamente reclaman para sí un estatuto epistemológico propio y original, obligando a reconfigurar campos ya existentes y/o a generar metacampos del conocimiento que engloban perspectivas disciplinarias diversas...* replantea en su raíz la lógica de los espacios del conocimiento, sus fronteras, sus modos de abordaje, sus “objetos” y su racionalidad (lo que hemos denominado antes, Modelo Cognitivo). Se trata de un atravesamiento de prácticas y discursos, es decir, una reapropiación de acerbos y repertorios teóricos y conceptuales, que pueden reintegrarse en otra lógica de los saberes, y que indica con claridad, que los protocolos y legalidades cognitivas del viejo paradigma ya no funcionan cabalmente en este nuevo espacio. Se trata de inaugurar una nueva episteme, es decir, nuevas reglas de juego para la producción, circulación y recepción del conocimiento. Esta perspectiva supone un nuevo repertorio de nociones, conceptos y categorías a tono con la racionalidad que irrumpe, en concordancia con el tono civilizacional que opera como horizonte de sentido, como sensibilidad intelectual, como mirada de los nuevos campos, como diálogo de saberes en el marco de la diversidad cultural, como re-comprensión de la

propia idea de “realidad”, como práctica y discurso de los nuevos actores que emergen.

La transdisciplinaridad constituye, pues, un desplazamiento hacia los linderos de las disciplinas convencionales, arrastrando consigo temas, problemas, estilos de investigación y razonamiento científico y arsenales de instrumentos y dispositivos metodológicos de indagación, buscando en el proceso conformar nuevas visiones de viejos temas y generando entrecruzamientos de intereses, procedimientos de trabajo y argumentales. Estos procesos se han denominado “*hibridación*” e implican la recomposición coherente de dos o más ‘fragmentos’ de disciplinas diferentes, aunque emparentadas entre sí, mediante la difusión de conceptos, teorías, paradigmas o métodos de una disciplina a otra, con absoluta falta de respeto a todas las fronteras, sean éstas disciplinarias, de facultades, de departamentos, de ‘campus’ o de tradiciones nacionales.

En el orden práctico, para corregir las disfunciones causadas por disciplinarización y atomización del conocimiento, es necesario desarrollar currículos integrados. El de la transdisciplinaridad es un camino largo y difícil para quien tiene una formación académica basada en presupuestos disciplinarios. A pesar de todo, es un desafío estimulante y es el único posible cuando se intenta comprender la realidad y actuar de una forma inteligente.

Este camino supone niveles intermedios de integración creciente:

Disciplinaridad-> Multidisciplinaridad-> Interdisciplinaridad->  
Transdisciplinaridad, a los cuales corresponden diversos estadios  
de integración de conocimientos: Deconstrucción-> Articulación->  
Interrelación-> Re-Integración.

Esta creciente *integración de conocimientos* incluye varias etapas:

**1ª Etapa. Entre disciplinas afines/próximas:** Entre conocimientos de las diferentes ciencias de la naturaleza (“duras”): Ecología, Bioquímica, biomatemáticas, fisicoquímica, etc. y entre conocimientos de las diferentes ciencias sociales y humanísticas: Psicología Social, Derecho ambiental, Ecología Antropológica.

**2ª etapa. Entre saberes académicos diversos:** Entre conocimientos de las diferentes ciencias de la naturaleza y de las diferentes ciencias sociales y

humanísticas: Economía Ecológica, Neuro-Psico-Inmunología.

**3ª etapa. Entre saberes académicos y saberes vulgares o de sentido común:**

Entre conocimientos académicos provenientes de las ciencias de la naturaleza, sociales y humanísticas y los conocimientos populares: La farmacopea popular, el chamanismo, la artesanía, la tecnología popular, el lenguaje, la oralidad, el cuerpo de valores, ética ambiental.

**4º etapa. Nueva configuración de saberes.** Transdisciplinaridad propiamente dicha: Todos los conocimientos, vengan de donde vengan -bien sean académicos o populares- se integran en una nueva visión del mundo. Se constituye así un nuevo cuerpo de conocimientos (nueva ciencia? o ciencia posmoderna?) fundado en el reconocimiento de la unidad, diversidad, incertidumbre y complejidad del mundo, que integra razón e intuición, y cuya metódica es estratégica y no exclusivamente programática.

**La impronta de la complejidad**

Otro tanto toca a la impronta de la “complejidad” como estremecimiento de los nichos intelectuales que han prevalecido durante siglos normalizando la lógica de la simplicidad en los hábitos mentales, en las operaciones cognitivas, en los modos de pensar. Este paradigma de la simplicidad puede ser visto en cierta forma como una lenta degradación de la potencia crítica de la episteme Moderna, como declinación de la fuerza constructiva que se observó en los siglos triunfantes de la Modernidad. La inercia y las rutinas de los aparatos culturales hicieron el resto. El resultado más escandaloso de este sentido común dominante es la caricatura del pensamiento único que emblematiza hasta qué grado puede ser devaluada toda la riqueza de los procesos reales bajo el amparo de la radical trivialización de la sub-cultura mass-mediática y la patética decadencia de la cultura académica.

El mundo académico se hizo parte de este magma cultural. El paradigma positivista del reduccionismo simplificador (incluido el reduccionismo “al todo” del Holismo, que hoy se presenta como novedad) hace mucho se instaló en todo su quehacer. La crisis de la cultura académica no sólo es el evidente agotamiento de un modelo cognitivo para encarar los grandes asuntos de la época contemporánea, sino el clima de mediocridad generalizado que se instaló en estos predios como fenómeno normalizado, el desvanecimiento de la voluntad intelectual a favor de cualquier apelación a una ética del conocimiento, la disolución de los criterios para demandar rigor teórico, competencias intelectuales, creatividad y

espíritu crítico. Estas elementales condiciones que deberían darse por sabidas en cualquier espacio académico fueron languideciendo hasta desdibujarse casi por completo en los tiempos que corren. Nada de extrañarse entonces porque la lógica del pensamiento único haga de las suyas en estos ambientes, y que el paradigma de la simplicidad se haya hecho parte de nuestros entramados institucionales.

La metáfora de un “pensamiento complejo” pone en juego, precisamente, esta fuerza crítica frente al paradigma de la simplicidad, el positivismo, el reduccionismo y sus secuelas en la vida intelectual de la academia y la sociedad toda.

Recuperar un paradigma de la complejidad para la agenda de las discusiones sobre la ciencia, la investigación, la docencia y la academia toda, hoy constituye un lineamiento estratégico de enormes repercusiones en el orden teórico y práctico, en la reevaluación de las experiencias, en la interpelación intelectual de los distintos enfoques que están planteando la cuestión de la transformación de los sistemas producción de conocimiento. Se trata en efecto de una plataforma epistémica que interviene todas las esferas del quehacer científico. Implica el abandono de viejas categorías y dispositivos intelectuales y la creación de nuevos métodos e instrumentos, de nuevos saberes, de nuevos campos.<sup>3</sup>

### **El problema de El Método**

Un asunto complementario, pero no menos importante tiene que ver con el problema de “El Método”.

El método, visto en el ámbito de la transdisciplina: *«es un discurso, un ensayo prolongado de un camino que se piensa. Es un viaje, un desafío, una travesía, una estrategia que se ensaya para llegar a un final pensado, imaginado y al mismo tiempo insólito, imprevisto y errante. No es el discurrir de un pensamiento seguro de sí mismo, es una búsqueda que se inventa y se reconstruye continuamente»*<sup>4</sup>.

Nada más lejos de esta visión del método que aquella imagen compuesta por un conjunto de recetas eficaces para la realización de un resultado previsto que subraya la necesidad de proceder, en toda búsqueda o investigación, a partir

---

<sup>3</sup> E. Morin. *Introducción al Pensamiento Complejo*. España. Edit. Seuil. 1990.

<sup>4</sup> E. Morin. *El Método. El conocimiento del conocimiento*. España. Edit. Cátedra. Colección Teorema. 1991.



de certezas establecidas de una manera ordenada y en absoluto por azar. Esta idea de método presupone el resultado desde el comienzo. En este sentido método y programa son equivalentes, aunque es posible que en ciertas situaciones no sea necesario ir más allá de la ejecución de un programa, pero cuyo éxito no podrá estar exento de un relativo condicionamiento del contexto en que se desenvuelve.

El método, entendido de esta manera, es en realidad un programa aplicado a una naturaleza y a una sociedad vista como algo trivial y determinista. Presupone que es posible partir de un conjunto de reglas ciertas y permanentes que se pueden seguir de forma mecánica. Pero, si estamos en lo cierto cuando afirmamos que la realidad es compleja, cambia y se transforma permanentemente, entonces una concepción del método como programa es más que insuficiente. En situaciones complejas, es decir, allí donde en un mismo espacio y tiempo no solo hay orden, sino también desorden; determinismos y también azares; allí donde emerge la incertidumbre, es necesaria la actitud estratégica del sujeto frente a la ignorancia, el desconcierto, la perplejidad y la lucidez.

La Transdisciplina requiere y hace posible otra concepción del método: el método como camino, ensayo generativo y estrategia “para” y “del” pensamiento. El método como actividad pensante del sujeto viviente, no abstracto. Un sujeto capaz de aprender, inventar y crear “en”, “y”, durante el caminar.

La mirada y la práctica transdisciplinaria, tiene pues, enormes consecuencias de cara a una nueva concepción de las ciencias. No sólo en el ámbito fundamental de lo que se investiga y cómo se investiga, sino en todo lo tocante al mapa epistémico (*cuáles conocimientos, cómo se organizan, disponen y relacionan*) que ha de justificar una nueva organización de los saberes, otra lógica de sus relaciones, otra manera de entender los procesos de formación, una forma diferente de gestionar el conocimiento, nuevos modelos de gobernanza.

## **Conclusiones**

Como puede apreciarse, “complejidad y transdisciplina” forman parte de una matriz epistemológica mayor que se expresa en la figura de la nueva episteme que está emergiendo del cambio cultural y civilizacional en curso, en el mundo entero. Es de esa envergadura la transformación a la que estamos asistiendo. Ella no se encapsula sólo en los predios del campus académico,

por cuanto se ha abierto un gigantesco proceso de mutación cultural a escala planetaria, que impacta en todas las direcciones y ante la cual ya no es posible ...cruzarse de brazos y quedarse mirando, fijamente, el techo.... Al interior del mundo universitario realmente existente, esta orientación epistemológica implica una profunda revisión de los criterios de base con los que han sido pensados los mapas disciplinarios que gobiernan la taxonomía de “carreras” a la que se reduce casi toda la energía y los recursos intelectuales y materiales de los aparatos institucionales.

Desde esta nueva perspectiva se impone un diferente rumbo en la organización de los saberes —viejos y nuevos, académicos y populares— que están recogidos en materias, asignaturas y modalidades curriculares diversas. No se trata ahora de tematizar la cuestión de la transdisciplina y la complejidad como cargas curriculares adicionales de los *planes* de estudio. Tampoco de incrustar aquí y allá una amable referencia bibliográfica de los autores consagrados en estos campos para fingir un aire de actualidad intelectual. Lo importante es más bien que la arquitectura epistemológica toda esté pensada en esta clave; que las modalidades curriculares y la movilidad académica de los usuarios respondan a esta concepción; que la labor de producción de conocimiento, de formación y de vinculación social se conciban bajo esta mirada, en fin, que el imaginario de “la academia que queremos” pueda ser fecundado a partir de una visión de este temple. Por ahora, el uso instrumental de estas categorías (a título de “metodología transdisciplinaria”, “metodología compleja” y cosas parecidas) corresponde a las carencias propias de una coyuntura en la que los arsenales paradigmáticos se han quedado vacíos.

## **Formación avanzada y poder popular en el marco de los nuevos sentidos de la transformación universitaria**

*María Egilda Castellano Agreda*

Este texto se fundamenta en trabajos de investigación, experiencias de formación y trabajo con comunidades de la autora, durante años anteriores, y consta de cuatro puntos que tienen una relación de continuidad en el marco de las transformaciones que desde hace trece años, pueblo y gobierno construyen en Venezuela, en las que se inscriben las impulsadas para la Educación Superior, ahora Educación Universitaria (LOE, 2009). Estos puntos son: 1) Una mirada a nuestra historia educativa reciente; 2) La necesidad de la formación avanzada para fortalecer el poder popular; 3) Los nuevos sentidos de la transformación universitaria en Venezuela y la formación de una ciudadanía democrática y 4) Una inquietud, a manera de conclusión.

### **1. Una mirada a nuestra historia educativa reciente.**

Esta ponencia se inscribe en el contexto de las reflexiones, debates, diálogos y proposiciones que desde el año 2000 venimos construyendo quienes desde ese momento creímos en la posibilidad de impulsar transformaciones universitarias en el marco de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, de los lineamientos políticos expresados en el Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2000-2007 y animados por la voluntad política explícita del Presidente Hugo Chávez de impulsar cambios radicales en la sociedad venezolana.

Efectivamente, en el año 2000, desde el Ministerio de Educación, cultura y Deportes y el Viceministerio de Educación Superior se diseñaron y debatieron, con las comunidades de las universidades e institutos y colegios universitarios, las Políticas y Estrategias para el desarrollo de la Educación Superior en Venezuela 2000-2006, documento popularizado como el “el librito azul”. Allí se expresaron seis políticas y sus estrategias cuyos fundamentos fueron las investigaciones que desde el Área de Educación de posgrado de la Facultad de Humanidades y Educación de la UCV, y de otros centros de posgrado

que habían realizado profesores y estudiantes. Ese documento fue la base para incentivar a las comunidades universitarias al debate, al diálogo y a la puesta en escena de las realidades de sus instituciones, sus dinámicas y el reconocimiento de los antivalores que algunos/as habían asimilado durante las décadas de los 80 y 90: mercantilización de la educación, generación de “ingresos propios” mediante cursos de extensión, investigaciones, servicios a las empresas, cobro de matrícula y tutoría de tesis; desatención al desempeño estudiantil, exclusión “programada”, entre otros. Estudios realizados, durante fines del siglo pasado, demostraron como la política de democratización que caracterizó los primeros años de la democracia representativa fue sustituida en la década del 70 por la de modernización que devino en racionalización del crecimiento, privatización, elitización y exclusión.

