

LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA COMO ÁMBITO DE APRENDIZAJE DE LA PARTICIPACIÓN POLÍTICA: el desafío de educar para una ciudadanía más protagonista y una democracia más inclusiva

Ana Pamela Paz García

En el periódico, en la cátedra, en la academia, debe llevarse adelante el estudio de los factores reales del país [...] Conocer es resolver [...] la razón de todos en las cosas de todos, y no la razón universitaria de unos sobre la razón campestre de otros [...] Se entiende que las formas de gobierno de un país han de acomodarse a sus elementos naturales, que las ideas absolutas, para no caer por un yerro de forma, han de ponerse en formas relativas; que la libertad para ser viable, tiene que ser sincera y plena; que si la república no abre los brazos a todos y adelanta con todos, muere la república.

JOSÉ MARTÍ*

En la actualidad se advierte la emergencia de un amplio campo de discusión en torno al papel de la educación superior dentro de los procesos de socialización política, cuyo alcance muestra difusos contornos dada la variedad de perspectivas que la problemática ofrece. Por un lado, una serie de cambios contextuales, producto de la reconfiguración histórica del capitalismo transnacional y sus procesos socioeconómicos a escala global, afectan la dinámica interna de las universidades. En este sentido, a los viejos problemas estructurales, comunes a las instituciones de educación superior en América Latina, se suman nuevos desafíos, interpelando su capacidad para cubrir un espacio de socialización ciudadana que –peligrosa e interesadamente– en los últimos años ha sido dominado por los mercados masivos de información y entretenimiento –de oferta homogénea, concentrada y crecientemente monopolizada a escala mundial. Por otro lado, y haciendo justicia a una mirada transdisciplinaria en la que algunos expertos coinciden intentando realizar una lectura lo más amplia y abarcadora posible, se advierte una sistemática recurrencia al binomio cultura-política en la explicación de ciertas problemáticas

* *Nuestra América* (1891), Nueva York, Editorial Nuestra América, Buenos Aires, 2005, pp. 17-21.

propias de la etapa crítica de transición que atraviesa hoy la educación superior. De este modo, la socialización política requerida para la práctica de una ciudadanía democrática activa y la universidad como institución fundamental en la formación de adultos, se observan mutuamente implicadas.

Palabras clave: educación superior, socialización política, democracia.

ABSTRACT

Nowadays it is observed a wide field of discussion about the role of higher education within the processes of political socialization, but the scope shows diffuse contours by considering the variety of approaches that the issue offers. On one hand, a number of contextual changes as a result from historical reconfiguration of transnational capitalism and its social-economic processes on a global scale, are affecting the internal dynamics of universities. In this sense, new challenges are added to the old structural problems common to higher education institutions in Latin America, by questioning the power of their formation to cover an area of civic socialization, which dangerous and selfishly in recent years has been dominated by massive markets of information and entertainment, characterized by an homogeneous, concentrated and increasingly monopolized global supply. On the other hand and by doing justice to a cross-disciplinary look in which experts seems to be agree by trying to perform a sufficiently thorough and comprehensive reading, it is observed too a systematic recurrence to culture-politics binomial in the explanation of certain problems at the critical stage of transition that is going through higher education. Thereby both, the political socialization required for the practice of an active democratic citizenry and the university as essential institution in the formation of adults, are observed as mutually implicated.

Key words: higher education, political socialization, democracy.

La fortaleza explicativa del vínculo primario entre las esferas cultural y política del orden social, ha sido constitutiva del pensamiento social latinoamericano, reconociendo una extensa e intrincada genealogía y mostrando significativas conexiones de sentido entre distintas generaciones y orientaciones críticas. Guillermo Castro¹ destaca la “intimidad” de estos vínculos que, lejos de constituir meras correspondencias reflejas, recuperan la lógica de interacción histórica entre las prácticas culturales y las luchas políticas. En el

¹ Guillermo Castro, “Notas para una historia del pensar de los latinoamericanos”, en A.E. Ceceña (coord.), *De los saberes de la emancipación y de la dominación*, Clacso, 2008, pp. 53-69.

marco de una conceptualización gramsciana de la cultura como “visión del mundo dotada de una ética acorde a su estructura”,² G. Castro advierte este juego de correspondencias entre las ideas de José Carlos Mariátegui y César Vallejo, de Paulo Freire y Jorge Amado, de Ernesto Guevara y Alejo Carpentier, o de Aníbal Quijano y José Arguedas, entre otros autores, quienes desde diferentes perspectivas reconocen el papel de los intereses de clase en la construcción y circulación de las ideologías dominantes e invitan a la reflexión sobre la articulación cultural de la política en las sociedades latinoamericanas contemporáneas. Una frase del cubano José Martí (1853-1895) –poeta, intelectual y revolucionario, también exponente de esta línea reflexiva– encabeza este ensayo con la intención de mostrar la claridad de su pensamiento respecto de las implicancias estratégicas y geopolíticas de los procesos culturales y educativos, señalando asimismo el innegable compromiso político subyacente a todo proceso de cambio social que, en definitiva y cualquiera sea su dirección, apela a la movilización de la conciencia y opera a partir del conocimiento.

El presente texto se estructura en tres apartados, cuya secuencia no es lineal puesto que los contenidos abordados en cada tramo forman parte de una misma lógica interpretativa, que se ha fragmentado a efectos de profundizar en núcleos problemáticos clave respecto de la temática estudiada. La primera sección analiza el contexto institucional y social de la educación superior en América Latina, teniendo en cuenta el vínculo estructural y significativo entre la dinámica interna de las universidades y las condiciones socioeconómicas, políticas y culturales de las sociedades que integran. El segundo apartado reflexiona sobre el aporte decisivo de la enseñanza universitaria a la socialización política para la formación de ciudadanos activos y autónomos, entendiendo a la participación política como un aprendizaje necesario para una democratización profunda y destacando su sentido tanto público como estratégico, dentro de cualquier proyecto de desarrollo nacional. Por último, el tercer punto retoma las consideraciones anteriores para discutir finalmente el aporte de la formación ciudadana a la gobernabilidad democrática, junto al papel crítico de la educación en su doble posibilidad constitutiva de práctica de poder y forma de empoderamiento.

DE ESTRUCTURAS Y ESTRUCTURACIÓN SOCIAL: VIEJOS Y NUEVOS PROBLEMAS INSTITUCIONALES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA

Con la doble vinculación de estos problemas institucionales a los términos *estructura* y *estructuración social*, en primer lugar se pretende enfatizar su condición de problemas constitutivos de las prácticas de organización y sistematización de la formación

² *Ibid.*, p. 59.

universitaria en América Latina –más allá de la coyuntura social, económica y política propia de cada contexto nacional–; en segundo término, destacar su anclaje profundo, histórico, en la estructuración de sociedades locales desiguales y periféricas respecto de un sistema capitalista mundial en permanente reconfiguración.

