

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

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

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

Resumen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La matriz histórica de la universidad

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

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

La matriz política de la universidad

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

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

a) Políticas de aprendizaje permanente

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

b) Políticas convergentes

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

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

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

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

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

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

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

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

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

c) Políticas de ciudadanía

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Por una educación superior política e histórica

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Nota

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

Bibliografía

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

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