A partir del año 1999 el eje vertebrador de la política pública es la inclusión ¿Cómo contribuir, con ella, desde la educación superior? Se crearon cuatro nuevos institutos tecnológicos en lugares desasistidos por la oferta oficial, desde los cuales se puso énfasis en el trabajo con las comunidades por medio de los proyectos de aprendizaje, los diseños curriculares rompieron con la lógica disciplinar y en las comunidades universitarias, se ejerció la democracia participativa y protagónica; se dotó con tecnología de punta a los laboratorios y talleres de las instituciones de educación superior; se impulsó la creación de ocho redes regionales entre las: instituciones universitarias, institutos tecnológicos y colegios universitarios oficiales y privados, alcaldes, gobernadores, FUNDACITES, comunidades organizadas y sector productivo, en la orientación de generar sinergias y trabajo colectivo para contribuir con la satisfacción de las necesidades del pueblo y por ende con el desarrollo regional. El proyecto de la Universidad Bolivariana y su puesta en funcionamiento, permitió demostrar, durante los primeros catorce meses, que es posible otra universidad. La Escuela Latinoamericana de Medicina (ELAM), la Universidad Iberoamericana del Deporte, y finalmente, las Misiones Sucre y Alma Mater dieron un salto cuantitativo-cualitativo recogiendo las experiencias anteriores para avanzar en la transformación de la educación universitaria con nuevos sentidos, así entre los objetivos de Alma Mater se lee: Desarrollar y transformar la educación universitaria en función del fortalecimiento del Poder Popular y la construcción de una sociedad socialista; fortalecer un nuevo modelo académico comprometido con la inclusión y la transformación social; arraigar la educación universitaria en todo el territorio nacional, en estrecho vínculo con las comunidades. Esta Misión creó, con la participación de comunidades de los IUT y CU, los Programas Nacionales de Formación que responden a los proyectos estratégicos de la Nación dirigidos a la soberanía política, económica,

tecnológica, social y cultural.

Los objetivos de la Misión Alma Mater son incentivos para volver a consultar los aportes y las enseñanzas de educadores comprometidos con la transformación social y educativa. Una contribución que sin duda cobra vigencia en el contexto del encargo social de las comunidades universitarias hoy, es la referida a educación o formación avanzada, divulgada, a fines del siglo pasado, en un libro del Profesor Víctor Morles quien plantea la necesidad de reformular el Posgrado para que pueda contribuir con los cambios sociales del futuro.

## **2. La formación avanzada para fortalecer el poder popular.**

En el año 1996 el profesor Víctor Morles, con la colaboración de Jorge Núñez Jover y Neptalí Álvarez publicó el libro *Universidad Posgrado y Educación Avanzada*. Este libro causó un cierto revuelo en la llamada “comunidad científica” porque allí se plantea la necesidad de reformar cualitativamente la actividad de posgrado para que pueda contribuir con los cambios sociales venideros (p.84). De allí la propuesta de la creación del Sistema Nacional de Educación Avanzada (SINEA). Señalan que en toda sociedad además del sistema de producción de bienes y servicios, es decir, del sistema económico, existe un conjunto de instituciones y actividades cada vez más importantes cuya función es la creación y distribución de bienes intelectuales (ideas, conocimiento, creencias y valores éticos y estéticos), los cuales sirven para satisfacer las necesidades humanas más elevadas. Este conjunto estrechamente vinculado con el sistema económico está conformado por la ciencia, la técnica y las humanidades, constituye o debe constituir el sistema cultural, de creación o producción intelectual de la sociedad. Si esto es así, señalan los autores, podemos considerar la educación avanzada como el componente del sistema de producción intelectual que además de la formación personal y profesional permanente integra en ella las manifestaciones más elevadas de creación intelectual del hombre. En consecuencia, la educación avanzada debe concebirse como subdividida en dos ramas, ambas de igual importancia: 1) La educación avanzada formal o sistemática o educación de posgrado y 2) la educación avanzada no formal o educación avanzada continua. Esta última deberá ser reglamentado institucionalmente, no otorgante de títulos académicos pero sí de diplomas y certificados, y dirigida al mejoramiento permanente, la reconversión ocupacional y el desarrollo personal y social de los profesionales del país<sup>1</sup>. Ambas constituirían el SINEA. En otro trabajo publicado

<sup>1</sup> V. Morles y otros. *Universidad, Posgrado y Educación Avanzada* (SINEA). Ediciones del Centro de Estudios e Investigaciones sobre Educación Avanzada (CEISEA), Coordinación Central de Estudios de Posgrado. Universidad Central de Venezuela. Caracas. 1996, pág. 88.

en el mismo libro y titulado: Educación más alta para el tercer mundo. Una teoría, Víctor Morles describe su sueño cuando dice:

Los estudios avanzados serán y deberán ser la máxima expresión de la educación libre, democrática y total, es decir, el ambiente en el cual todos los adultos realizarán en forma permanente y voluntaria, como una misma cosa, actividades de estudio, trabajo, enseñanza y creación intelectual. Una educación a la cual nos iremos acercando, lenta y firme pero seguramente como la gota que rompe la roca.<sup>2</sup>

En el año 2006, el Ministerio de Educación Superior por medio de la Fundación Gran Mariscal de Ayacucho (FUNDAYACUCHO) me responsabilizó de la coordinación de un equipo de investigación<sup>3</sup> al cual se le solicitó elaborar una propuesta para lo que en ese momento se denominó Misión Posgrado; en ese contexto, elaboramos el documento titulado: Hacia el Subsistema de Educación Avanzada y de la Creación Científica, Técnica y Humanística, allí reelaboramos el concepto de educación avanzada tomando en consideración la idea en boga, en aquel momento, del Socialismo hacia el Siglo XXI, y señalamos, que lo entendíamos como una concepción que pone de relieve al ser humano como sujeto de su propia historia, capaz de impulsar un desarrollo social y político con una explícita dimensión ética, una economía basada en el trabajo cooperado, una organización social con acentuada tendencia a la horizontalidad, participación, creatividad, austeridad y sensibilidad frente a necesidades y problemas colectivos.<sup>4</sup> En el plano societal y gnoseológico, estimular nuevas formas de sociabilidad apoyadas en procesos culturales, y en el cultivo de valores articulados a experiencias comunitarias, intelectuales, científicas y técnicas cuya práctica, cualificada y sostenida, propiciaría el desarrollo de sinergias creativas que, en las condiciones actuales, sólo perviven en estado latente. Una formación integral, rica en contenidos cívicos, orientada hacia la transformación del ciudadano, quien haciéndose portador de una sólida cultura política, podrá participar plenamente en los escenarios públicos nacionales e internacionales. En fin, se trata de propiciar una discusión sobre “los socialismos del futuro”, con posibilidades efectivas de superar las enormes desigualdades, la explotación, la exclusión y la pobreza.

<sup>2</sup> V. Morles y otros. *Op. Cit.*, p.72.

<sup>3</sup> El equipo de investigación lo conformaron: Eric Núñez, Rita Sánchez, Gisela Toledo, Gloria Matheus, Antonio Monasterios, Julián Cabrera, Eduardo Medina, Omar Ovalles, Jesús Cruz y María Egilda Castellano (coordinadora). Como Asesores: Héctor Navarro, Víctor Morles, Enrique Vila y Julio Castro

<sup>4</sup> M.E. Castellano. *Hacia la construcción del subsistema de Educación Avanzada y de la Creación Científica, Técnica y Humanística*. Actualmente en proceso de publicación por el Ministerio del Poder Popular para la Ciencia y Tecnología. Caracas. 2006, pp. 10-11.

Para lograr estas transformaciones, la educación es un medio fundamental, una educación de calidad para todos, y a lo largo de toda la vida, es una de las grandes metas que apunala la política de transformación social adelantada por el Gobierno del *Presidente Hugo Rafael Chávez Frías*. De allí la iniciativa de organizar las Misiones sociales, culturales y educativas, a fin de contribuir con las Políticas del Estado, destinadas a elevar el nivel de vida, disminuir la desocupación y coadyuvar el desarrollo cultural, entre otros fines. En esta tarea le corresponde a la formación y educación superior permanente, un papel muy significativo en la erradicación de las fuentes generadoras de pobreza absoluta, y en el logro de una sociedad libre, digna y soberana, donde la dominación y sus prácticas específicas no tengan cabida.

En este sentido, la Educación Avanzada comprende los estudios de Postgrado y una amplia gama de estrategias, actividades, modalidades formativas, dirigidas a facilitar el aprendizaje permanente para vastos sectores de la población venezolana; se trata de incluir a aquellos que sólo han podido obtener, cualquier grado de educación, así como, los que habiendo culminado un postgrado, incluso al nivel de doctorado, deseen continuar profundizando sus conocimientos. La Educación Avanzada abarcará: cursos cortos dirigidos a la ampliación de aprendizajes; los Diplomados, que tienen un espacio ganado en muchas instituciones de educación superior, aún cuando sigue pendiente su plena legitimación; las pasantías, conferencias, talleres, seminarios, simposios, congresos, etc., que no formen parte de estudios formales de postgrado. También incluye los estudios posdoctorales, a los cuales es necesario proyectar y fortalecer, porque implican creación y producción intelectual de alto nivel, capaz de esclarecer los fines y metas del desarrollo integral nacional. Todas estas estrategias de educación continua y permanente deben tener como finalidad: descolonizar el conocimiento, ampliar las capacidades técnicas, elevar el nivel cultural y vigorizar el compromiso de los venezolanos con el país. Ellas pueden ser utilizadas bajo distintas modalidades de aprendizaje, desde la presencial hasta la virtual o a distancia, así como diversas estrategias pedagógicas que permitan llegar a sectores de la población antes excluidos, como por ejemplo los discapacitados, los asentados en regiones muy apartadas del país, los trabajadores a tiempo completo, los reclusos, las amas de casa, entre otros. Por ello, la educación avanzada deberá vincular los aprendizajes con las experiencias de trabajo, las rutinas de vida, las culturas de comunidades específicas y las posibilidades variables y concretas de aquellos ciudadanos que, por cualquier causa estén impedidos de acudir a las aulas o espacios destinados tradicionalmente a la educación.

Así entendida, la educación o formación avanzada por la gama de posibilidades que ofrece y la orientación o el sentido que se le imprima puede constituirse en un pilar para fortalecer el poder popular. No olvidemos que el conocimiento es poder, por ello, a través de la historia, la burguesía se lo ha apropiado. La formación en valores y en conocimientos pertinentes constituye sin duda un componente necesario e imprescindible para contribuir a fortalecer el poder del pueblo, el poder popular.

### **3. Los nuevos sentidos de la transformación universitaria en Venezuela y la formación de una ciudadanía democrática.**

Hemos querido mostrar en forma muy breve algunos aportes que, incluso antes de la revolución bolivariana, se hicieron para contribuir con las transformaciones futuras de Venezuela. Pero, en estos trece años han ocurrido cambios políticos, sociales, culturales, y económicos que tienen manifestaciones insoslayables en el pueblo venezolano, y exigen a las instituciones universitarias dar saltos cualitativos para lograr transformaciones sustantivas dirigidas a romper con los modos de pensar que hasta el momento prevalecen en la mayoría de sus comunidades. En este sentido, entre nuestros desafíos señalamos: Asumir la formación humanista como parte vital de la formación integral, sustentada en la integración de contenidos y experiencias dirigidas a la formación en el ejercicio de la ciudadanía democrática, la solidaridad, la construcción colectiva y la acción profesional transformadora con responsabilidad ética y perspectiva sustentable; asumir la vinculación con las comunidades desde el inicio de los trayectos formativos; el abordaje de la complejidad de los problemas en contextos reales con la participación de actores diversos; la consideración de la multidimensionalidad de los temas y problemas de estudio; el trabajo en equipos interdisciplinarios y el desarrollo de visiones de conjunto, en perspectiva histórica, y apoyadas en soportes epistemológicos coherentes y críticamente fundados; la participación activa y comprometida de los estudiantes en los procesos de creación intelectual y vinculación social para contribuir a satisfacer las necesidades de los pueblos y solucionar los problemas del entorno, en consideración de sus dimensiones éticas, políticas, culturales, sociales, económicas, técnicas y científicas.<sup>5</sup>

Estos nuevos sentidos de la transformación universitaria deben asumir a la formación avanzada como un espacio de mayor apertura de las universidades hacia aquellas poblaciones antes excluidas de la posibilidad del ejercicio de

---

<sup>5</sup> Ver al respecto: Universidad Bolivariana de Venezuela. *Documento Rector*. Caracas, 2003; Ministerio de Educación Superior *Misión Alma Mater*. Caracas, 2008; M. E. Castellano y otros. *Bases para la transformación de los Programas de Posgrado de la UNESR*. Caracas. 2011.



sus derechos fundamentales; en este sentido, contribuir con la formación de ciudadanía es una de las responsabilidades que a nuestro juicio debemos contraer los universitarios, en esta nueva etapa de nuestro devenir histórico. La Constitución Bolivariana asume la democracia participativa y protagónica como forma de gobierno y de vida en sociedad; los venezolanos estamos aprendiendo a vivir y a participar democráticamente en las decisiones que nos afectan, ya que durante cincuenta años prevaleció la democracia representativa, formal; en este sentido, parafraseando a Marina Smeja decimos que una formación para una ciudadanía democrática y participativa tiene como desafío oponerse a las tradicionales expresiones de una democracia formal, de estilo representativo (autoritaria, ideológicamente discriminante, grupal, falseadora de la conciencia y obstaculizadora de la participación solidaria de los sectores históricamente excluidos.

La educación avanzada es, entonces, un medio para impulsar las transformaciones, para romper con el viejo tejido contra-valorativo de la democracia representativa y ayudar a construir otro tejido ético-político y social con el ejercicio de los valores de coparticipación, libertad, igualdad, corresponsabilidad, acordes con los principios que establece la Constitución Bolivariana cuyo núcleo fundamental está en el logro de la justicia social, a través de la participación de aquéllos a quienes se les impidió el ejercicio de sus derechos fundamentales y por ende, construir la verdadera República.