Dentro de los *viejos* problemas estructurales existe una tradición compartida por las instituciones de educación superior, que radica en la confusión de su papel socializador con prácticas de *paternalismo*, en virtud de lo cual “los estudiantes son considerados bajo la perspectiva de la eterna minoría de edad y no hay perspectivas de un incremento en la participación estudiantil, en decisiones políticas y académicas de las instituciones”.³ La figura del estudiante promedio, si bien es representativa de una escasa minoría de la población que ha logrado acceder a la educación universitaria –una cierta “plutocracia”, como se verá más adelante en términos de Vizcaíno–,⁴ hoy dista mucho de la de aquellos jóvenes intelectuales representantes de las clases ilustradas del siglo pasado, quienes generalmente podían dedicarse casi con exclusividad a la actividad académica. Se trata de jóvenes adultos, responsables por la colaboración con las condiciones socioeconómicas de sus familias originarias o en pleno proceso de formación de las suyas propias, que deben trabajar para solventar sus estudios y cuya necesidad de capacitación compete tanto con las urgencias propias de su vida social como con las exigencias de un mercado laboral de márgenes cada vez más estrechos. El estudiante contemporáneo construye entonces su identidad sobre la experiencia de múltiples demandas y tensiones socioeconómicas que condicionan su práctica formativa, signada además por un necesario proceso de aculturación⁵ frente a una nueva forma de vida, de organización del tiempo y el conocimiento, de exigencia en la asimilación de lenguajes y códigos especializados, entre otros factores. Considerando lo anterior, “el estudiante no se puede reducir ni a su papel ni a su condición, sino que elabora una experiencia que articula una manera de ser joven y una relación con los estudios”.⁶

³ Miguel Casillas, “Notas sobre la socialización en la universidad. De la tradición a la innovación necesaria”, revista *JOVENes*, año 2, núm. 7, abril-diciembre, 1998, p. 21.

⁴ Milcíades Vizcaíno, “La educación superior en América Latina. ¿Democracia o plutocracia?”, en F. López Segrera (coord.), *Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudios de casos*, Clacso, 2007, pp. 253-282.

⁵ Con el término “aculturación” se pretende referir aquí al aprendizaje e integración de nuevas pautas de sociabilidad y escolaridad que el desenvolvimiento dentro de un espacio universitario exige a los estudiantes. Para François Dubet (2005) –cuya obra (citada a continuación) se sigue en este punto–, éstos experimentan una verdadera “tensión” entre su rol de “herederos” de la cultura y los valores propios de sus familias y su nueva posición de estudiantes de universidades de masas.

⁶ François Dubet, “Los estudiantes”, *Revista de Investigación Educativa*, núm. 1, julio-diciembre, 2005, p. 3.

Este “cambio en los sujetos de aprendizaje”,⁷ en la actualidad no es suficientemente reconocido por las instituciones a fin de aportar a la madurez de su condición de adultos activos y ciudadanos responsables, sumándose a otras problemáticas, endógenas y exógenas a la dinámica universitaria.

A *nivel interno*, la organización de la universidad como espacio privilegiado de socialización política y acceso al conocimiento especializado dentro de las instituciones de socialización secundaria de una sociedad, también responde a criterios de autoridad y jerarquía que ordenan las relaciones sociales y transmiten una visión de mundo respecto del orden social más general en el que los estudiantes se conducen. El sistema de jerarquías en torno al saber y al poder emanado de la posición o el estatus obtenido en el ámbito profesional o académico, no sólo influye en la manera de relacionarse de los estudiantes con sus maestros o en su forma de involucrarse en la vida de la comunidad educativa en que se desarrollan, también afecta su visión sobre la relación tanto con los pares instruidos como con aquellos otros ajenos a su mundo profesional.

En cuanto al vínculo con los estudiantes desde la perspectiva de los docentes, éste se encuentra fuertemente condicionado por la formación con que dichos profesionales cuentan para afrontar la relación con estos *nuevos sujetos* y conducirlos de manera óptima en su proceso de aprendizaje. Como expresa López Segrera, parte importante del contexto crítico en que se encuentra actualmente la enseñanza universitaria, tiene finalmente como trasfondo una “crisis de relación entre el sujeto que enseña y el sujeto que aprende”.⁸ La calidad y pertinencia de los contenidos formativos habitualmente se gestionan como determinaciones institucionales que exceden la posibilidad de intervención del personal docente, de alguna manera subvalorando su papel de mediación entre dichas exigencias curriculares y el aseguramiento de un efectivo aprendizaje de competencias profesionales por parte de los estudiantes. Asimismo, muchas veces la calidad y pertinencia alcanzadas dentro de una cátedra universitaria, finalmente es un resultado de la vocación y la puesta en juego de valores y esfuerzos personales en la tarea de la docencia, dado que los recursos con que los profesores universitarios cuentan, por lo general también muestran un retraso o déficit en su actualización respecto de las competencias exigidas para transmitir conocimiento: dos datos contundentes son, por ejemplo, el que tan sólo entre el 10 y el 20% de los profesores de los países en vías de desarrollo tiene formación de posgrado y el 50% de ellos cuenta con un trabajo adicional.⁹

⁷ Miguel Casillas, “Notas sobre la socialización en la universidad...”, *op. cit.*, p. 25.

⁸ Francisco López Segrera, “Notas para un estudio comparado de la educación superior a nivel mundial”, en Francisco López Segrera (coord.), *op. cit.*, p. 30.

⁹ *Ibid.*, p. 38.

Respecto de la relación con los semejantes en el ámbito universitario, “para cada individuo, su grupo de pares es inmenso (por su tamaño) y con frecuencia desconocido”.¹⁰ Esto puede ser relativizado en función de la especialidad o carrera que se estudie, considerando que existen profesiones poco atractivas en términos de empleabilidad, cuya matrícula es decisivamente más pequeña –por ejemplo, en Argentina esto sucede con disciplinas propias de las ciencias exactas, físicas y naturales tales como astronomía o física, cuyos egresados de licenciatura son pocos y generalmente ya cuentan con un destino reservado dentro del trabajo académico junto a profesores o tutores especializados, con quienes se familiarizan durante el tránsito por sus carreras. Sin embargo –y en relación con las personas ajenas a la formación especializada del estudiante o egresado, aunque integrantes de la masa mayoritaria de la sociedad de la cual éste emerge–, la dinámica interna de la universidad tiende a reproducir su realidad contextual, adoptando patrones de estructuración externos tales como diferencias de género, de nivel socioeconómico, de capital cultural, etcétera, alimentando una naturalización de ciertas diferencias sociales como características propias del acceso y la permanencia dentro del ambiente universitario.

A *nivel externo*, las diferencias en la estructuración social de las comunidades de pertenencia de las universidades, en la práctica se observan cristalizadas dentro de estas últimas, aun a pesar del pretendido efecto de movilidad o capilaridad social que tradicionalmente perspectivas liberales han adjudicado a la educación. En el marco de una corriente de pensamiento crítico, fuertemente desarrollada a partir de la década de 1970, con trabajos que resultaron paradigmáticos como el de Bourdieu y Passeron sobre la lógica de “reproducción” del sistema educativo o la tesis del propio Bourdieu en relación con la “distinción” y el papel del capital cultural en la apropiación del conocimiento, se produce una ruptura con la idea de neutralidad social y potencial igualador de la educación.¹¹ Pierde sustento entonces el discurso liberal de la “naturalización” como

[...] fenómeno mediante el cual las diferencias económicas, políticas, culturales y sociales que distinguen a las clases se presentan como diferencias naturales, se ven desde el sentido

¹⁰ Miguel Casillas, “Notas sobre la socialización en la universidad...”, *op. cit.*, p. 17.

¹¹ Sobre este tema, puede consultarse el trabajo de Inés Dussel (2004), “Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas”, Flacso, Sede Argentina [<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/flacso/dussel.pdf>]. Este informe, preparado por la autora para el Ministerio de Educación de Argentina, actualiza la discusión sobre el vínculo ente el nivel cultural familiar y el éxito escolar que desde la sociología de la educación ha tenido como significativo aporte la denuncia de P. Bourdieu y J.C. Passeron sobre la reproducción de las clases y la desigualdad en el sistema escolar, aportando asimismo importantes datos y evidencias empíricas.

común como diferencias por el mérito, la dedicación y el esfuerzo personal, que hacen que “naturalmente” una persona reciba beneficios sociales distintos a la otra.¹²

En este sentido, nuevas investigaciones aportan evidencias y renuevan la fuerza argumentativa de la hipótesis de la institución educativa como reproductora de asimetrías y desigualdades sociales, al dar cuenta de la evolución del sistema de educación superior en la región, en escala macro. Lejos de una utópica masificación cualitativamente significativa, el desarrollo de la educación superior históricamente se ha visto limitado a una mera expansión cuantitativa, signada por el problema del acceso desigual de la población como cuestión determinante en lo estructural. En los últimos años, América Latina registra un incremento total significativo en la matrícula universitaria, que de 13 millones de estudiantes en 1970 pasa a contabilizar 79 millones en el 2000,¹³ manteniendo sin embargo una importante diferencia entre países y, al interior de cada nación, entre sectores sociales. En esta distribución inequitativa, tanto el impacto del financiamiento estatal e internacional como la sostenida concentración en la distribución del ingreso, han sido decisivos:

[...] no es lo mismo el presupuesto y los recursos para educación superior de que disponen Brasil y México que otros países de la región. Por otra parte, en Brasil, de cinco quintiles, 74% de los alumnos matriculados en universidades pertenece al quintil I (el más elevado) y sólo 4% al menos elevado. En México, la proporción es de 58 y 6%, en Chile de 65 y 8%, en Ecuador de 42 y 6%.

Como puede deducirse de estas cifras, en cada país apenas 10% de la población masiva en los casos más optimistas accede a la educación superior, evidenciando una condición de exclusividad que convierte a la formación universitaria en *capital natural* de las élites locales, replicando asimismo una tendencia histórica y global a la concentración del poder social y económico en una minoría. Al respecto, López Segrera señala, además, que el 20% de la humanidad controla el 83% de los ingresos del mundo y el 20% más desfavorecido dispone sólo del 1.4%, en virtud de lo cual puede observarse cómo decididamente “la globalización imperante no es incluyente y liberadora sino excluyente y dominadora, y se inspira más en la acumulación de riqueza en pocas manos que en la solidaridad humana”.¹⁵

¹² Miguel Casillas, Ragueb Chain y Nancy Jácome, “Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana”, *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXVI (2), núm. 142, abril-junio, 2007, p. 11.

¹³ Francisco López Segrera, “Notas para un estudio comparado...”, *op. cit.*, p. 25.

¹⁴ *Ibid.*, p. 44.

¹⁵ *Ibid.*, p. 24.

Para M. Vizcaíno,¹⁶ este escenario tiene una implicancia directa en la calidad y profundidad del sistema democrático, dado que estas condiciones socioeducativas en particular y económicas en general aportan a la consolidación de una verdadera “plutocracia” en el ámbito político:

La estructura de oportunidades está sesgada socialmente en virtud del capital social que juega a favor de los sectores altos y medios de la sociedad. La excepcionalidad de acceso de sectores bajos de la sociedad no confirma las bondades del sistema de selección. Al contrario, demuestra las deficiencias estructurales que no se subsanan con medidas superficiales y coyunturales, sino que requieren cambios radicales [...] el valor agregado que la educación debe proporcionar a las personas que tienen acceso a la educación superior es mayor a medida que se desciende en la estructura social. En estratos sociales más altos, los esfuerzos son menores que en estratos más bajos en la estructura social, en razón de sus antecedentes educativos, culturales y sociales.¹⁷

Asimismo, la desigualdad material que limita el acceso a la educación, entre otros bienes universales, produce y reproduce pobreza ideológica, sustentando un estado de inequidad sistemática que aglutina diferencias generacionales, culturales, de género, políticas, sociales, etcétera, entre individuos idealmente sujetos a un mismo estatus de ciudadanía. En su estudio sobre la relación de la educación con la gobernabilidad democrática, D. Filmus explica cómo, en el marco de políticas y perspectivas neoliberales, la educación tiende a operar en una doble dimensión: en relación con el sistema político, “a partir de su capacidad para seleccionar las élites dirigentes como de asegurar obediencia y disciplina social frente a un orden institucional que es presentado como ‘natural’”;¹⁸ y en relación con el orden económico, en virtud de “la capacidad del sistema educativo para tender a reproducir y legitimar las desigualdades sociales y económicas, principalmente a partir de la imposición de perspectivas falsamente meritocráticas”,¹⁹ alimentando incluso la reproducción de “circuitos de pobreza”,²⁰ al empobrecerse también en la práctica toda posibilidad de demanda frente al Estado, “cuando se atribuyen las causas de la desigualdad social a las diferentes capacidades individuales de las personas”.²¹ Estos sutiles mecanis-

¹⁶ Milcíades Vizcaíno, “La educación superior en América Latina...”, *op. cit.*

¹⁷ *Ibid.*, p. 276.

¹⁸ Daniel Filmus, “Concertación educativa y gobernabilidad democrática en América Latina”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 12, 1996, p. 16.

¹⁹ S. Bowles y H. Gintis, 1976, *apud* Daniel Filmus, “Concertación educativa...”, *op. cit.*, p. 17.

²⁰ Boudelot y Establet, 1978; C. Braslavsky, 1985, *apud* Daniel Filmus, *idem.*, p. 17.

²¹ *Idem.*

mos de disciplinamiento²² social y reducción de expectativas legitimados por los procesos de escolarización, también son reforzados desde otras esferas de la práctica educativa y cultural de las sociedades contemporáneas.

Producto de los crecientes avances tecnológicos en materia de telecomunicaciones, a los viejos problemas estructurales del sistema educativo se suman *nuevas* problemáticas derivadas de la expansión mundial y sin precedentes de los medios de comunicación masiva. Al respecto, nuevamente se plantea la barrera del acceso, dado que tras la apropiación efectivamente *masiva* que éstos posibilitan, en términos materiales e ideológicos subyace una estructura de poder político y económico elitista y otra vez concentrada. Existen numerosas evidencias del éxito con que los medios de comunicación han sido incorporados a las prácticas educativas. Por citar un ejemplo extranjero, la cadena alemana Deustche Welle²³ ofrece un curso de idioma avalado por la Comunidad Europea, a través de una plataforma digital que desde su página *web* permite participar de una verdadera aula virtual, monitoreando el propio avance hasta decidir ser evaluado y obtener la certificación correspondiente. En Argentina, por tomar otro caso, el diario cordobés *La Voz del Interior*²⁴ posee una tradición en el dictado de cursos semi-presenciales de formación docente con reconocimiento y puntaje oficial, además de ofrecer periódicamente suplementos educativos a fin de incluir al diario como material de apoyo en los procesos de aprendizaje escolar. Sin embargo, una situación muy diferente se presenta cuando la acción de estos medios masivos tiende a reemplazar, más que complementar, a la institución educativa en su función socializadora respecto del contexto democrático y del mundo político.

Los medios masivos, en tanto corporaciones empresarias que no necesariamente se rigen por pautas de funcionamiento democrático y que responden a intereses económicos y políticos específicos, ciertamente no pueden ser forzados a tomar una responsabilidad desinteresada por la educación de la sociedad, ni a ser garantes de estas prácticas con objetivos, contenidos y resultados favorecedores de una calidad democrática y una ciudadanía activamente implicada. A escala planetaria, hoy la estructura de propiedad y control de estos medios se ha reconfigurado conformando un mercado oligopólico que tiende a seguir concentrándose, en virtud de lo cual entraña un peligroso entrapamiento para la ciudadanía, al quedar a merced de la falta de políticas educativas inclusivas por un

²² Se emplea aquí el término en el sentido dado por M. Foucault al control social ejercido por distintas instituciones a lo largo de la historia (escuelas, hospitales, iglesias, fábricas, etcétera). Al respecto, su clásica obra *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, publicada en 1975, da cuenta de algunas categorías fundamentales en su análisis sobre estos mecanismos de poder.