La educación y la formación avanzada son, sin duda, los medios más idóneos para colaborar con el fortalecimiento del poder popular, con la formación política de las comunas, con la erradicación de la cultura rentista y colonial y, como lo señalamos antes con la formación de una ciudadanía democrática y participativa que luche contra la difusión de los contravalores que favorecen y refuerzan las viejas relaciones de poder, proponiendo y ejerciendo otros valores como la solidaridad, la cooperación, el respeto al otro/otra, la co-responsabilidad, la co-participación y en fin poder avanzar hacia su conversión en ciudadanos/as, es decir, hacia la justicia social. Para contribuir con el fortalecimiento del poder popular a través de la formación de ciudadanía es indispensable la educación dialógica esa educación que reconoce al otro o a la otra como el interlocutor válido, con derecho a expresar sus intereses y defenderlos argumentativamente; como un sujeto con quien dialogar y no a quien convencer; el diálogo se orienta a descubrir lo que tenemos en común.

La formación para el ejercicio de una nueva ciudadanía Implica asumir

con conciencia que somos ciudadanos venezolanos, del Caribe, de Latinoamérica y del mundo, y estamos en la obligación de sensibilizarnos ante la injusticia social. Para llegar a ejercer la ciudadanía que impulse la participación es necesario el ejemplo que edifica, el respeto, la fraternidad, la solidaridad, la justicia de quienes habitamos en la misma trinchera, pues ese mismo ejemplo, esos mismos gestos quizás permitan abrir fisuras en quienes irrespetan la necesidad de hacer de la condición humana un ámbito para el encuentro dialógico sustentada políticamente en la no exclusión de los desasistidos socialmente. La tarea no es fácil. Por eso el diálogo franco, abierto se constituye en la escucha que permite el reconocimiento del otro, eso que Lévinas llama la *hospitalidad* y que lleva a entender que el ejercicio de una nueva ciudadanía lleva como eje la democracia participativa o, en otras palabras, dialógica. (Tomado de Marina Smeja. *Apuntes compartidos*).

#### 4. Una inquietud, a manera de conclusión

Nos preguntamos, ¿hasta dónde estamos dispuestos y dispuestas a cambiar nuestros modos de pensar, de aprender, de investigar?, ¿estamos realmente comprometidos/as a trabajar codo a codo con las comunidades para contribuir a fortalecer el poder popular?

En la UNESR desde el Decanato de Educación Avanzada estamos impulsando la transformación de los Programas de Posgrado, así como, de los Programas no conducentes a títulos académicos. ¿Cómo estamos respondiendo a estas propuestas de transformación que no solamente implican la elaboración de un nuevo diseño curricular sino fundamentalmente, asumir académica, ética y políticamente los nuevos sentidos de la transformación universitaria?

Repensar y repensarnos desde lo anteriormente señalado constituye un esfuerzo ineludible en estos tiempos de cambios epocales que vive no sólo Venezuela, sino Nuestra América y el mundo.

## El pueblo-universidad, el CEPAP y la transformación universitaria

*Adrián Padilla Fernández*

La ecología de saberes es, por así decir, una forma de extensión en sentido contrario, desde afuera de la universidad hacia adentro de la universidad. Consiste en la promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, de culturas no occidentales (indígenas, de origen africano, oriental, etc.) que circulan en la sociedad.

Boaventura de Souza Santos (2008, 90)

Para referenciar al Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente (CEPAP), de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR), es necesario colocarse en una perspectiva multidimensional que nos permita hablar de un acumulado histórico relevante, cultivo de aprendizajes, innovación educativa y metodológica. También nos referimos a un programa académico, a un enfoque formativo singular, a búsquedas investigativas y vínculos con redes socioeducativas y movimientos sociales. Desde ese entramado de complejidades nos problematizamos frente a una dimensión como la TRANSFORMACIÓN UNIVERSITARIA para decir(nos):

- ¿Con cuál pensamiento estamos pensando ese proceso de cambios profundos?
- ¿Cómo lo visualizamos?
- ¿Cómo lo configuramos como problemática?
- ¿Qué aportes, desde una experiencia educativa de casi cuatro décadas, podemos ofrecer para dinamizar-confrontar-armonizar la universidad que necesitamos y, a su vez, problematizarla?
- ¿Por qué concebimos una Universidad-Pueblo y un Pueblo-Universidad en una dialéctica creadora que nos prefigura tiempos y dinámicas diversas, simultáneas y complejas?

Esas interpelaciones nos ayudan a visualizar procesos que nos permitan propiciar el desarrollo de un pensamiento crítico que apunte dinámicas transformadoras en el seno de la universidad y en los tejidos socioculturales diversos. Asimismo, supone compromisos con visiones y sentidos que recorren rupturas paradigmáticas, procesos creadores y recreadores en zonas fronterizas de distintos campos de conocimientos, emergencias epistemológicas y reconfiguración de subjetividades en las prácticas sociales y culturales. Al mirar a la universidad como dimensión, como lugar de cultivo de epistemes, vemos multilécticas que pujan por transformarla y, también, vemos otras que resisten con la fuerza secular de un conservadurismo.

### UNIVERSIDAD... CRISIS Y TRANSFORMACIÓN

Al pensar la universidad como dimensión, desde su historicidad, podemos localizar tiempos y espacios diversos en los cuales los procesos transformadores, de renovación y cambios, han tenido lugar dejando importantes marcas en las dinámicas locales, nacionales, regionales, continentales y planetarias. Resolver o confrontarse con las contradicciones y los desafíos implicados en la Transformación Universitaria –como acción de reconfiguración– se cruza con las tensiones de proyectos históricos en lucha. En el extremo siglo XX –al decir de Eric Hobsbawm<sup>1</sup>– focalizamos la experiencia de Córdoba en Argentina, durante la primera mitad de la centuria, el Mayo Francés del 68, los movimientos de la Contra Cultura en los Estados Unidos, en la década de los 60, y el proceso de Renovación Universitaria en Venezuela en los últimos años de la década de los 60 y comienzo de los 70.

Cada movimiento, cada esfuerzo colectivo, legó sus huellas, sus acervos, para pensar, hacer, vivir y escribir la Transformación Universitaria en cada momento del devenir histórico que nos localiza en este tiempo, digamos contemporáneo, que estamos viviendo. Esa transformación que supone cambios profundos en las más diversas dimensiones del ámbito universitario, tiene en lo paradigmático uno de sus mayores desafíos. ¿Cómo transformar lo programático, lo estructural, lo relacional, sin transformar la perspectiva, el enfoque, en fin, el pensamiento que sustenta y le da sentido a la UNIVERSIDAD? ¿Podríamos estar pensando en MULTIVERSIDAD como una denominación de mayor pertinencia para estos tiempos y los que vendrán?.

<sup>1</sup> Historiador y autor marxista británico quien se refirió al siglo XX como el corto siglo o *La Era de los Extremos*, con un minucioso y profundo estudio historiográfico del periodo de 77 años comprendido entre 1914 y 1991, entre el comienzo de la Primera Guerra Mundial y el colapso de la Unión Soviética.

Al hablar de ese pensamiento fuerte, sustentador del hacer y el pensar académico, recordamos que si bien Tomas Kuhn<sup>2</sup> no inventó la noción de paradigma, sin duda fue un vocero significativo para comprender las revoluciones científicas desencadenadas por las crisis paradigmáticas de las que hemos sido testigos de excepción o protagonistas colectivos. El embrión de los nuevos paradigmas surge en el proceso de la ciencia estructurada y el significado de la crisis va más allá del universo cerrado de las leyes, modelos y metodologías operacionales. Kuhn<sup>3</sup> contextualiza la crisis paradigmática en los cambios de concepción de mundo. Para ello, conjuga historia de la ciencia, sociología del conocimiento, filosofía con otros campos del saber. Además hace una importante contribución al situar la revolución paradigmática tanto en los procesos de ruptura como en los procesos acumulativos, en los cuales el viejo paradigma convive con el nuevo.

Por su parte, Marx<sup>4</sup> nos propone una visión de la ciencia como revelación del mundo y revelación del hombre como ser social, tomando en cuenta el papel de la cultura y del trabajo que, en cada momento histórico, presenta la posibilidad de expansión y de adquisición de nuevos conocimientos. Según el teórico alemán, la ciencia debe ir más allá del nivel descriptivo de los fenómenos aislados, para llegar a síntesis explicativas. Estas síntesis, por su parte, sugieren nuevas relaciones, nuevas búsquedas, nuevas síntesis, que realimentan el proceso del conocimiento. En un tiempo más reciente constatamos búsquedas importantes en el ámbito de las llamadas ciencias duras con enfoques como los de la Teoría del Caos, Modelos matemáticos no lineales, Geometría Fractal, Física Cuántica y Teoría de Redes, entre otros. También se destacan categorías como la de complejidad presente en el pensamiento de Edgar Morin,<sup>5</sup> quien afirma que en nuestro tiempo la ciencia trabaja con lo aleatorio, lo incierto, lo indeterminado, lo complejo, sin buscar establecer leyes a toda costa. Igualmente considera que la visión contemporánea del método busca un pensamiento transdisciplinario, un pensamiento que no se quiebre en las fronteras entre las disciplinas. Lo que interesa es el fenómeno multidimensional y no la disciplina que recorta una dimensión de este fenómeno.

<sup>2</sup> Kuhn declaraba que la génesis de las ideas de su libro sobre la estructura de las revoluciones científicas ocurrió en 1947, cuando le fue encomendado dar una clase de ciencia para estudiantes de Humanidades, enfocándose en casos de estudio históricos. Más tarde declararía que hasta el momento nunca había leído ningún documento antiguo sobre temas científicos.

<sup>3</sup> T. Kuhn. *La estructura de las revoluciones científicas*. México, Olimpia. 1976

<sup>4</sup> K. Marx. *Introducción general a la crítica de la economía política (1857)*. México, Siglo XXI Editores. 1989.

<sup>5</sup> E. Morin. *Introducción al pensamiento complejo*. México. Editorial Gedisa. 2004.

Nos ha correspondido en la contemporaneidad ser parte de dinámicas sociales, políticas y culturales de gran movilidad, cuyas incidencias en nuestras relaciones y percepciones de las realidades locales y globales son innegables. Se trata de un cambio epocal que no sólo se constata en las problemáticas planetarias relacionadas a lo climático, sino, también y con gran fuerza, en la dimensión de la cultura con un significativo destaque de lo tecnológico. Por ejemplo, hoy vivimos intensos procesos de descentramiento<sup>6</sup> y deslocalización en las dinámicas educativas, de aprendizaje y generación de conocimientos, cuya comprensión se impone para desplegar acciones educativas emancipatorias ante realidades con fuertes mediaciones tecnológicas y universos simbólicos favorables a un modelo hegemónico.

Boaventura de Sousa Santos<sup>7</sup> (2008) nos aporta importantes pistas con su estudio y profundas reflexiones sobre la universidad con sus implicaciones históricas, políticas y culturales. En ese sentido, nos habla de tres crisis incubadas en tiempos remotos y desencadenadas en el seno de la expansión del modelo de globalización neoliberal. Indica el académico de la Universidad de Coímbra que las mismas son de hegemonía, de institucionalidad y de legitimidad. Esta triada de crisis se expresó con mayor fuerza a partir de las últimas dos décadas del siglo XX, cuando la lógica del Capital en su versión neo-salvaje apuntaló un mercado que pretendió reducir al Estado –con todas sus instituciones- a su mínima expresión, impulsó la anti-política y hasta enunció la teoría del fin de la historia.

El sociólogo portugués describe las crisis afirmando que

...al dejar de ser la única institución en el campo de la educación superior y en la producción de la investigación, la universidad entró en una crisis de hegemonía. La segunda fue la crisis de legitimidad, provocada por el hecho de haber dejado de ser la universidad una institución consensual, frente a la contradicción entre la jerarquización de los saberes especializados de un lado, a través de las restricciones del acceso y certificación de las competencias, y de otro lado, por las exigencias sociales y políticas de la democratización de la universidad y la reivindicación de la igualdad de oportunidades para los hijos de las clases populares. Finalmente, la tercera fue la crisis institucional, resultado de la contradicción entre la reivindicación de la autonomía en la definición de valores y objetivos de la universidad y la

<sup>6</sup> Para Jesús Martín-Barbero la escuela y la familia parecen ser las dos instituciones más afectadas por las transformaciones habidas en los modos de circular el saber, que constituyen una de las más profundas mutaciones que sufre la sociedad contemporánea. Esta mutación se manifiesta en la circulación de los saberes por fuera de la escuela y de los libros (*descentramiento*), y por la difuminación de las fronteras que separaban los conocimientos académicos del saber común (*diseminación*). Ver *Descentramiento Cultural y Palimpsestos de Identidad In: Estudios sobre las culturas contemporáneas*, Vol III, N° 005, Universidad de Colima, México, 1997.

<sup>7</sup> B. de Sousa Santos. *La universidad en el siglo XXI*. Centro Internacional Miranda, Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior, CIM, Caracas, 2008. p. 34.

presión creciente para someterla a criterios de la eficiencia y la productividad de naturaleza empresarial o de responsabilidad social”<sup>8</sup>

## ¿DE DÓNDE VENIMOS?

Durante la década de los 70 del siglo XX en América Latina tiene lugar la emergencia de un pensamiento que mira el mundo y nos mira desde nuestra identidad. Entre otros y otras podemos indicar a Darcy Ribeiro con profundas críticas al modelo civilizatorio que hemos vivenciado, en tal sentido propone crear nuevas formas y espacios sociales. La teoría de la Dependencia (Enzo Faletto, Osvaldo Sunkel, Theotonio dos Santos) deja al descubierto los mecanismos de coloniaje de unos países sobre otros. La Ciencia del Pueblo (Orlando Fals Borda) hace ver la importancia de generar conocimiento vital, pertinente, liberador, por parte de la gente común. La Teología de la Liberación (Gustavo Gutiérrez, Jon Sobrino, Leonardo Boff, entre otros), nos mira como sujetos trascendentes, que hemos de liberarnos en todos los sentidos, superando estructuras sociales opresoras. En el mundo de la educación se fortalecen los planteamientos y las acciones de educación popular (Julio Barreiro, Lola Cendales, entre otros), asumiendo la formación como vía política de carácter reivindicativo y transformador. Tenemos que hacer una especial mención de Paulo Freire, quien entonces había incorporado ideas, planteamientos prácticos e incluso un nuevo lenguaje para el quehacer educativo, orientado a la libertad en el pleno sentido del término y al diálogo constructivo. Todos estos aportes son incorporados en la reflexión sobre la educación, su sentido y su praxis.<sup>9</sup>

En ese contexto histórico y social surge la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR). Una Comisión Organizadora presentó ante el Ministerio de Educación el proyecto de la nueva institución, que fue aprobado a inicios de 1974 (Decreto 1582). Es probable que los criterios del Estado (de clara tendencia tecnocrática) para aprobar tal proyecto, se asocien con el hecho de que esta nueva universidad se comprometía a atender a muchos estudiantes a bajo costo, vincularse con el sector productivo y eventualmente gestionar sus propios ingresos (UNESR, 1974-75). No obstante, una vez legalizada, esta institución tomó un curso diferente.

La UNESR, entonces, manifestaba la intención de “investigar y

<sup>8</sup> B. de Sousa Santos. *La universidad en el siglo XXI*. Centro Internacional Miranda, Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior, CIM, Caracas, 2008. p. 34

<sup>9</sup> J. Valdez y otros. *Reinventemos la Educación para liberar(nos)* en A. Padilla y E. Maldonado. *Metodologías transformadoras*. Caracas: CEPAP-UNESR/RED AMLAT. 2009.

ensayar; investigar por vía del ensayo; indagar radicalmente en la relación entre la problemática social, el saber humano existente y la formación profesional<sup>10</sup>. Entre sus principios, hallamos:

- Participación plena, consciente y responsable del estudiante (participante) en el desarrollo de sus procesos de aprendizaje, según su propio ritmo;
- Una visión del aprendizaje permanente ligado al abordaje de problemas vivenciales bajo enfoques interdisciplinarios;
- La creación y el sostenimiento de una estructura institucional de carácter horizontal, que propicie la búsqueda permanente del consenso en las decisiones fundamentales.<sup>11</sup>

En el 76, la UNESR se ubica en un sector popular de la ciudad de Caracas: Caricuao. Se creó allí el Núcleo 1-CEPAP, que se planteaba intensificar la participación real de las personas en procesos formativos y un mayor vínculo entre trabajo y aprendizaje. Para ello, se requería una gran flexibilidad organizativa y una cuidadosa selección de personal.<sup>12</sup> El participante, que formaba parte de un equipo de aprendizaje, debía ser el protagonista de sus procesos formativos, integrando sus conocimientos teóricos y prácticos. Para ello, habría de utilizar el medio (laboral) como recurso de aprendizaje. Según los intereses de los participantes, se hizo necesario abrir dos procesos de formación paralelos: uno, conducente a la licenciatura en educación, y otro, que lleva a obtener la licenciatura en administración.

Las tensiones internas en la Simón Rodríguez no se hicieron esperar. La presión estatal, apoyada en tendencias internas, presionaba para que la institución asumiera un modelo de enseñanza similar al de otras universidades. Después de todo, esta universidad se había comprometido a dar cobijo al mayor número posible de estudiantes a bajo costo. Por otra parte, el grupo fundador decidió mantener la experimentación (modelo Caricuao). Cada grupo obtiene lo que quiere: Se mantiene el Núcleo 1 Caricuao como centro de experimentación, mientras la institución crea otros Núcleos con estrategias de aprendizaje convencionales: semestres, unidades crédito, etc.

---

<sup>10</sup> A. Blackwell y A. Hallstrom. *Génesis de una normativa para la creación*. Caracas: CEPAP. 1983

<sup>11</sup> UNESR. *Núcleo 1 Caricuao*. Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente. Caracas. 1976

<sup>12</sup> *Ib. Ibid.*



## ¿QUÉ APORTAMOS A LA TRANSFORMACIÓN UNIVERSITARIA?

La definición de Método de Proyecto se va conformando por agregados históricos que enriquecen la propuesta. A la definición inicial, actividades que conjugan teoría y práctica, se añade lo de constituir una estrategia de acción y aprendizaje, una estrategia de acción comunitaria y un instrumento de promoción social y de gestación de cambios.<sup>13</sup> Así, hasta casi mediados de los 90, el Método de Proyecto cuenta con las siguientes características:

- Planifica, desarrolla y evalúa sistemáticamente acciones que integran lo teórico y lo práctico.
- Se vincula sistemáticamente con estrategias de investigación, promoción social y aprendizaje compartido.
- Se trata de comprender la realidad y, a la vez, de transformarla.
- Tiene una direccionalidad derivada de la búsqueda de acuerdos entre diversos actores sociales.
- Tiene implicaciones formativas conscientes, que han de sistematizarse y comunicarse.<sup>14</sup>

Para el año 1996, el CEPAP asume como misión la generación, sistematización y el intercambio de conocimientos de carácter socio-formativo, que tiendan a la transformación de los entornos sociales, comunitarios e institucionales donde tales conocimientos son generados. En este sentido, las pautas curriculares del Centro, incluido el Método de Proyecto, constituye un formato dinámico, en construcción siempre, donde cada participante desde situaciones específicas, visualiza y propone alternativas y soluciones.

El CEPAP es formalmente un programa adscrito a la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR), de Venezuela; que otorga título de licenciatura en educación y certificados de aprobación de cursos. Pero, a la vez, es un espacio preservado a fuerza de conquistas y resistencia, que mantiene un legado vivo de innovación y experimentalidad en lo socioeducativo.

También hay que señalar que el CEPAP, en sus casi cuarenta años de existencia, ha tenido altas y bajas. En ocasiones, ha refulgido como protagonista de ensayos innovativos, con una relevante producción escrita sobre sus procesos. En otras, parece tender a convertirse en un mero dispensador de títulos y de

<sup>13</sup> CEPAP, (1992). Caracas, UNESR.

<sup>14</sup> J. Valdez. *Nuevos caminos para la metodología de proyectos de aprendizaje*. Trabajo de Ascenso. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Caracas, 1994.

certificados. Sin embargo, su historia de resistencia activa termina situándole de cara a una realidad social que le reta y le conmueve. En los últimos años, hemos emprendido un proceso de reflexión profunda sobre el ser y el hacer del Centro. Esta reflexión sigue requiriendo de la participación activa de todas las personas vinculadas a nuestro quehacer. Se pretende que, entre todos, reconstruyamos la historia del CEPAP, sus fundamentos, sus estrategias de gestión y de formación, sus prioridades, desde las complejas realidades actuales de la sociedad venezolana, latinoamericana y mundial.

En la actualidad el *Método de proyecto*<sup>15</sup> constituye una modalidad de aprendizaje, en la cual confluyen procesos de investigación, procesos formativos a nivel pedagógico y andragógico, procesos sociopolíticos, procesos vitales de vida que en definitiva buscan el reconocimiento de los cambios y transformaciones. El mismo se sustenta en el desarrollo de un currículo personalizado autoconstruido de manera que el que aprende, *APRENDE –HACIENDO*, en la formación, la investigación y en la acción social, constituyendo procesos dialécticos de crecimiento personal y profesional, dinamizadores de la transformación social que hoy día vive nuestro país.

La Licenciatura en Educación que ofrece el CEPAP, posee una estructura académica que le imprime características particulares que hacen de ella un espacio académico abierto de innovación educativa, donde se retoman fuentes del conocimiento endógenas, de carácter nacional, latinoamericana: pensamiento educativo de Simón Rodríguez, Paulo Freire, la investigación Acción —de Orlando Fals Borda—, la sistematización de experiencias —de Oscar Jara—, entre otros y otras, sin menoscabo de los aportes universales como por ejemplo la escuela nueva, los paradigmas emergentes, procesos de educomunicación y educultura.

“No puede haber docencia sin investigación”. Esta sentencia de Paulo Freire pudiera parecer obvia para quienes entendemos la formación como un proceso integral integrador y por ende complejo, lo que amerita una visión profunda de las problemáticas y sus relaciones y tendencias. No obstante, el educador brasileño al hacer esta afirmación no sólo reivindica uno o varios

---

<sup>15</sup> Al respecto nos aportan G. Villarroel y S. Herrera (2004:76): El método de proyectos fue creado por W.H. Kilpatrick en 1918. Lo fundó en el análisis del pensamiento hecho por John Dewey, y su cometido fue el ensayo de una forma efectiva de enseñar. De los mismos principios que dieron origen al método de proyectos surgió el método de problemas, por obra del propio Dewey. En tanto que el método de Kilpatrick se propone actuar concretamente en el campo de la realización efectiva, el de Dewey procura desenvolverse en el campo intelectual.

modos de conocer el mundo, la vida, objetiva y subjetivamente, sino que hace una frontal crítica a un modelo de educación centrada en la transmisión mecánica de conocimientos dados y consagrados por una ciencia que se asume con aires de neutralidad e incuestionabilidad.

No podríamos negar los aportes de la investigación de las ciencias exactas y sociales desarrollado en las universidades, los cuales han tenido incidencias significativas en distintas áreas de la vida. No obstante, debemos señalar que la racionalidad dominante en el mundo académico ha llevado a fortalecer unas dinámicas de producción de conocimientos e investigación que se caracterizan por el aislamiento, la fragmentación, preeminencia de lo individual y consolidación de espacios de poder reflejados en el “prestigio” académico y la obtención de recursos para darle continuidad a un tipo de producción intelectual que no necesariamente responde a la solución de los problemas que afectan a los colectivos sociales.

En el contexto socio-histórico actual en Venezuela vivimos importantes cambios en la estructura del Estado, en su marco jurídico, en las políticas públicas y sus consecuentes implicaciones, en las dinámicas de la política y en la visión de lo político. Todo ello incide substancialmente en las prácticas sociales, culturales y en la configuración de los grupos humanos en cuantos ciudadanos y ciudadanas. En este sentido, las universidades, como centros de generación de conocimientos, tienen el gran desafío de crear las condiciones necesarias para la comprensión de esos procesos y para contribuir en el bienestar colectivo.

### **CULTIVO DE REFERENTES DE UNA UNIVERSIDAD OTRA...**

En el abordaje metodológico que se despliega en el seno de las comunidades de aprendizajes el sujeto, la sujeta, que aprende desde la experiencia es clave. Hay un cultivo de subjetividades que en la dimensión de conocimientos nos habla de autorías. Las dinámicas desarrolladas desde el Método, colocan al sujeto/sujeta en condición autoral porque está reflexionando desde su propia experiencia y existe la posibilidad de dialogar con otros autores/autoras que desde los más diversos campos del conocimiento han dado sus aportes.

Existe una diferencia con los requerimientos de fundamentación que se hacen desde la propuesta convencional en los procesos formativos universitarios, expresados en los trabajos académicos. Por ejemplo, en el manejo de referencias bibliográficas no necesariamente hay un diálogo autoral, sino que muchas veces

se cumple estrictamente con lo esquemático, encontrando productos donde hay un marco referencial, un marco teórico, que puede estar allí para demostrar que quien hizo el trabajo leyó, buscó, colocó, citó adecuadamente, según las normas establecidas, y ello es suficiente como trabajo académico, dentro de cierta lógica, dentro de cierta visión. Pero esto no necesariamente plantea un diálogo autorral de quien está aprendiendo con esas fuentes de conocimiento.

En el Método de proyecto CEPAP la experiencia es central, es un factor relevante en la constitución del sujeto/sujeta del aprendizaje. Es así como la propia metódica, con el trabajo autobiográfico, propicia desde el comienzo la dimensión investigativa al colocar el proceso de vida de cada quien como temática de estudio, de indagación, para producir un conocimiento que es compartido y fortalecido en la comunidad de aprendizaje (equipo de sistematización).

Hay un destaque para la autonomía y la pertinencia del currículo, en tanto tiene que ver con los haceres, los saberes, los intereses, los vínculos, el tejido social y la complejidad que configura a la persona que se forma. En tal sentido, no se trabaja con un currículo preestablecido y ello representa un diferencial con respecto a otras modalidades. ¿Por qué se puede construir un currículo personalizado? ¿Dónde se sustenta? Ello es posible porque en el Método de Proyecto, lo central es la experiencia de quien aprende. Eso permite entonces, desde el reconocimiento del ser, del saber, del hacer, en relación con los campos de conocimientos, poder mirar desde esos campos lo que se ha construido, lo que se ha vivido, lo que se ha aprendido y lo que se necesita para complementar la formación, de cara a algunas normativas, algunas reglamentaciones que establecen un determinado manejo cognitivo, actitudinal, procedimental, entre otros, dentro de los programas de formación en educación en las distintas universidades.

En lo investigativo la sistematización de experiencia como proceso de construcción de conocimientos, como forma de comprensión de lo real social, tiene un peso fundamental ¿Cómo reconstruyo mi experiencia? ¿Cómo caracterizo los contextos donde ha tenido lugar mi accionar? Cuando hablamos de sistematización la entendemos como un proceso de reordenamiento de la experiencia a partir de unos determinados parámetros o ejes de interés, ese proceso posibilita descripción sistemática, análisis crítico y elaboración teórica para incidir en las prácticas individuales y colectivas. Se trata de una narrativa transdisciplinaria de reconstrucción de lo vivido, echando mano de los aportes que se han dado en las propias dinámicas de la sociedad del conocimiento, de

la cual formamos parte. Es nutrir el proceso de aprendizaje, de investigación y producción intelectual, desde la experiencia en diálogo, que puede ser de confrontación o síntesis, con diversos referentes episte-metodológicos y allí entonces se puede hablar de una perspectiva transmetodológica. Es decir, que no hay un casamiento con una visión determinada, sino que se reconocen variadas posibilidades, según la naturaleza de nuestro propio proceso.

Visualizamos esa centralidad de la experiencia como un eje de un proceso complejo de aprendizaje que en sus dinámicas multidimensionales podemos resaltar una fuerte tendencia ONTOLÓGICA donde EL SER DIALOGA integrado a otras tendencias, a saber: AXIOLOGICA (dialéctica de los valores), EPISTEMOLÓGICA (hermenéutica del diálogo de saberes), TELEOLÓGICA (fines políticos), METODOLÓGICA (teorética de los haceres).