²³ Accesible en sitio web [<http://www.dw-world.de/>].

²⁴ Accesible en sitio web [<http://www.lavoz.com.ar/>].

frente (el del Estado), expuesta sin otras herramientas críticas a los criterios mediáticos de selección y reproducción de la información de otro lado (el de las corporaciones mediáticas transnacionales). En este sentido, bajo la lógica de cualquier mercado de consumo, “en lugar de desempeñar un servicio público esencial, los medios se han convertido en la principal herramienta pedagógica que promueve la cultura del consentimiento y la conformidad, que desinforma a las y los ciudadanos, y donde el discurso público queda envilecido”.²⁵ Esta “pedagogía pública”, según H. Giroux,²⁶ es promovida desde un compromiso material de los medios de comunicación masiva con la legitimación del poder de las élites dominantes, mostrando nuevamente una problemática de acceso, en este caso a contenidos y visiones de mundo, al restringir el “rango de perspectivas a las cuales el público tiene acceso”.²⁷

SOBRE EL ESPACIO UNIVERSITARIO COMO ESPACIO PÚBLICO Y LA PARTICIPACIÓN POLÍTICA COMO APRENDIZAJE

En la recuperación y revalorización del papel de la enseñanza universitaria en la socialización política, cabe destacar la visión del espacio de aprendizaje como un *espacio público* modelo, donde la pluralidad perspectiva y la conciencia crítica tienen la oportunidad de ser ejercitadas y desarrolladas.

En su estudio sobre el impacto de la educación superior en la formación ciudadana, M. Martínez²⁸ reconoce en la universidad “un óptimo espacio de aprendizaje, no sólo de carácter profesional y cultural en su sentido más amplio, sino también de carácter humano, por ende ético y moral”.²⁹ En función de ello propone atender complementariamente tres dimensiones formativas dentro de la función ética que debe cumplir la universidad: una “deontológica”, preparando a los estudiantes para la actuación en cada campo específico de ejercicio profesional; otra “cívica”, instruyéndolos para asumir un rol de ciudadanos democráticos y, finalmente, una “moral”, al velar de manera integral por su formación humana y personal. Para construir una “oferta formativa de calidad”,³⁰ la

²⁵ Henry Giroux, “Educación superior y política de la esperanza en tiempos de autoritarismo: repensar las posibilidades pedagógicas de una democracia mundial”, en *Educación superior. Cifras y hechos*, año 5, núms. 31 y 32, noviembre, 2006/febrero, 2007, p. 13.

²⁶ *Idem.*

²⁷ *Idem.*

²⁸ Martín Martínez, “Formación para la ciudadanía y educación superior”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 42, 2006, pp. 85-102.

²⁹ *Ibid.*, p. 87.

³⁰ *Ibid.*, p. 93.

institución universitaria debe considerar cinco ámbitos estructurales donde la educación ética y valorativa se concreta: contenidos curriculares, relación entre estudiantes y profesores, formas de organización de las tareas de aprendizaje, cultura institucional participativa e implicación comunitaria del aprendizaje académico. Revisando diversas investigaciones respecto de la relación entre educación y desarrollo moral, este autor destaca la contribución decisiva de la formación universitaria a la adquisición y ejercitación de competencias comunicacionales, argumentativas y crítico-discursivas de la persona, permitiendo el alcance de un “nivel de razonamiento moral posconvencional”. Este despliegue del razonamiento moral, en torno al cual la universidad constituye un espacio de aprendizaje ideal, instruye a los estudiantes en los “valores democráticos propios de una ciudadanía activa” y construye “una universidad de calidad y servicio público”³¹ que pugne por sostener una apertura hermenéutica, promoviendo el debate y la crítica racionales, entre otras competencias.

De esta manera, la socialización política en el contexto de la enseñanza superior es atravesada por dos cuestiones complementarias, aunque diferenciadas o separables en el abordaje de su interrelación: por un lado, su condición de necesario insumo para el aprendizaje de la participación política y el ejercicio de una ciudadanía crítica y no sólo activa, en tanto única base posible de ensanchamiento y profundización del sistema democrático; por otro, su sentido *público* no exclusivamente estatal pero sí inextricablemente unido al lugar estratégico ocupado por la educación dentro de todo proyecto de desarrollo nacional cultural, social y político pretendidamente autónomo.

En relación con la primera cuestión y bajo una concepción de la política como “esfera de acción colectiva indispensable para la (re)construcción permanente, interminable, de un orden social deseado y deseable”,³² L. Salazar puntualiza la necesaria formación de sujetos políticos como condición práctica del funcionamiento democrático. Al respecto, la libertad de pensamiento y acción instruida e informada, puede ser valorada como una competencia importante para la participación política, lejos de toda perspectiva extrema individualista o colectivista. Superando estas posturas, Salazar emplea el término “individualismo socialista” para reivindicar el carácter social de capacidades aparentemente individuales, poniendo de relieve “las condiciones económicas, sociales y culturales que hacen posible el ejercicio efectivo de los derechos individuales que, lejos de ser naturales, son el resultado de esfuerzos históricos colectivos”.³³

³¹ *Ibid.*, p. 91.

³² Luis Salazar, “Individualismo, teoría y política”, *Sociológica*, año 5, núm. 14, septiembre-diciembre, 1990, p. 9.

³³ *Ibid.*, p. 10.

En el terreno específico de discusión sobre la integralidad de los contenidos de una educación *para* la ciudadanía, Martín Gordillo³⁴ identifica cuatro finalidades sustantivas del proceso de aprendizaje (conocer, manejar, valorar y participar), en virtud de cuyo esquema “educar para participar” implica enseñar tanto a “tomar partido” en la vida pública, como a “tomar parte” en un sentido profundo respecto de la vida cotidiana. Los ciudadanos se ven con alguna frecuencia compelidos a “tomar partido” en decisiones y acciones políticas, pero este “tomar parte” tiene un efecto más sostenido en la educación personal y exige un involucramiento más continuo, permanente. Asimismo, esta distancia tiene que ver con la brecha entre una democracia formal, electoralista y una democracia participativa, vivenciada en los distintas esferas de la acción social, desde el aula universitaria a la arena conflictiva del sistema político, la cual puede ser acortada y experimentada de múltiples maneras:

[...] es necesario que en las aulas los alumnos convivan (y no sólo estén), compartan (y no sólo recelen), cooperen (y no sólo compitan), disientan (y no sólo consientan), discrepen (y no sólo callen), discutan (y no sólo escuchen), confronten (y no sólo comparen), negocien (y no sólo acepten), consensúen (y no sólo impongan), para que así acaben aprendiendo a decidir juntos (y no sólo asumir individualmente las decisiones tomadas por otros).³⁵

Aquí es dónde la educación, como condición para la participación, adquiere su *importancia estratégica* a la vez que su *sentido público* más profundo, en tanto segundo grupo de cuestiones conectadas con la socialización política y previamente indicadas.

La *participación* se convierte entonces en la expresión más pragmática y tangible del compromiso cívico, comunitario y social, en un sentido amplio, como componente de interacción necesario para la real existencia de una organización colectiva. Como puente entre las esferas individual y colectiva, la conducta participativa opera como generador o disparador por excelencia de actores sociales y entidades supraindividuales. Más allá de la existencia de una “dimensión instrumental” de la participación, en virtud de la satisfacción de necesidades y metas personales no alcanzables individualmente, cobra importancia su “dimensión expresiva” a partir de la “construcción de identidades grupales a través de los procesos de sociabilidad”.³⁶ Revisando la literatura sociológica sobre *sociabilidad*, los autores citados han encontrado un relativo vacío conceptual respecto

³⁴ Mariano Martín Gordillo, “Conocer, manejar, valorar, participar: los fines de una educación para la ciudadanía”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 42, 2006, pp. 69-83.

³⁵ *Ibid.*, p. 81.

³⁶ Antonio Alaminos, Francisco Francés y Óscar Santacreu, *Socialización, ideología y participación. Casos prácticos de análisis estructural de covarianzas*, Observatorio Europeo de Tendencias Sociales (Obets), 2005, p. 77.

de las motivaciones que conducen a la participación social y ante los procesos actuales de debilitamiento o desarticulación de espacios tradicionales de *sociabilidad formal* (como son los partidos políticos, sindicatos, iglesias, además de las escuelas), vinculan la *intersubjetividad* contenida en esta noción con el concepto de “capital social” –no desde la perspectiva crítico-reproductiva de Bourdieu, sino desde el institucionalismo histórico de R. Putnam, en su obra de 1993.

Asimismo, y con independencia de la perspectiva analítica adoptada, la noción de capital social se halla implicada en todo proceso educativo desplegado en torno a la intersubjetividad ciudadana y específicamente democrática, en virtud de las capacidades diferenciales con las que cada sujeto construye sus relaciones sociales o se apropia de los espacios de vinculación previstos institucionalmente. Un caso testigo del lugar estratégico ocupado por la educación dentro de un proyecto nacional, es el de Bolivia, que a partir de su “Nueva Constitución Política del Estado” (NCPE) recupera los símbolos, tradiciones y saberes de sus comunidades indígenas y campesinas originarias, estableciendo incluso la obligatoriedad de enseñanza de sus lenguas primigenias, en función del porcentaje de población perteneciente a estas comunidades y residente en cada distrito o jurisdicción.³⁷ Los recursos idiomáticos originarios no sólo son parte del patrimonio cultural y la identidad de gran parte de la población boliviana, también son herramientas en diversos tipos de transacciones económicas, políticas y legales, por lo cual el reconocimiento de su empleo y su recuperación por parte del sistema educativo, permite articular y mejorar las capacidades de participación social, política y democrática de los ciudadanos. Por otra parte, se recupera también el papel del Estado (refundado como Estado “plurinacional y comunitario”) en tanto *garante* de la suficiente extensión y pluralidad de los procesos educativos, frente a las exigencias del mercado de trabajo y consumo y en relación con las necesidades formativas de la mayoría de la ciudadanía. Todas las instituciones de enseñanza (incluyendo las superiores universitarias y no universitarias) quedan sujetas al control y supervisión estatal y social,³⁸ declarando a la educación “unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad”.³⁹ El *sentido* de lo público empleado por el texto constitucional boliviano, responde así a una perspectiva amplia del sistema educativo, comprensiva de su gestión incluso en el ámbito privado⁴⁰ y orientada en función de la pertinencia social de la formación ofrecida a la ciudadanía.

³⁷ Véase artículo 5, Nueva Constitución Política del Estado (Bolivia), 2009.

³⁸ *Ibid.*, artículo 77.

³⁹ *Ibid.*, artículo 78.

⁴⁰ Véase M. Casillas y A. de Garay, “Lo público y lo privado en la educación superior de México”, *Sociológica*, año 8, núm. 22, mayo-agosto, 1993, p. 9; Daniel Filmus, “Concertación educativa y gobernabilidad...”, *op. cit.*, p. 25; Martín Martínez, “Formación para la ciudadanía...”, *op. cit.*, p. 87.

Sin duda, la promoción entre futuros profesionales universitarios de una voluntad de participar y contribuir al desarrollo de una sociedad más inclusiva, digna y democrática y lograr que dicho aprendizaje sea el resultado de una autoconciencia basada en la construcción de habilidades y competencias vinculadas al pensamiento crítico, no es una tarea fácil pero sí posible para la educación, en tanto única herramienta, bien público o capital social con definitiva fuerza transformadora. En este sentido, las instituciones de educación superior –a partir de un principio vertebrador de su práctica social como el de *autonomía*–, están socialmente demandadas a cumplir este papel de manera responsable, asumiendo todas las implicaciones (culturales, económicas, políticas) de su posición como *generadoras y gestoras de conocimiento*: “responder ante la sociedad por el buen uso de los recursos públicos, esto es, asumir una autonomía responsable. El ejercicio responsable de la autonomía es un buen ejemplo de responsabilidad social de la universidad”.⁴¹ Reivindicando la pedagogía kantiana, Martín Gordillo⁴² argumenta que la educación debiera ser pensada como “humanización”, estando preparados los planes educativos para responder no sólo a “lo real” sino también “a lo posible y lo deseable”.⁴³

Sin embargo, a esto podría agregarse que una educación responsable ante la práctica democrática –más aún en una instancia de formación superior, donde el nivel de exigencia conceptual e implicancia política del conocimiento es más alto–, no sólo debería verse movilizadora frente a lo deseable y lo posible, sino que además debería poder sensibilizarse ante lo momentáneamente imposible. Tanto para promover una ampliación de horizontes en la práctica democrática, como para tender a una educación dinámica en relación con su contexto social e histórico, toda propuesta formativa debería poder implicarse en su entorno de una manera crítica y sin renunciar a su capacidad transformadora. Al respecto, B. de Sousa Santos señala que “la universidad, al aumentar su capacidad de respuesta, no puede perder su capacidad de cuestionamiento”.⁴⁴ Postergando ideales e incluso utopías, que trascienden la mera reforma de las instituciones vigentes pretendiendo empujar el pensamiento más allá de lo evidente, la universidad latinoamericana corre el riesgo de convertirse en una instancia “suministradora de élites”,⁴⁵ legitimando el orden existente y cerrándose a la imaginación del cambio social.

⁴¹ Francisco López Segrera, “Notas para un estudio comparado...”, *op. cit.*, p. 23.

⁴² Mariano Martín Gordillo, “Conocer, manejar, valorar, participar...”, *op. cit.*

⁴³ *Ibid.*, p. 71.

⁴⁴ Boaventura de Sousa Santos, 2005, *apud* José G. Gandarilla Salgado, “Otra educación para otra sociedad”, *Educación superior. Cifras y hechos*, “Editorial”, año 5, núms. 31 y 32, noviembre, 2006/febrero, 2007, pp. 1-2.

⁴⁵ Francisco López Segrera, “Notas para un estudio comparado...”, *op. cit.*, p. 61.

LA OPORTUNIDAD EN LA CRISIS: LA POTENCIA TRANSFORMADORA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR FRENTE A LAS OCLUSIONES PRÁCTICAS Y SISTEMÁTICAS DE LA CONCIENCIA CRÍTICA

Considerando el deterioro del lugar privilegiado que la educación históricamente ha ocupado en la socialización política, en virtud de una pérdida de centralidad de la institución universitaria en la producción cultural y el espacio político⁴⁶ y teniendo en cuenta su “competencia”⁴⁷ actual en esta función con otras instituciones sociales no menos efectivas –por las cuales incluso en ocasiones se ve desplazada y hasta reemplazada, como es el caso de los medios masivos–, las condiciones para una auténtica *governabilidad democrática* en las sociedades latinoamericanas también se han visto menoscabadas.