Con un acumulado de más de tres décadas podemos afirmar que la experiencia como lo vivencial concreto es susceptible de ser trabajado, propuesto y formulado como un constructo teórico, epistemológico y metodológico que puede confrontarse con otras propuestas que tienen varios siglos de vigencia, pero que desde mediados del siglo XX están sumergidas en una profunda crisis paradigmática.

Es allí donde localizamos lo diferencial del Método de Proyecto, el factor que diferencia, la singularidad del Método con respecto a otros abordajes educativos. Es decir, el sujeto/sujeta que aprende reconoce su experiencia como una dimensión a ser estudiada y confrontada desde una praxis, trabajada como un proceso de investigación en contrapunteo con los campos de conocimiento que esa experiencia ha atravesado y con los elementos que van emergiendo en el propio proceso de reconstrucción reflexiva que inicia en el CEPAP. Los hallazgos de una vida que viví, pero que ahora con un manejo metodológico voy a encontrarme con claves o *desencadenantes isotópicos* —se diría desde el campo de Análisis del Discurso— que posibilitan lecturas multidimensionales de esos procesos vitales con tal rigurosidad sistemática que pueden ser tan profundas, desde el punto de vista del conocimiento, que no solamente se colocaría al nivel que exige el método científico, sino que inclusive puede confrontarse con él, puede interpelar el conocimiento construido desde el paradigma positivista cartesiano-newtoniano.

Localizados en la metódica del Método, desde los tiempos formativos y cultivos académicos, se podría aportar, de nuevo desde una visión con fuerte

tendencia ONTOLOGICA, que siendo los PERFILES (De Ingreso, Prospectivo y de Egreso) las vértebras esenciales del proceso hay un sentido epistemológico integral entre un o una participante que desde su autobiografía dimensiona su perfil de ingreso (para decir(se): ¿Qué educador o educadora es o viene siendo?), luego elabora su matriz curricular personalizada (donde se afirma ¿Qué educador o educadora quiere ser?) y luego de ejecutar sus proyectos en sus contextos de aprendizaje, dimensiona su perfil de egreso para reconocer el educador o educadora que es, ha sido (porque no pierde ni desecha lo aprendido) y seguirá siendo; y las integra con las amplias finalidades de la patria (teleológica), a saber, la constituyente: el pueblo; y las constituidas: la Constitución Bolivariana de Venezuela, la Ley de Educación, el Proyecto Simón Bolívar. Cuando esta o este participante elabora su Rol Profesional Central (RPC) debe ya tener dimensionado su propio tejido curricular.

Si vemos en forma espiral (holística) esta realidad (por supuesto compleja: *visión emergente*) son los proyectos de aprendizaje, alentados por la *centralidad de la experiencia*, esos espacios nutridos de praxis educativa andragógica que darán fuerza al proceso integral vivido (AUTOPOIESIS).

## **EL TEJIDO SOCIAL Y LA CONFIGURACION DEL PUEBLO-UNIVERSIDAD**

Tener un currículo flexible con posibilidades de dar cabida a la investigación desde experiencias socio-comunitarias, significa ampliar el espectro de relaciones en donde se puede mostrar el abanico multidiverso de experiencias que van desde los proyectos socio-productivos relacionados con las necesidades de nuestro pueblo donde se despliegan planes hacia la economía agroalimentaria, hasta los escenarios de organización política militante donde se visualiza el desarrollo endógeno, pasando por experiencias en el fértil terreno educocomunicativo, por significativas relaciones entre haceres académicos articulados desde la visión latinoamericana, por la materialización del entramado editorial que nos permita inscribirnos —como un grano de arena más al esfuerzo del gobierno bolivariano— en el aporte de la palabra escrita publicada para favorecer al pueblo.

Las acciones cotidianas del pueblo parten de sus necesidades y de su sentido común. Su praxis se hace síntesis cuando una política de auto-organización se relaciona con una poética transformadora cuya metáfora recrea la vida y nos implica. La no linealidad de sus métodos impide que sus dinámicas

se vuelvan rígidas y permiten desafíos a lo constituido. La creación popular parte de un sin fin de discursos desplegados hacia el alma de una sociedad, como la venezolana, que comienza a escuchar. El desorden con el cual el pueblo no determina sus pasos ni sus resultados, sólo consigue un orden implicado en la complejidad donde los caminos multifurcan y los resultados van más allá de lo esperado.

En esas dinámicas reconocemos una Universidad-Pueblo que ha resistido –y resiste- a lo interno de pesadas y añejas estructuras, que con sus valiosos aportes ha mantenido viva la llama transformadora de otra universidad posible y necesaria. De igual modo, visualizamos un Pueblo-Universidad que se localiza en un Sur que no es geográfico (solamente) sino anti-imperial (contrahegemónico), como nos lo propone Souza Santos<sup>16</sup> al definir las Epistemologías del Sur como

...el reclamo de nuevos procesos de producción, de valorización de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido, de manera sistemática, destrucción, opresión y discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo y todas las naturalizaciones de la desigualdad en las que se han desdoblado; el valor de cambio, la propiedad individual de la tierra, el sacrificio de la madre tierra, el racismo, al sexismo, el individualismo, lo material por encima de lo espiritual y todos los demás monocultivos de la mente y de la sociedad –económicos, políticos y culturales– que intentan bloquear la imaginación emancipadora y sacrificar las alternativas.<sup>17</sup>

Ese Pueblo-Universidad se constituye en un factor de primer orden para pensar, para prefigurar, una academia que dialoga con múltiples saberes, que produce conocimientos socialmente pertinentes, que propicia la indagación y comprensión de diversas realidades por los caminos poéticos de las metodologías transformadoras.

Al colocarnos frente a la Transformación Universitarias, al trabajarla como problemática, podemos afirmar que en la experiencia del Centro de

<sup>16</sup> B. de Sousa Santos. *Una Epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, CLACSO. 2009. pp. 160-209.

<sup>17</sup> Ib. Ibid. p. 16.

*Nuevos sentidos de la transformación universitaria*

---

Experimentación para el Aprendizaje Permanente (CEPAP) hay fibras sólidas y diversas para ir tejiendo esas tramas complejas de esos cambios profundos. Visualizamos una espiral procesual, de múltiples dinámicas, desplegadas en los más diversos espacios de las prácticas culturales, sociales, políticas, económicas, espirituales, y tantas otras, en donde el sujeta, la sujeta, transforma y se transforma. En esta realidad en movimiento se vienen cultivando referentes que nos cruzan y que al mismo tiempo venimos cruzando.



## Entre la exclusión y la formación. La universidad amable

*Gregorio Valera Villegas*

En este trabajo se presentan algunos productos de un estudio-reflexión sobre la universidad. En un primer momento se aborda el “viejo” dilema de la masificación o la elitización, el cual se ha presentado en muchos de los sistemas escolares de la educación en Latinoamérica a lo largo de la historia contemporánea. Y en un segundo momento, se propone una perspectiva interpretativa y conceptual que hemos denominado la universidad amable. En Venezuela, este dilema, se ha manifestado, muchas veces, por medio de una especie de trampas o escollos teórico-práxicos, ideológicos y políticos de innegable importancia, que subyacen abierta o subrepticamente en puntos neurálgicos del sistema de educación universitaria, a saber: el cupo universitario, la selección, la permanencia, la prosecución y el egreso.

El estudio realizado se centra en un ejercicio de interpretación histórico-crítico de carácter hermenéutico filosófico. Y en él se parte de un entre, es decir, de una situación entre dos, en este caso la exclusión y la formación, del cual surge la universidad amable. Puede decirse, por tanto, que uno de los aportes es dar una concepción de la casa de estudios universitaria, como aquella capaz de “hacer sitio al que llega”, como lugar de hospitalidad y bienvenida.

### 1. Volver a pensar la educación universitaria

La universidad latinoamericana, y la venezolana dentro de ella, enfrentan, como uno de sus más importantes desafíos, el crecimiento explosivo de la matrícula. Este desafío no puede ser asumido desde perspectivas dicotómicas como: masificación o elitización o calidad y cantidad; sino desde una mirada que involucre a la concepción misma de la universidad, a su estructura y organización, a la sociedad y sus contradicciones profundas, a su sistema de valores, a lo ético y a lo político, a la estimación de la flexibilidad y adaptación del sistema universitario actual y a sus posibilidades reales de responder a un proceso de cambio social acelerado, así como también a las nuevas formas de organización democrática participativa y sus vínculos y compromisos con la

sociedad.

Las universidades no pueden mirarse sólo con ojos de desigualdad, creados con base en esquemas de medición ya sean escalas, ranking, sino de diferencia, son diferentes. Por tanto, no deben tomar como norte la igualación sino su transformación desde su particular tradición, desde su memoria, desde su historia, desde su identidad. La preservación de la identidad de cada una de nuestras universidades es fundamental porque es a partir de allí desde donde se debe partir en todo proceso de reforma y transformación.

El espíritu de la Reforma Universitaria de Córdoba de 1918, representa un cimiento de la tradición las universidades latinoamericanas, en tanto sus herederas, en mayor o menor medida; por cuanto muchos de los aspectos de la vida de estas instituciones se legitimaron, adquiriendo documento de identidad desde aquella herencia. Sin embargo, lo más resaltante de dicha herencia es su espíritu crítico, iconoclasta, de rebeldía, para enfrentar y contrarrestar a los enemigos de la universidad, los de adentro y los de afuera, como diría el cantor venezolano Alí Primera. Entre ellos, aquellos, los segundones de siempre, los apoltronados burócratas que medran en su interior, repitiéndoles a sus superiores jerárquicos la letanía de siempre: la buena marcha de la institución, que las cátedras funcionan perfectamente, que los alumnos tienen el cupo merecido, que no hay problemas mayores sino los pequeños de siempre, que todo podrá ponerse a punto con un poco más de presupuesto; porque el ideal es el presupuesto justo<sup>1</sup> como única utopía concreta.

El espíritu de Córdoba dejó como legado a las universidades latinoamericanas: la autonomía universitaria, la participación de los docentes y estudiantes en el cogobierno de la universidad, la libertad de cátedra, los concursos de oposición para los cargos de profesores, la actualización pedagógica, la extensión universitaria, el profesor a dedicación exclusiva, la gratuidad y la ampliación del ingreso de estudiantes. De todos estos indiscutibles aportes a la universidad latinoamericana de la modernidad se ha escrito bastante, nosotros, en esta oportunidad nos referiremos a los dos últimos y especialmente al último, la ampliación del ingreso de estudiantes, en relación directa con la universidad venezolana de nuestros días, la de la República Bolivariana de Venezuela.

---

<sup>1</sup> Sin que ello sirva para negar el deterioro salarial acelerado, del profesor universitario, de los empleados y obreros; y la subsecuente fuga de talentos, por debilidades notorias de las políticas académicas, por falta de horizontes y el fortalecimiento de estímulos y reconocimientos

En la universidad venezolana de hoy día, ubicada en un contexto socio-político y cultural de reinvención, creador y convocante, en el que se requiere una universidad de fuerte sentido crítico, creador y participativo, capaz de repensar las categorías con las cuales entender y encauzar el proceso de desenvolvimiento venezolano, nos encontramos con unas instituciones que en su mayoría optaron por enclaustrarse, por cerrarse herméticamente a todo cambio y, lo que es más grave, por cerrar filas al servicio de los más oscuros intereses de las clases dominantes nacionales e internacionales<sup>2</sup>.

La alta dirigencia de estas universidades autónomas, y algunas de las experimentales, escudándose en una supuesta defensa de la autonomía y una “chucuta” democracia universitaria niegan obstinadamente el proceso de democracia participativa y protagónica al interior de sus claustros, consagrada en la Constitución Nacional de 1999. En respuesta, arguyen la defensa a ultranza del voto discriminado del claustro universitario<sup>3</sup> que les garantiza la permanencia en el poder a los mismos grupos de siempre. De la misma manera, cualquier exigencia de rendición de cuentas, renovación de sus normas, o relación con las políticas del gobierno y del Estado, en las materias respectivas, es considerada de inmediato como violación de la autonomía. Cualquier debate público y abierto para la renovación de las estructuras universitarias es tildado de politización e intromisión del gobierno en los asuntos de la universidad y es considerado amenazante y contrario a la sacrosanta autonomía; cuando en realidad, en mayor o menor medida, es esta una estrategia política para eludir los grandes debates sobre rumbos, objetivos y alternativas a crear.

<sup>2</sup> Nos referimos especialmente a las autoridades y a los consejos universitarios de las universidades autónomas, públicas; así como también a muchas de las denominadas experimentales. Sin dejar de reconocer la labor de resistencia desarrollada por sectores críticos, de estas instituciones, desde sus bases.

<sup>3</sup> El cual establece que sólo pueden votar los docentes ubicados en las categorías de asistentes a titulares, con cargo fijo; y manteniendo una relación con el voto estudiantil 1/40. Cabe aquí señalar que una de las propuestas del referéndum para la Reforma de la Constitución del 2 de diciembre del 2007, establecía la eliminación de esta situación, e ir a un sistema electoral paritario y universal que incluía una proporción del voto del empleado universitario. Las autoridades al unísono llamaron a votar por el no. Esta reivindicación se incorporó más tarde, en el 2009, en la nueva Ley Orgánica de Educación, con la novedad de que la antigua Ley de Universidades, aún vigente, mantiene el sistema electoral del claustro ya señalado; lo que ha traído como consecuencia el entramamiento de la aplicación del nuevo sistema electoral. Es preciso señalar que, a nuestro entender, si bien es cierto que una universidad es una comunidad de intereses, distinta por ejemplo a un municipio, que tiene cuatro sectores, a saber: los estudiantes, los profesores, los empleados y los obreros; todos ellos deben participar en el claustro universitario, y, en consecuencia, en los procesos electorales. No es menos cierto que los desiguales números de integrantes de estos sectores, implica, indefectiblemente, la necesaria estimación de la proporcionalidad y ponderación respectiva del voto entre ellos. De lo contrario, las diferencias numéricas entre, pongamos por caso, el voto estudiantil y el profesoral será muy grande; y, a la larga, el poder de decisión electoral se concentrará en los estudiantes.

Ahora bien, distante está hoy la universidad venezolana<sup>4</sup> de aquella de finales de la década de los cincuenta, de los sesenta, setenta y parte de los ochenta del siglo pasado, universidad contestaria, crítica y comprometida con los intereses populares, que la comunidad y la opinión pública, por manipulación ideológica, no supieron, en buena medida, apreciar debidamente en su momento, aunque es casi unánime el juicio de que aquella fue su época estelar. En esta universidad, el tema de la matrícula, del cupo universitario, se caracterizó por la apertura a amplios sectores populares, el ingreso era en buena medida abierto, los mecanismos de selección prácticamente no existían.

Desde mediados de los ochenta el tema del cupo universitario llegó a convertirse en uno de los centros neurálgicos de la vida universitaria<sup>5</sup>. El ingreso de estudiantes a la universidad, se fue progresivamente convirtiendo en uno de sus problemas centrales. Los gobiernos de la época optaron por, en un primer momento por implantar un sistema preinscripción nacional, que muy pronto colapsó al poder responder oportunamente a la demanda en crecimiento; y en un segundo momento, por crear la Prueba de Aptitud Académica y por abrir un sistema de libre ingreso en la Universidad Nacional Abierta. Ambos no dieron resultado, y el problema continuó. Problema para la mayoría, los estudiantes sin cupo, de familias provenientes casi en su totalidad de los sectores populares y empobrecidos de la nación venezolana<sup>6</sup>. Negocio, para unos pocos, tanto para quienes comenzaron a mercadear con el cupo universitario, como para sectores privados externos a la universidad, por medio de los conocidos cursos de preparación para salvar las pruebas internas de las universidades. Y también para sectores internos que hicieron de las pruebas internas de selección, vía ingresos propios, un buen negocio<sup>7</sup>. La justificación era el consabido déficit presupuestario y la responsabilidad exclusiva del gobierno de turno.

---

<sup>4</sup> No sólo en cuanto a las autónomas se refiere; sino también las experimentales, e incluso en algunas de las creadas por el gobierno bolivariano. El debate sobre la renovación universitaria debe intensificarse en todos los ámbitos, valga decir en: el académico, el político, el jurídico, el administrativo, el epistémico. La renovación debe ser profunda y sustancial, o no es renovación. En ese debate uno de los actores debe ser el Estado.

<sup>5</sup> Aunque, ya desde los primeros años de esta década, incluso desde los cuatro finales de la década anterior, ya había comenzado a vislumbrarse, agravándose progresivamente.

<sup>6</sup> Una opción, paralela a estas medidas, fue la creación de Comités de Estudiantes sin Cupo, que tuvieron ciertos éxitos.

<sup>7</sup> Hubo universidades y facultades que inscribían un número de 15.000 estudiantes en relación a 800 cupos reales. Estas pruebas, basadas exclusivamente en habilidades cognoscitivas, tenían resultados inapelables, los estudiantes que no resultaban favorecidos simplemente tenían como opción esperar el año siguiente para volver a intentarlo. De este modo, la llamada deuda socio-académica se fue acrecentando hasta alcanzar cifras extraordinarias, de cientos de miles de estudiantes sin cupo.

## 2. El “viejo” problema del cupo universitario

Y así el cupo universitario se convirtió, sin más ni más, en una meta difícil de alcanzar, en un privilegio de pocos, en una guirnalda de supuestos ungidos, considerados, al calor de la costumbre, unos geniecillos porque sabían “multiplicar” bien.

En 1980 se aplicó la primera prueba de aptitud académica, voluntaria, inofensiva ella. Y a partir de 1984 se convierte en obligatoria, en una alcabala con cacheo cognoscitivo obligatorio para ingreso al sistema de educación superior, los que venían de a pie comenzaron a ser detenidos impidiéndoles el ingreso a la universidad y a la carrera que habían soñado desde niños. Los que venían en auto se les hacía mucho más fácil, reflató el “viejo” asunto de la escuela capitalista, la *paideia* espartana de los más aptos, sólo por la condición de haber estudiado en colegios lujosos, tener buena alimentación y haber visto completos los programas de las asignaturas.

La demanda del cupo universitario fue creciendo exponencialmente. En 1995 alcanzó la cifra de 198.109 estudiantes<sup>8</sup>, sólo alcanzó el anhelado cupo el 40%, esto es 80.275 aspirantes; mientras el que el 60% restante pasó a constituir una especie de nuevo lumpem, los bachilleres sin cupo, muchachos y muchachas, sin donde estudiar, sin empleo y a la deriva, a la espera de un cupo el año siguiente<sup>9</sup>.

Desde entonces, palabras como índice académico, promedio de notas, prueba nacional de aptitud académica de la OPSU, se hicieron cotidianas en muchos hogares venezolanos. Los reprobados se contaban por montones, a ellos se les tildaba de incapaces, brutos, no suficientemente preparados, los únicos responsables por no obtener el tan ansiado cupo. A las universidades se les comenzó a dar un nivel de prestigio según la dificultad de ingresar a ellas. Las carreras más solicitadas, ubicadas en esas universidades, convirtieron el ingreso en una carrera previa de obstáculos, promedio de notas de bachillerato, índice académico, pruebas de aptitud (de alta medición de conocimientos) cada vez más difíciles, especialmente para los estudiantes provenientes de los sectores populares de la población, la mayoría de los solicitantes, y de liceos públicos con gran deficiencias en sus infraestructuras, condiciones académicas y educativas

<sup>8</sup> Según cifras de la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU) del Ministerio del Poder Popular para la Educación universitaria de Venezuela.

<sup>9</sup> Según cifras del CNU-OPSU de Venezuela, cada año unos 400.000 estudiantes aspiran a ingresar a la Educación Superior venezolana.

en general, y con la pérdida de muchos días de clase producto de las huelgas docentes en procura de mejoras salariales.

Las universidades e institutos de educación superior privados se multiplicaron por doquier, el negocio de la educación universitaria se convirtió en una muy apetecible oportunidad. Sin embargo, la población que podían atender era la proveniente de los sectores medios, los bachilleres de los sectores populares no tenían opción de ingresar debido a los costos de la matrícula. Estas instituciones, en efecto, no realizaban pruebas de aptitud. Si pagabas, entrabas. Era la consigna.

Una institución universitaria privada, la Universidad Católica Andrés Bello, con un nada despreciable subsidio por parte del Estado, entró también en el juego de las pruebas de aptitud internas; de once mil preinscritos en el año 2007 lograron ingresar sólo tres mil estudiantes: “que fueron admitidos por haber efectuado un excelente examen de admisión al que se le sumó el promedio de notas de bachillerato”.

### **3. El dilema de la masificación o elitización, la universidad amable como alternativa**

¿Cómo resolver el problema del cupo universitario? ¿Por la vía jurídica, por el decreto presidencial de eliminación de las pruebas de aptitud académica, tanto la nacional como las internas de las universidades? ¿Por cuál vía, por cuáles medios? ¿Qué hay que hacer?

La(s) respuesta(s) no es/son fácil(es) porque si cada universidad tuviera, en un ejercicio de imaginación libre, una infraestructura académica de amplísimas dimensiones y contara con un número indefinido de docentes investigadores, de alto nivel, bastaría para admitir en ellas a todo el que lo solicitara. En la práctica esto es muy difícil, no sólo en Venezuela sino en el resto de Latinoamérica, al menos por ahora.

El gobierno del presidente Hugo Chávez ha tomado la decisión de eliminar la prueba nacional de aptitud académica, y la de prohibir las pruebas internas que se venían realizando en muchas de las universidades públicas. La decisión ha ido acompañada de la propuesta de creación de un nuevo sistema de admisión universitaria.<sup>10</sup>

<sup>10</sup> Estas medidas, que a primera vista lucen muy bien, no han sido aplicadas eficientemente por distintas razones. En algunas universidades, por distintos artilugios legales, se han continuado aplicando las pruebas de

Empero, pueden ensayarse algunas propuestas con la intención de contribuir a crear mecanismos de ingreso más justos y equilibrados, más equitativos, como por ejemplo: a) implementar la necesaria complementación entre instituciones universitarias pertenecientes a un mismo sistema de educación superior, sistema que, dicho sea de paso, nunca en Venezuela ha funcionado como tal. Ello significaría el uso compartido de espacios pertenecientes a distintas universidades, intercambio de docentes investigadores, es claro que una alternativa como ésta necesitaría un marco legal de sustentación y, principalmente, voluntad política para implementarla; b) fortalecer y ampliar la capacidad de los campus universitarios existentes<sup>11</sup>; c) un mecanismo de selección de los estudiantes con base en el promedio de notas de los liceos a los cuales se pertenece, los mejores estudiantes de cada liceo, los que estén por encima de un cierto rango umbral, tendrían el cupo universitario garantizado, este promedio de notas podría permitir que el estudiante compita con sus compañeros de estudio en unas condiciones similares.

Los posibles soluciones o alternativas son múltiples para evitar que siga existiendo, en menor medida hoy día, el estado de cosas relacionado con el cupo universitario, e incluso comprender que el problema no puede ser limitado a una sola perspectiva. El asunto del ingreso a la educación universitaria es un problema compartido por todos los países de América Latina. Las soluciones deben comprender la necesaria relación entre las oportunidades y las condiciones, porque, entre otras razones se trata de: ... un movimiento, un acompañar, un “acto” nunca acabado que consiste en hacer sitio al que llega y ofrecerle lo medios de ocuparlo. “Hacer sitio al que llega” no es tan simple.”<sup>12</sup>

selección interna. La creación de la Misión Sucre ha cumplido un importante papel para atender y remediar el problema, mediante vías de ingreso masivo a la educación universitaria. Sin embargo, si bien es cierto que la denominada deuda socio-académica, o socio-educativa, ha sido “pagada”. No es menos cierto que el problema de la calidad de la educación universitaria es una materia pendiente. Universidades de ingreso masivo, como la UNEFA, ha recibido serias críticas con respecto a las condiciones académicas y de calidad. Este crecimiento exponencial del ingreso no ha ido, hasta ahora, acompañado de buenas condiciones académicas, tanto en lo que se refiere a su personal, estabilidad, formación y desarrollo de carrera, como de las condiciones de infraestructura, valga decir, campus universitarios adecuados.

<sup>11</sup> La creación de las Aldeas Universitarias puede ser considerada como una opción. Sin embargo, hasta la fecha, muchas de esas aldeas presentan serias deficiencias, especialmente en materia de infraestructura académica. Y la participación compartida de varias universidades en las mismas, como rezaba su proyecto inicial, no ha sido posible. En cuanto a la iniciativa de creación de las universidades politécnicas territoriales, conversión de los antiguos institutos y colegios universitarios en dichas universidades; habría que tener cuidado con el obstáculo, nada despreciable, de la elaboración de nuevos vinos en viejos odres. En materia de campus virtuales, puede decirse que la modalidad de educación a distancia, y educación on line, se mantiene reducida a pocas experiencias, o, al menos, muy insuficientes. Las razones, entre otras, es que esta modalidad requiere, además de condiciones especiales, un personal académico de alto nivel y de formación en el área.

<sup>12</sup> P. Meirieu. *Frankenstein Educador*. Barcelona, Laertes, 2003, p.81.

Ahora bien, cabe aquí preguntar si ¿es posible satisfacer las preferencias en materia de carreras universitarias de todos los estudiantes? ¿Es posible garantizarles a todos un cupo universitario? Y si ¿este cupo universitario puede ir acompañado de la dupla igualdad de oportunidades – igualdad de condiciones? Para hacerle un auténtico sitio al que llega, con los medios o condiciones para ocuparlo dignamente. Y así evitar que se convierta en un número más de las estadísticas de la matrícula universitaria, sin importar qué pasará con él o con ella después del ingreso universitario; e incluso, con lo que les pasará a esos estudiantes al egresar de la universidad respectiva.

Las posibles respuestas pueden orientarse por la superación del dilema de la educación universitaria venezolana y latinoamericana, a saber: la masificación o la elitización. La solución no puede darse mediante la salida de la lógica clásica, afirmando uno de los extremos del dilema y, en consecuencia, negando el otro. Por el contrario, una posible alternativa de solución estaría en la apuesta por la afirmación de la equidad<sup>13</sup> y la universidad buena. Equidad entendida como igualdad de oportunidades e igualdad de condiciones. La universidad buena como concepto pretende ir más allá de calidad educativa, por cuanto no se circunscribe a las condiciones, como condiciones de calidad, ni a un asunto puramente de homologar condiciones por arriba, estándares de calidad, y no por debajo, pauperización de condiciones para todos<sup>14</sup>. A todas estas, puede decirse que las soluciones a ensayar deberían optar por la vía de la prudencia<sup>15</sup>, es decir, el cuidado de obrar con justicia y equidad. Ella representaría la necesaria ponderación como búsqueda de la justicia social, reflejada, en alguna medida, en la propuesta de un nuevo sistema de ingreso universitario, que reconozca facultades sin discriminaciones sociales injustas.

---

<sup>13</sup> Entendida como virtud de la justicia del caso en función de la persona de carne y hueso.

<sup>14</sup> Aunque, en algunos aspectos, podamos coincidir con la concepción de la calidad en educación universitaria al afirmar que ella: "...está directamente relacionada con su capacidad de contribuir al desarrollo integral de los individuos, con atención especial a los tradicionalmente marginados. El real desarrollo humano y social, que incluye todos los miembros de la sociedad, requiere un amplio incremento cuantitativo y cualitativo de la escolaridad de la población, como base fundamental de una fuerte revivificación de las políticas públicas de aumento de la equidad y de disminución de la pobreza." Días Sobrinho, José. Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana y caribeña. En: A. L. Gazzola y A. Didriksson. (Eds.). *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC-UNESCO, 2008, p. 108

<sup>15</sup> Entendida como la virtud de actuar de forma justa, adecuada y cuidadosa.