El debate en torno a la gobernabilidad democrática definitivamente se instala en el ámbito de discusión sobre política pública educativa en la década de 1970, a partir de un informe que en 1975 la Comisión Trilateral solicita a los sociólogos M. Crozier, S.P. Huntington y J. Watanuki⁴⁸ para el análisis de las dificultades que se imponían a las democracias “avanzadas” de Europa Occidental, Estados Unidos y Japón. A partir de la situación revelada por estos expertos en aquellas economías sin duda “centrales”, tanto la insatisfacción generalizada y la pérdida de confianza de la ciudadanía en las instituciones democráticas tradicionales, como la crisis estatal de base fiscal frente a las demandas crecientes de diversos y fragmentados grupos de interés, comienzan a ser interpretadas desde una óptica conservadora como cuestiones inherentes a la ampliación misma de la democracia, en tanto sistema que con la sobrecarga de requerimientos por parte de la sociedad civil se ve colapsado y se torna ingobernable. Aparece entonces una idea de *legitimidad* despegada de la idea de consenso, apropiación y participación por parte de las bases sociales del sistema, para quedar circunscripta a la tarea de recuperación de la confianza institucional por parte de las élites gobernantes en tanto “único protagonista capaz de crear condiciones de gobernabilidad [...] a partir de una determinada ingeniería social, de modificaciones en el nivel procedimental de los sistemas políticos o de apelar a la ayuda de mass media”.⁴⁹

Luego, durante el predominio de las políticas neoliberales en la década de 1990, a esta idea restringida de legitimidad se suma la exigencia de *eficacia* de la gestión estatal, en tanto concepto fuertemente anclado en las prácticas empresariales y el discurso del

⁴⁶ Miguel Casillas, “Notas sobre la socialización...”, *op. cit.*, p. 25.

⁴⁷ Leonardo Sánchez Ferrer, “Las relaciones entre la gobernabilidad democrática y el sistema educativo: un estado de la cuestión”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 12, 1996, p. 83.

⁴⁸ Véanse Daniel Filmus, “Concertación educativa y gobernabilidad...” *op. cit.*, p. 11; y Leonardo Sánchez Ferrer, “Las relaciones entre la gobernabilidad democrática...” *op. cit.*, p. 84.

⁴⁹ Daniel Filmus, “Concertación educativa y gobernabilidad...” *op. cit.*, p. 12.

capitalismo corporativo, que en su crítica a los burocráticos y costosos mecanismos del Estado traslada definitivamente hacia ese ámbito parte importante de su ideología y sus valores: conceptos como *accountability* (rendición de cuentas) se asocian a los de gobernabilidad y legitimidad, refiriendo a la exigencia de responsabilidad y transparencia por parte de un Estado que debe reducirse, minimizar sus costos y *gerenciar* (más que administrar). De esta manera, “continúan siendo las decisiones estatales el factor dinámico y casi excluyente en torno al cual se definen las condiciones de legitimidad y eficacia” y paralelamente “se dejan de lado el conjunto de factores sociales y el contexto internacional que producen las condiciones efectivas para la gobernabilidad”.⁵⁰ Detrás de este *uso restringido* del término gobernabilidad y de la visión conservadora que subyace al mismo, donde la participación de la ciudadanía se convierte en una variable ciertamente infravalorada, a la educación superior también se le adjudica un papel limitado y finalmente sólo reproductor del sistema. Sánchez Ferrer⁵¹ señala incluso una cuestión cuyas implicaciones políticas no son menores y que no debería admitir lecturas ingenuas, como es la ausencia general de literatura acerca de la contribución del sistema educativo a la gobernabilidad democrática. Por el contrario, sí existe una serie de trabajos en torno al vínculo educación-democracia, donde se advierte un relativo acuerdo sobre el aporte de la primera a la socialización política, destacándose al menos tres posturas sobre la formación necesaria y la manera en que debe ser conducida:

Para algunos autores, es el sistema educativo formal el que ha de estar imbuido de ciertos valores comunes y transmitirlos por igual a todos los ciudadanos, independientemente de las creencias particulares que éstos —en realidad, los padres de los niños— profesen. Para otros [...] ha de poseer un carácter más neutral y, a partir del respeto a todas las creencias, presentar las distintas variedades de pensamiento y cultura existentes en la sociedad para que los niños escojan por sí mismos; en este caso, la socialización democrática se produciría no tanto a través de la inculcación de valores comunes como de la exposición a la diferencia y el aprendizaje a partir de la libertad de elección. Por su parte, para otros [...] ha de reflejar la libertad de creencias de los padres, quienes deben tener derecho a escoger el tipo de educación que desean para sus hijos; la inculcación de valores democráticos en los jóvenes, aunque necesaria y deseable, no se haría tanto a través de la imposición por el Estado de ciertos contenidos educativos como de las propias iniciativas sociales, en las que, desde convicciones liberales, habría que confiar. De manera simplificada, estas tres posturas podrían denominarse “comunitaria”, “neutral liberal” y “libertaria” o de “pluralismo segmentado”.⁵²

⁵⁰ *Ibid.*, p. 13.

⁵¹ Leonardo Sánchez Ferrer, “Las relaciones entre la gobernabilidad...”, *op. cit.*, p. 90.

⁵² *Ibid.*, p. 92.

Tanto el republicanismo como el liberalismo, ya sea en sus variantes moderadas o más radicales, han considerado a la educación como variable clave en la socialización democrática. Sin embargo, la complejidad del proceso educativo en su funcionamiento al interior de las sociedades contemporáneas no ha sido suficientemente desentrañada, a efectos de articular reflexiones más profundas y tendientes a situar los planes de estudio en su contexto de exigencias socio-económicas y políticas a la ciudadanía. Frente a la cuestión de la gobernabilidad democrática se plantea entonces la necesidad de adoptar una perspectiva integral, concibiéndola como una construcción permanente al interior de la articulación Estado-sociedad civil, donde esta última debiera conservar el papel protagónico. En este sentido, una visión integral de las necesidades de *legitimidad* y *eficiencia*, para D. Filmus implicaría concebir a la primera como una *capacidad* del Estado tanto para “promover actitudes positivas hacia el sistema político, como para crear estrategias para el ejercicio de una ciudadanía plena, sin exclusiones”, y entender a la segunda como la *búsqueda* de un “incremento de los niveles de racionalidad del Estado” en la puesta en práctica de políticas públicas tendiente a “garantizar crecientes niveles de justicia social y de disminución de la pobreza y la marginalidad”.⁵³

En cuanto a la conexión entre formación para la ciudadanía y cultura para la participación política, en la revisión de investigaciones empíricas dentro del campo de la sociología electoral y la psicología política es posible encontrar evidencias contundentes y ejemplos concretos acerca del lugar que la educación ocupa en relación con estos temas. Dentro del amplio espectro de cuestiones indagadas, el análisis de las motivaciones epistémicas y el posicionamiento ideológico frente a la política y particularmente su conexión con el comportamiento electoral –como una de las manifestaciones más institucionalizadas y fundamentales de la participación democrática– muestra el impacto de la educación como variable controladora y relativizadora.⁵⁴

En este sentido, la ideología política como una de las cuestiones más abstractas y de difícil aproximación o medición, a la vez que elemento vertebrador de la cultura política en su papel organizador, sistematizador y mediador respecto de la dinámica del cambio social y las creencias del individuo en consecuencia, ha mostrado una fuerte dependencia

⁵³ Daniel Filmus, “Concertación educativa y gobernabilidad...” *op. cit.*, p. 16.