---



Estudiante  $\wedge$  Formación

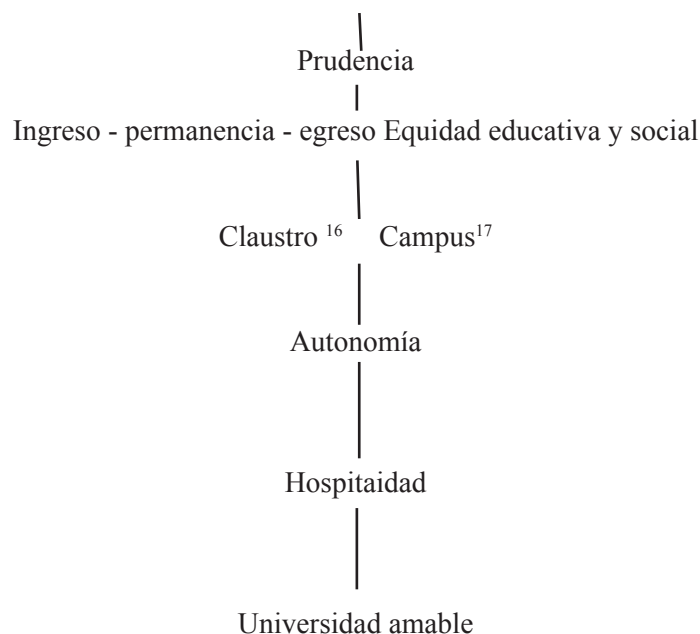


Fig. N° 1: La universidad amable, su constitución

En la figura se muestra la constitución de la universidad amable, en ella se parte de la conjunción, en términos de lógica matemática (simbolizada por la  $\wedge$ ), del estudiante y la formación. Conjunción que supone la prudencia y su relación implicativa en la triada: ingreso, prosecución y egreso del estudiante universitario, y la equidad educativa y social como virtud de la justicia del caso. Entre estas dos últimas se da una relación de doble implicación (del tipo: p si y sólo si q) que se vierte en dos componentes fundamentales el *campus* y el claustro, con una relación de implicación doble entre ellos. Dos elementos atraviesan transversalmente esta dinámica implicativa, de elementos constitutivos de la universidad amable, la autonomía<sup>18</sup> y la hospitalidad.

<sup>16</sup> El Claustro universitario, entendido como un producto de la democratización de la universidad, sería el órgano fundamental de la universidad en donde todos los sectores (docentes, estudiantes, empleados y obreros) tendrían representación, y los asuntos tratados serían materia de interés público. Y la gestión rectoral sería controlada por toda la comunidad universitaria.

<sup>17</sup> El campus universitario que comprende no sólo área de la universidad y las edificaciones que la forman; sino también a las bibliotecas, las aulas, los laboratorios, teatros, áreas deportivas, zonas verdes, cafeterías, comedores, entre otros. A esta idea de campus se incorpora la del campus virtual.

<sup>18</sup> La autonomía universitaria, como conquista fundamental de la universidad latinoamericana, entendida como la independencia política y administrativa de la universidad pública, expresada en el autogobierno, en la elección de sus autoridades y el otorgamiento de sus propios estatutos y planes programas de estudio.

La universidad amable se concibe, por consiguiente, como una institución que tiene que ser vista más allá de los cánones de la calidad provistos por la ingeniería industrial y la racionalidad instrumental. Y esto es así, si pensamos el proceso de formación de un ser humano como acontecimiento fundamentalmente ético y político<sup>19</sup>; y no anclado puramente en una relación medios – fines de acreditación de competencias y de profesionalización.

El problema del cupo universitario, o mejor: el ingreso, prosecución y egreso del sistema de educación universitaria; no sólo implica un sistema de selección y de ingreso justo, equilibrado y ponderado, sino fundamentalmente ético y sociopolítico. Así, una universidad amable es hospitalaria, fundada en el acontecimiento de la natalidad<sup>20</sup>, en la bienvenida al recién llegado, aquella que hace del que viene, del nuevo, su razón de ser, y por ello crea, mantiene y defiende oportunidades y condiciones de bienvenida. Esa universidad que hace del asunto de la formación en sus espacios una cosa deseable, apetecible. Una universidad amable es buena, es decir, en términos aristotélicos, aquella que hace ser deseada por todos. Y ¿por qué? Porque vemos en ella algo que nos beneficia, que “nos hace bien”, que nos perfecciona, nos mejora, satisface nuestras necesidades, nos hace más felices. Cabe decir que ella es amable porque me ayuda a perfeccionarme, a ser mejor como persona. Una persona ética y políticamente responsable. Aquella que da preferencia al ser frente al tener. Aquella que viene a servir y no a ser servida.

### **Un punto de cierre: una pedagogía de condiciones en el juego analéctico yo/otro.**

Cabe preguntar: ¿ir a la universidad para qué? ¿Ir a la universidad sólo en la búsqueda de un título? ¿Cuál es el sentido de la educación universitaria? ¿Sólo por aquello de que si todos quieren, yo también? ¿Qué queda esperar de una universidad buena? Estar en el mundo y el ser en el mundo, el primero implica una simple y llana acomodación, acoplamiento a la biosfera y a la sociedad. El ser en el mundo “supone la intuición de que la existencia humana radica en una transformación interior”. Una transformación interior desde la

---

Lo que no la exime de rendir cuentas claras al gobierno nacional y participar activa y críticamente en planes y programas nacionales en las áreas de su competencia. Esta autonomía, así entendida, permitiría evitar el férreo control que muchas veces se ha tenido de las universidades llamadas experimentales. Creadas, en su momento, con ese hándicap. Lo que las ha mantenido, a muchas de ellas, sin poder elegir a sus autoridades.

<sup>19</sup> Véase a F. Bárcena y J.C. Mèlich. *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós, 2000.

<sup>20</sup> En el sentido de Hannah Arendt.

“ciudad de palabras” en la que navega el ser humano para señalar-se el mundo y para narrar-se-lo. Narrar-se el mundo sólo se si es capaz hablar de sí, contar la experiencia, la vivencia-de-sí; sólo si se ha ido a la inauguración de su propio yo, desde el otro, y desde el mundo. Autonomía/heteronomía desde una analéctica dusseliana<sup>21</sup>.

Ahora bien, ese proceso del estar al ser en el mundo, como proceso de trans-formación, requiere un acompañamiento, y en este acompañamiento es donde una pedagogía tiene mucho que decir, si supone que la compañía va de la mano de un conocer, entre otras cosas, una lengua común, lengua materna, en consonancia con una lengua propia, la lengua del yo que suena y resuena con la lengua del tú, del nosotros e incluso la de ellos. Así el sujeto, en ese ir del estar al ser, erige su autonomía con y desde la heteronomía.

En este sentido, podemos imaginarnos que tal proceso se despliega en, y no sólo en ellos, dispositivos pedagógicos enmarcados en una institución, la escuela. Eso sí, no una escuela a secas, sino con especificidades ideológicas determinadas, que responden, de algún modo, a un ideal de educación del sujeto (estudiante<sup>22</sup>) que se desea trans-formar, y que responde a las interrogantes a formularse a toda escuela como son: quién educa, para qué educa, qué educa y con quién educa.

Un concepto como el de universidad amable<sup>23</sup>, responde a una universidad digna de ser amada porque, entre otras características, es un lugar-espacio-tiempo afable porque le complace hacer lo que le corresponde, porque se hace cargo de los que están, de los que llegan y de los que vendrán al imaginarlos y al prepararse para cuando lleguen. Y también porque es agradable estar en ella y

<sup>21</sup> La analéctica como método, en tanto una metafísica de la alteridad, es fundamentalmente ético y político, permite la afirmación y el reconocimiento del Otro. Ella alcanza su concreción en la revelación del rostro del Otro, en un encuentro en la relación cara a cara de carácter interpersonal. Véase a Dussel, Enrique. *Filosofía de la liberación latinoamericana*, Bogotá, Nueva América, 1996.

<sup>22</sup> Aquí optamos por esta palabra y no por la de participante, por cuanto entendemos la formación como educare, aquella que nutre, y educere, aquella que orienta. En este proceso formativo el profesor o maestro juega un papel fundamental, porque no es entendido como un simple facilitador, ya que esta última palabra, en cuanto tal, en su concepción, es una opción de banalización de la práctica docente, porque el participante es el “único responsable de su aprendizaje”; lo que es traducido en la práctica en un “dejarlo a la buena de Dios”. El profesor universitario es aquel que cultiva un área de conocimiento, la estudia y la enseña mediante la asunción de un compromiso ético y político con el estudiante que se forma junto a él.

<sup>23</sup> Amable, del latín *amabilis*, digno de ser amado, y aquello que es digno de ser amado es aquel, o en este caso aquella institución universitaria, que manifiesta inclinación y entrega a alguien o a algo. De igual modo es digno de ser amado, aquella persona o institución cuyos miembros, en su mayoría, se esmeran en su trabajo o labor sin que signifique ningún sacrificio. Una universidad amable da hospitalidad, recibimiento o acogida, como da de gracia lo que debe por justicia social.

pertenecer a ella. Una universidad, caracterizada de esta manera, el proceso del estar al ser lo despliega al interior de su propia vida institucional y al exterior, a la sociedad, a la cual y de la cual responde.

Al interior de esa relación individuo-sociedad-universidad, y ubicados en un momento histórico y crítico de la universidad venezolana como es el actual, en la que la institución universitaria se debate entre esos extremos del dilema que hemos venido refiriendo, la masificación y la elitización, y en el que pretende liberarse de ciertos esquemas y prácticas en los que una ideología del racionalismo instrumental del capitalismo postindustrial la han venido ahogando, frente a una apuesta a una universidad otra<sup>24</sup> en conexión con un modelo de sociedad distinta por construir o en proceso inicial de construcción, es en donde pretendemos ubicar esta idea de universidad buena o amable.

Es claro, o debería serlo, que una universidad amable en el actual coyuntura histórica que vive Venezuela, es contraria a la tesis de la universidad burguesa: la de educar desde la sola perspectiva de la utilidad socioeconómica; y además reduciéndola a la condición de una agencia acreditada de títulos profesionales. Por tanto, a la universidad amable, diríamos siguiendo a Kant, no se va a memorizar pensamientos, se va a aprender a pensar, a crear, a inventar, a soñar, a luchar. Y esa universidad tiene como referentes históricos dos ideas claves, venidas de Humboldt<sup>25</sup>, la idea de soledad y la idea de libertad. De allí que a la universidad se vaya, no exclusivamente a la obtención de un título profesional e incluso no necesariamente a eso, sino fundamentalmente, en la línea del estar al ser, a una experiencia de formación orientada al conocimiento y reflexión sobre el pensamiento científico, filosófico y artístico y a la adquisición de un sentido ético-político. Se trata pues, de superar una concepción de la institución de educación superior y del conocimiento exclusivamente utilitario, que en palabras firmes y acertadas de Schelling se definiría así: “Sé muy bien que muchos de los que consideran la ciencia, desde la perspectiva de la utilidad y a la universidad como simple institución para transmitir saber hacen de ella un almacén que sólo ofrece aquello que ya ha sido investigado”<sup>26</sup>. La idea de libertad se orienta hacia la formación en el estudiante de principios como la

<sup>24</sup> Ubicada en los avatares de un modelo de universidad que se niega a desaparecer y un modelo de universidad que no termina por nacer, parafraseando a Gramsci

<sup>25</sup> Véase a C. Menze. *Intención, realidad y destino de la reforma educativa de Wilhem Humbolt*. Disponible en: <http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/riev/41335350.pdf> Wilhem Humbolt fue uno de los teóricos principales de la reforma educativa alemana y el fundador de la Universidad de Berlín en 1810. Y a partir del reconocimiento del papel decisivo la Filosofía Clásica Alemana, el idealismo alemán, desempeña en la concepción de la universidad moderna.

<sup>26</sup> W. J. Schelling, F. *Lecciones sobre el método del estudio académico*. España: Losada, 2008.

responsabilidad, la solidaridad; y también se refiere a la libertad de elección y decisión, el equilibrio y la madurez. Así por ejemplo, estamos pensando no en planes de estudio, tipo cadena de montaje, sino en currículos abiertos en donde el estudiante tenga libertad de elección de cursos, docentes, proyectos de aprendizaje y de investigación alternativos, actividades artísticas y deportivas, entre otras; ofrecidas con criterios de consideración y respeto a su propio proceso de formación. En otras palabras, una universidad no de la fabricación de sujetos en serie, con parches aislados o colchas de retazos curriculares.

Por tanto, y en este mismo orden, está la idea de soledad, opuesta también a esta educación como fabricación, la cual debe exclusivamente responder a las “necesidades de la sociedad”, y que exige a la universidad subrogarse a ella produciendo en serie los brazos que necesita; olvidando con ello al sujeto individual, a sus necesidades, intereses, motivaciones, experiencias y expectativas. Esta concepción de la soledad supone a un sujeto que hace de ella, durante su estancia de estudios universitarios, un modo de vida y una práctica cotidiana. El estudiante universitario no se aísla como una suerte de autista social y político, sino que asume sus estudios como un retiro, esto es, logra ubicarse fuera de la presión alienante de las exigencias supuestas de una sociedad. Él y sus estudios en su retiro voluntario, en su autoformación, en su recogimiento, distante de las presiones que intentan moldearlo según un prototipo estandarizado. Soledad sí, en tanto y en cuanto, retiro creativo, reflexivo, crítico y autocrítico para llegar a ser lo que se es, y no lo que quieren hacer de él.

Finalmente, una universidad buena, en tanto universidad amable, es aquella capaz de hospitalidad<sup>27</sup>, en el sentido de Levinas, de recibimiento, de acogida al otro, al que llega o aquel que vendrá o que está por venir, y de algún modo en el por-venir. Esta hospitalidad presupone el reconocimiento de la decisión exclusiva del estudiante de estudiar<sup>28</sup>, como dice Meirieu: “sólo el sujeto puede decidir aprender”; lo que supone reconocerle como un ser autónomo capaz de decidir que estudiar y que no estudiar, capaz de “llegar a ser lo que se es”, y ello implica el rompimiento con una educación de la fabricación que irrumpe con los caminos hechos, prefijados que los demás le han hecho.

<sup>27</sup> Hospitalidad (Del latín *hospitalitas*, -ātis), en tanto virtud que se practica con el recién llegado, en este caso el estudiante, que como peregrino anda por tierras de algún modo extrañas, o como un *in-fans*, como un sin lengua, sin las lenguas o lenguajes que desea o puede decidir aprender y que tantas veces se deja abandonado a su suerte.

<sup>28</sup> En palabras de Meirieu sería: “sólo el sujeto puede decidir aprender”. Precepto este clave que sirve de base a una pedagogía de condiciones opuesta a una pedagogía de causas. Véase a P. Meirieu. *Frankenstein educador...*

Una universidad amable es también aquella capaz de “hacer sitio al que llega”<sup>29</sup> para con ello construir una plataforma para contrarrestar, de algún modo, la lucha endemoniada por un cupo universitario en donde sobrevive el más fuerte, el que es considerado mejor dotado, olvidando con ello que se está en presencia de diferencias sociales o de clase. Universidad pública, democrática, crítica, autónoma, plural y responsable son condiciones necesarias para la edificación de la amable, aquella que puede hacer posible que el estudiante ocupe su lugar. Pero, no se trata de ofrecer una oportunidad de estudio sin la garantía de las condiciones respectivas, sin la creación, en palabras de Meirieu, de “espacios de seguridad”. Esta universidad que intentamos imaginar como buena o amable, es capaz de “hacerle sitio al que llega”, de responder de él, de luchar por garantizarle un sitio digno al que llega y al que vendrá, unas condiciones adecuadas para que pueda libremente decidir que aprender. Una universidad amable es hospitalaria, capaz de dar oportunidades y también de ofrecer condiciones, “espacios de seguridad” en los que un estudiante pueda atreverse a aprender aquello para lo cual ha encontrado un sentido, ya basta de imaginar que sólo con las Tic’s, o con la práctica de facilitación banalizadora de la docencia, ese estudiante pueda lograrlo, abandonado a sí mismo, sin el acompañamiento, sin la guía responsable de un docente, sin los encuentros pedagógicos, de estudio y de reflexión, de alteridad plena<sup>30</sup>.

---

<sup>29</sup> *Ibidem.*, p.81.

<sup>30</sup> Véase a G. Valera-Villegas. *Pedagogía de la alteridad. Una dialógica del encuentro con el otro*. Caracas, Ediciones del CEP-FHE de la UCV, 2002.

---

## NOTA SOBRE LOS AUTORES

**Adrián Padilla Fernández** es Profesor-Investigador del Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente (CEPAP), de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Licenciado en Comunicación Social de la Universidad Central de Venezuela, Magister y Doctor en Ciencias de la Comunicación por la Universidad de Sao Paulo, Brasil. Entre sus áreas de actuación e investigación se destacan: Periodismo y ciudadanía, TIC y Movimientos sociales, Comunicación popular y alternativa, Educomunicación, Educación Popular, Radioperiodismo, Política y Comunicación. Ha organizado los libros: *CEPAP: Una propuesta educativa para la transformación socio-cultural*. Caracas, Fondo Editorial CEPAP, 2008 y *Metodologías Transformadoras*. Caracas, Fondo Editorial CEPAP, 2009. Ha publicado, entre otros, los siguientes artículos: “*A Venezuela na idade média*” en: Medina, Cremilda (org.) *Liberdade de expressão - Direito à informação nas sociedades latino-americanas*. São Paulo, Fundação Memorial da América Latina, 2010; “Descentramiento de la educación en tiempos de nuevas pantallas”, en: Pereira V., Alberto y Maldonado, Efundy. (Org.). *La investigación de la Comunicación en América Latina*, Quito, Fondo Editorial FACSO-UCE, 2010; “Los lugares y tiempos del poder. Democracia y revolución en la Venezuela bolivariana en la ola de la crisis capitalista”, en: Estrada Álvarez, Jairo (Compilador). *El impacto de la crisis. Tendencias y perspectivas del capitalismo contemporáneo*. Universidad Nacional de Colombia, 2010. “A luta dos homens e das mulheres de milho: ciberpolítica, resistência ancestral e novas subjetividades”, en: Maldonado, Efundy, Máximo, Elisa e LACERDA, Juciano (Org.) *Epistemologia, investigação e formação científica em comunicação*. Rio Grande do Sul, Unidavi, Natal, EDUFRN, 2012.

**Alex Fergusson Laguna** es Profesor-Investigador en Ecología Humana, Facultad de Ciencias. Universidad Central de Venezuela. Licenciado en Biología de la misma universidad, Doctor en Ciencias, de esta Universidad y Especialista en Alta Gerencia de la Negociación, de la Universidad Metropolitana (UNIMET). Ha sido conferencista invitado en universidades venezolanas y del exterior. Autor, entre otros textos, de: Lanz, R., A. Fergusson y A. Marcuzzi. “Procesos de reforma en la educación superior en América Latina y El Caribe”. En: *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y El Caribe 2000-2005*. Caracas, UNESCO-IESALC, 2006; “Tecnología, ecología y sociedad: un debate necesario”. En: *Ni una sola ciencia, ni una sola técnica*. Serie Debate Abierto. Ediciones del Ministerio del Poder Popular para la Ciencia y la Tecnología, Caracas, 2008; *Venezuela: La cuestión ambiental y el desarrollo*, Ediciones

del Ministerio del Poder Popular para la Ciencia y la Tecnología, Caracas, 2008; con E. Szeplaki: *La Agenda 21 en América Latina y el Caribe. 20 años después de Río*. Ediciones Parlatino. Caracas, 2012; *El Arte de la Negociación en Venezuela*. Ediciones Punto de Encuentro, Caracas. 2013.

**M<sup>a</sup>Lourdes C. González Luis (Kory)**, es Catedrática de Historia de la Educación Latinoamericana en la Universidad de La Laguna. (Tenerife-Canarias). Co-directora del Centro de Estudios Interdisciplinarios Latinoamericanos (CEILAM) de la Universidad de La Laguna. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación de esta Universidad. Ha sido conferencista invitada en universidades españolas y del exterior. Ha publicado, entre otros textos: “Memorias de duelo y deuda. De la necesaria vinculación ético-política entre memoria y pedagogía”. En *Revista Colombiana de Educación*, nº 52. UPNy CIUP, Bogotá, Junio 2007; “Universidad, Mito e Infamia: Trayectos de una crisis”. En Lozano, C. y Casanova, H. (comps.): *Educación, universidad y sociedad: el vínculo crítico*. Coed. UB y UNAM, Barcelona-México, 2007; “La Paradoja Maldita: entre el sueño y la vigilia”. En *Confinos teóricos de comunidad y alteridad política*, RELEA, Revista del CIPOST, Vol. 15, nº 30 Caracas 2009; “*Utopía sacrificada, utopía traidora, utopía inconclusa*”. En *Daimon. Revista de Filosofía*. Ediciones Universidad de Murcia. Suplemento 4, 2011; Autora y Co-editora de *Razón, Utopía, y Ética de la Emancipación. Reflexiones ante el Bicentenario de las Independencias Iberoamericanas* (Prólogo y Presentación capítulo El hispanismo como ideal, propósito o despropósito. Convergencias y divergencias educativas). Ediciones Laertes, Serie Logoi, Barcelona 2011; “Del Ereignis al Andenken o la metáfora del habitar”. En Oñate, T.; Sierra, A. y otros eds.: *Crítica y crisis de Occidente. Al encuentro de las interpretaciones*. Ed. Dykinson, S.L, Madrid, 2013.

**María Egilda Castellano Ágreda:** es Profesora-Investigadora jubilada de la Universidad central de Venezuela. Socióloga. Magíster en Educación: Mención Educación Superior y Doctora en Educación, Universidad Central de Venezuela (UCV). Rectora fundadora de la Universidad Bolivariana de Venezuela 2003-04. Actualmente, coordina la Comisión Central para la Transformación de los Programas de Posgrado de la Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez”. Ha sido conferencista invitada en universidades españolas y del exterior. Autora, entre otros, de los siguientes textos: “Universidad y Educación Superior en Venezuela, 1952-2002”. En Guillermo Luque (Compilador). *Venezuela medio siglo de Historia Educativa, 1951-2001*. Ediciones del Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, Caracas, 2010; *Universidad, Dominación y Liberación. Elementos sobre el proceso histórico-político de la universidad latinoamericana y caribeña a la luz del ALBA*.



Ediciones de la Universidad Politécnica Territorial de Lara, Barquisimeto. Venezuela, 2011; “Los sentidos de la transformación universitaria: Venezuela, una comparación entre dos décadas”. En: *Educación y Ciencias Humanas* N° 30. Decanato de Educación Avanzada. UNESR, 2012; “La ciencia y la tecnología en las transformaciones estructurales del país”, en: *Consideraciones teórico-políticas sobre la ciencia y la tecnología en la Revolución Bolivariana*. Ediciones del Ministerio del Poder Popular para la Ciencia y la tecnología, Caracas, 2012; “Ciencia, Tecnología e Innovación ¿para qué? ¿Al servicio de quién o de quiénes? ¿Cómo?”, En *Consideraciones teórico-políticas sobre la ciencia y la tecnología en la Revolución Bolivariana*. Ediciones del Ministerio del Poder Popular para la Ciencia y la tecnología, Caracas, 2014.

**Ángela Sierra González** es Profesora Titular de la Universidad de la Laguna, Tenerife, Canarias. Licenciada en Derecho por la misma universidad. Doctora en Filosofía por la Universidad de Barcelona. Exdecana de la Facultad de Filosofía. Exeurodiputada, docente e investigadora del Instituto de Estudios de la Mujer de la Universidad de La Laguna, Directora del Centro de Estudios Interdisciplinarios Latinoamericanos (CEILAM) y de la Cátedra Cultural y Científica de Hermenéutica Crítica. En los últimos tiempos ha desarrollado trabajos relativos a derechos humanos, pensamiento utópico y género. Ha sido conferencista invitada en universidades españolas y del exterior. Es autora, entre otros textos, de: *Las utopías, del estado real a los estados soñados*, Barcelona, Ed. Laertes, 1987, y *Los orígenes de la Ciencia de Gobierno en la Atenas clásica*. Barcelona, Ed. Laertes, 1989. Ha participado en los libros colectivos *Cultura de Paz y Género*. Ed. Fernando Barragán Mederos, 2006; *Globalización y neoliberalismo: ¿un futuro inevitable?* María José Guerra y Ana Hardisson [eds.], Oviedo: Ed. Nobel, 2006; *Democracia paritaria. Aportaciones para un debate*. Ángela Sierra González y M<sup>a</sup> del Pino de la Nuez Ruiz [eds.]. Barcelona, Ed. Laertes, 2007 y *Razón, utopía y ética de la emancipación – Reflexiones ante el Bicentenario de las independencias iberoamericanas*. Ángela Sierra González y M.<sup>a</sup> Lourdes C. González Luís [eds.]. Barcelona: Ed. Laertes, 2011 y *La filosofía ante el ocaso de la democracia representativa*. Barcelona, Laertes, 2013.

**Magaldy Téllez** es Profesora-Investigadora jubilada de la Universidad central de Venezuela. Licenciada en Educación y Doctora en Ciencias Sociales por esta misma Universidad. Actualmente se desempeña como Decana de Educación Avanzada de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Ha sido conferencista invitada en universidades venezolanas y del exterior. Ha publicado, entre otros textos: “La paradójica comunidad por-venir”, en *J. Larrosa y C.*

Skliar. *Habitantes de Babel, Laertes*, Barcelona, 2003; “Educación y ciudadanía. Nada por sobreentendido”, en M. Téllez, y X. Martínez, (comps.). *RELEA*, n° 19. Ediciones del CIPOST, Caracas, 2004; “Propuestas para una agenda de la reforma universitaria”. En R. Lanz (comp.) *La Universidad se reforma II*. Caracas, ORUS/IESALC/UPEL/MES, 2004; “Entre Marcas y señales: Reabrir la pregunta por la razón de ser de la universidad”, en H. Casanova y C. Lozano. *Educación, Universidad y sociedad: el vínculo crítico*. Universidad de Barcelona/ Universidad Autónoma de México, 2007; “Reinventar la educación: Una tarea ético-política capaz de forjar la ciudadanía por venir”, en Revista *Colombiana de Educación* N° 52, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2007; “Lo mismo y lo otro. Notas para pensar la ciudadanía en la abismal politicidad de lo trágico”, en G. Valera y G. Madriz (comp.). *Lectura, ciudadanía y Educación. Miradas desde la diferencia*. Caracas, El perro y la rana, 2008; Con C. Skliar. *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Editorial Novedades Educativas, Buenos Aires, 2008; “Las formas de hacer(se) con las palabras. Notas para repensar los vínculos entre educación y política”, en G. Valera Villegas y G. Madriz (editores). *Filosofías del buen vivir, del mal vivir y otros ensayos*. Ediciones del Solar, Caracas, 2012; “Claves para pensar la transformación universitaria (y actuar en consecuencia)”, en *Educación y Ciencias Humanas*. N° 30, 2012.

**Gregorio Valera-Villegas** es Profesor titular de filosofía de la educación de la Universidad Central de Venezuela y de la Universidad Simón Rodríguez. Ha sido investigador del Centro de Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos. Premio Municipal de Literatura 2010, Mención Ensayo del Municipio Libertador del Distrito Capital, Caracas. Ha sido conferencista invitado en universidades venezolanas y del exterior. Editor-Jefe de *Ensayo y Error* (Revista de Educación y Ciencias Sociales). Entre sus publicaciones pueden destacarse: *Pedagogía de la alteridad. Una dialógica del encuentro con el otro* (2002); *Tiempo, relato y formación. Una lectura antropológica del paria*, (2006); *El lector inquieto. Formación, tiempo y cuerpo*, (2012); *Identidad y reconocimiento. Filosofía, pedagogía, sujeto* (2012); *Fenomenología del sujeto lector* (2013). Valera Villegas, Gregorio y Madriz, Gladys. *Una hermenéutica de la formación de sí. Lectura, escritura y experiencia* (2006); con Madriz, Gladys. *Las letras en el tejido de la vida. Literatura del yo y educación*, en Jorge Larrosa y Carlos Skliar (Coords), *Entre Pedagogía y Literatura* (2005).



Esta edición consta de 500 ejemplares y se terminó de imprimir  
el mes de junio de 2014