⁵⁴ *Eg.* Jacoby, 1991, en Jeremy F. Duff, “The Reciprocal Effects of Ideology and Issue Positions: Considering a Directional Link from Issues to Ideology”, *Annual Meetings of the American Political Science Association*, 2007, pp. 2-45; en Christopher Ellis y James A. Stimson, “Operational and symbolic Ideology in the American Electorate: The ‘Paradox’ Revisited”, *Annual Meetings of the American Political Science Association*, 2005, pp. 2-50; en Shawn Treier y Sunshine Hillygus, “The Structure and Meaning of Political Ideology”, University of Georgia and Harvard University, 2005, pp. 1-38.

del grado de educación alcanzado en términos de conocimiento y capacidades que los ciudadanos precisan para construir de manera coherente sus propias opiniones y decisiones. La ideología política, en tanto “conjunto más o menos coherente de creencias, ideas y representaciones mentales acerca del orden social y político, así como del lugar que el mismo ocupa el ciudadano”,⁵⁵ desempeña una *función articuladora* entre la disposición a la acción y la acción efectiva de mayor o menor nivel de sofisticación y eficacia.

Dado que la capacidad de uso de la ideología política, como herramienta de decisión y posicionamiento por parte de la ciudadanía, guarda una importante relación con el nivel educativo alcanzado, algunos estudios⁵⁶ incluso comprueban que a menor nivel de instrucción y en consecuencia menor habilidad para estructurar consciente e ideológicamente la propia toma de posición respecto de cuestiones políticas y sociales, en mayor medida las personas necesitan de los medios masivos de comunicación y de las pautas provistas por el discurso de las élites políticas u otros líderes de opinión para poder orientarse y reconocerse en una postura determinada. Asimismo, cuanto mayor es la exposición a los marcos interpretativos propuestos por los medios masivos en torno al discurso de las élites políticas, tienden a consolidarse con más facilidad las ideologías de los grupos dominantes que cuentan con mayor poder enunciativo y de circulación dentro del mercado informativo. Como señala Moreno García⁵⁷ en su estudio sobre el nivel de aceptación de la ideología de los grupos dominantes por parte de la ciudadanía en México, esta circunstancia se encuentra estrechamente asociada con el horizonte de cambio social vigente en una sociedad, siendo esta aceptación una condición explicativa del sostenimiento de una situación de estabilidad social aun en momentos históricos críticos. El poder de esta suerte de *anestesiamiento* social, producido por la confluencia de una menor instrucción para la participación con una sobreadundancia de información altamente representativa de las ideologías de los grupos dominantes circulantes a través de los medios masivos, nuevamente resulta en una suerte de entrapamiento para la ciudadanía.

En la producción de autonomía y libertad de pensamiento para una participación política plena, la ciudadanía precisa de una educación accesible y aprehensible –en términos de las condiciones que hemos intentado discutir en los apartados anteriores–, efectivamente *habilitante* frente a los problemas de su sociedad. El actual escenario de crisis en los ámbitos económico e ideológico, también lo es desde el punto educativo,

⁵⁵ Antonio Alaminos, Francisco Francés y Óscar Santacreu, *Socialización, ideología y participación...*, *op. cit.*, p. 16.

⁵⁶ Jeremy F. Duff, “The Reciprocal Effects of Ideology and Issue Positions...”, *op. cit.*

⁵⁷ Alejandro A. Moreno García, “Un proyecto de medición del nivel de aceptación de la ideología de los grupos dominantes”, *Discurso y Sociedad*, vol. 1, núm. 3, 2007, pp. 482-511.

considerando que “la educación ha adquirido una importancia sin paralelo para darle forma al lenguaje, los valores e ideología que legitiman la estructura y la organización que apoyan los imperativos del capitalismo mundial”.⁵⁸ Frente a los desafíos que este mundo contemporáneo presenta a la educación superior, parte de los cuales han pretendido ser objeto de reflexión del presente ensayo, es importante destacar que el actual momento de crisis puede ser resignificado en términos de una oportunidad histórica para recomponer el vínculo de sentido y mutua implicación existente entre las esferas política y educativa de cada sociedad. Al respecto, el fragmento que se incluye a continuación sintetiza algunas condiciones fundamentales de esta reciprocidad entre educación y política, en tanto dos mundos que se pertenecen de cara a las posibilidades de cambio social que la ciudadanía debería poder visualizar y materializar.

La educación no va a contrapelo de la política; es un elemento importante y crucial para cualquier definición de lo político y proporciona no sólo las herramientas teóricas para una crítica sistemática del autoritarismo, sino un lenguaje con posibilidades para crear movimientos reales en favor de un cambio social democrático, una nueva biopolítica que reafirme la vida por encima de la muerte, la responsabilidad compartida y no el miedo compartido, la ciudadanía comprometida en lugar de los valores reducidos del consumismo. La educación sigue siendo un espacio crucial en el cual se combinan formas simbólicas y procesos que llevan la democratización a amplios contextos sociales y a la formación institucional del poder mismo. En sus diversos espacios, esferas y formas es una arena política fundamental para la producción y la lucha por conseguir condiciones pedagógicas y políticas que permitan a la gente desarrollar formas de acción para intervenir individual y colectivamente en los procesos donde las relaciones de poder materiales dan forma a los significados y prácticas de la vida cotidiana.⁵⁹

En línea con este planteamiento de H. Giroux, una perspectiva pedagógico-política y crítica precursora en este sentido continúa siendo la del brasileño Paulo Freire, cuyo pensamiento se proyecta desde América Latina a escala mundial reivindicando el papel de la educación “en la reinención del mundo”.⁶⁰ Desde un entendimiento del conocimiento como “producción social” y de la historia como “tiempo de posibilidad y no de determinación”,⁶¹ para Freire, tanto la educación como la política son prácticas

⁵⁸ Henry Giroux, “Educación superior y política de la esperanza en tiempos de autoritarismo...”, *op. cit.*, p. 18.

⁵⁹ *Idem.*

⁶⁰ Paulo Freire, *Política y educación*, México, Siglo XXI Editores, 2001 [1996], p. 16.

⁶¹ *Ibid.*, p. 39.

sociales indefectiblemente ligadas a la condición humana, sus derechos universales y sus fundamentales posibilidades de realización:

Para que los seres humanos se muevan en el tiempo y en el espacio en cumplimiento de su vocación, en la realización de su destino [...] es preciso que participen constantemente en el dominio político, rehaciendo siempre las estructuras sociales, económicas, en que se dan las relaciones de poder y se generan las ideologías. La “vocación de ser más”, como expresión de la naturaleza humana haciéndose en la historia, necesita condiciones concretas sin las cuales la vocación se distorsiona. Sin la lucha política, que es la lucha por el poder, esas condiciones necesarias no se crean. Y sin las condiciones necesarias para la libertad, sin la cual el ser humano se inmoviliza, es privilegio de la minoría dominante lo que debería ser atributo de todos.⁶²

De igual manera que sin la política el ser humano pierde su posibilidad de luchar por *hacer-se* en la historia, tampoco es posible ser humano “sin hallarse implicado de alguna manera en alguna práctica educativa”⁶³ y, en relación con ello, la condición de ciudadanía tampoco puede construirse si no es desde la educación.

Dentro de las nuevas condiciones ideales que una educación en general y una formación universitaria para la ciudadanía en particular compartirían, la crítica como herramienta de cambio, el conocimiento analítico y reflexivo, la socialización en valores compartidos como anclaje del compromiso comunitario, así como la comprensión del nexo entre las condiciones simbólicas e institucionales de la democracia, podrían ser consideradas experiencias propias de una concepción renovada del proceso de aprendizaje, no ingenua respecto de su doble implicancia social, en tanto práctica de poder a la vez que forma de empoderamiento. Esta recuperación del potencial socializador y formativo de la educación frente al mundo político, no sólo implicaría el planteo de *otra educación para otra sociedad*, sino también y en una etapa avanzada de este programa ético y ciudadano, invitaría a pensar en *otra sociedad para otra educación* dentro de un proceso de mejora continua y de una apertura social e integración respecto de otras formas de la cultura, que junto a la escolarización pueden motivar una mayor implicación y participación por parte de los ciudadanos en el diseño de las políticas e instituciones fundamentales.

Finalmente y retomando a Giroux en cuanto a la necesidad de abrazar a la educación “no sólo como la escolarización sino como una forma de pedagogía pública –una práctica política y moral– que permee todo el orden social a través de diversas tecnologías, sitios y prácticas sociales”,⁶⁴ cabe destacar que la educación crítica se convierte en uno de los

⁶² *Ibid.*, p. 13.

⁶³ *Ibid.*, p. 24.

⁶⁴ *Idem.*

dispositivos con mayor poder para volver a vincular algunos pares de valores sociales significativos –hoy dicotómicos– que idealmente nunca debieran disociarse dentro de la trama institucional y experiencial de nuestras sociedades a fin de conservar el potencial que efectivamente reside en su articulación, tales como conocimiento y aprendizaje, desempeño y espacio material, acción y compromiso, ciudadanía y agencia social y, por qué no, pasado y presente de cara a un mejor futuro, no sólo posible sino también pensable e imaginable.

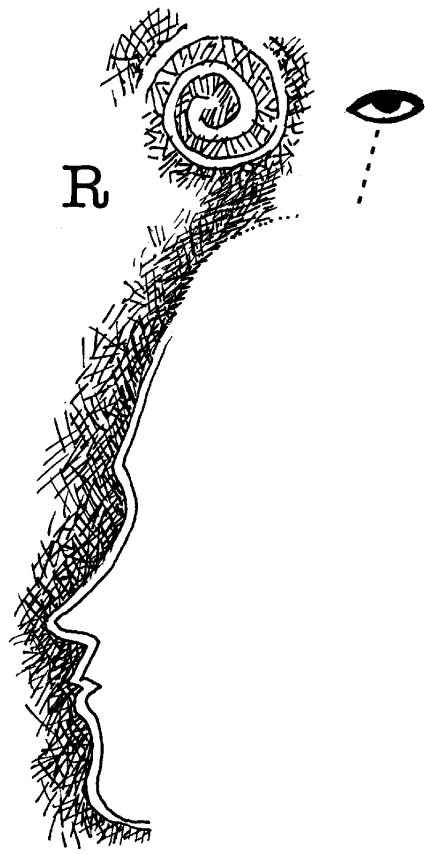
BIBLIOGRAFÍA

- Alaminos, A.; Francés, F. y Santacreu, Ó., *Socialización, ideología y participación. Casos prácticos de análisis estructural de covarianzas*, Observatorio Europeo de Tendencias Sociales (Obets), 2005 [<http://www.obets.ua.es>], fecha de consulta: 27 de agosto de 2009.
- Casillas, M., “Notas sobre la socialización en la universidad. De la tradición a la innovación necesaria”, revista *JOVENes*, año 2, núm. 7, abril-diciembre, 1998, pp. 12-27.
- , Chain, R. y Jácome, N., “Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana”, *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXVI (2), núm. 142, abril-junio, 2007, pp. 7-29.
- Casillas, M. y De Garay, A., “Lo público y lo privado en la educación superior de México”, *Sociológica*, año 8, núm. 22, México, UAM-Azcapotzalco, mayo-agosto, 1993.
- Castro, G., “Notas para una historia del pensar de los latinoamericanos”, en A.E. Ceceña (coord.), *De los saberes de la emancipación y de la dominación*, Clacso, 2008, pp. 53-69 [<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/cecen/05castro.pdf>], fecha de consulta: 16 de enero de 2010.
- Dubet, F., “Los estudiantes”, *Revista de Investigación Educativa*, núm. 1, julio-diciembre, 2005, pp. 2-78.
- Duff, J., “The Reciprocal Effects of Ideology and Issue Positions: Considering a Directional Link from Issues to Ideology”, *Annual Meetings of the American Political Science Association*, 2007, pp. 2-45.
- Ellis, C. y Stimson, J., “Operational and symbolic Ideology in the American Electorate: The ‘Paradox’ Revisited”, *Annual Meetings of the American Political Science Association*, 2005, pp. 2-50.
- Filmus, D., “Concertación educativa y gobernabilidad democrática en América Latina”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 12, 1996, pp. 11-30 [<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie12a01.htm>], fecha de consulta: 27 de agosto de 2009.
- Freire, P., *Política y educación*, México, Siglo XXI Editores, 2001 [1996].
- Gandarilla Salgado, J., “Otra educación para otra sociedad”, Editorial, *Educación superior. Cifras y hechos*, año 5, núms. 31 y 32, noviembre 2006/febrero 2007, pp. 1-2.

- Giroux, H., "Educación superior y política de la esperanza en tiempos de autoritarismo: repensar las posibilidades pedagógicas de una democracia mundial", *Educación superior. Cifras y hechos*, año 5, núms. 31 y 32, noviembre 2006/febrero 2007, pp. 3-22.
- López Segrera, F., "Notas para un estudio comparado de la educación superior a nivel mundial", en López Segrera, F. (coord.), *Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudios de casos*, Clacso, 2007, pp. 21-104 [<http://bibliotecavirtual.CLACSO.org.ar/ar/libros/campus/segrera/03Lsegrera.pdf>], fecha de consulta: 27 de agosto de 2009.
- Martín Gordillo, M., "Conocer, manejar, valorar, participar: los fines de una educación para la ciudadanía", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 42, 2006, pp. 69-83.
- Martínez, M., "Formación para la ciudadanía y educación superior", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 42, 2006, pp. 85-102.
- Moreno García, A., "Un proyecto de medición del nivel de aceptación de la ideología de los grupos dominantes", *Discurso y Sociedad*, vol. 1, núm. 3, 2007, pp. 482-511.
- Salazar, L., "Individualismo, teoría y política", *Sociológica*, año 5, núm. 14, UAM-Azcapotzalco, septiembre-diciembre, 1990.
- Sánchez Ferrer, L., "Las relaciones entre la gobernabilidad democrática y el sistema educativo: un estado de la cuestión", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 12, 1996, pp. 79-103 [<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie12a04.pdf>], fecha de consulta: 27 de agosto de 2009.
- Treier, S. y Hillygus, S., "The Structure and Meaning of Political Ideology", University of Georgia and Harvard University, septiembre 22, 2005, pp. 1-38.
- Vizcaíno, M., "La educación superior en América Latina ¿Democracia o plutocracia?", en López Segrera, F. (coord.), *Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudios de casos*, Clacso, 2007, pp. 253-282 [<http://bibliotecavirtual.CLACSO.org.ar/ar/libros/campus/segrera/09Vizcaino.pdf>], fecha de consulta: 27 de agosto de 2009.

OTROS DOCUMENTOS

- Nueva Constitución Política del Estado, texto ordenado por la Asamblea Constituyente Plurinacional de Bolivia (octubre de 2008, refrendada en enero de 2009) [http://www.presidencia.gob.bo/asamblea/nueva_cpe_aprobada_en_grande_en_detalle_y_en_revision.pdf], fecha de consulta: 3 de agosto de 2009.



R