

“LA REFORMA DE CÓRDOBA FUE MUCHO MÁS QUE UNA REFORMA UNIVERSITARIA FUE UN ACTO POLÍTICO-PEDAGÓGICO QUE IMPACTÓ LA VIDA POLÍTICA LATINOAMERICANA”

CARLOS ALBERTO TORRES

Dr. Carlos Alberto Torres es profesor distinguido en la Escuela de Postgrado en Educación y Ciencias de la Información en UCLA. Sociólogo político especializado en educación, nacido en Argentina, se educó y trabajó profesionalmente en Argentina, México, Estados Unidos y Canadá. Posee títulos de licenciatura en Sociología (Universidad del Salvador, Argentina, 1974), Profesorado en Ciencias de la Educación, (Universidad del Salvador, Argentina, 1974), Maestría en Ciencias Políticas por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Flacso, sede México (1978), Maestría en Educación Internacional y Desarrollo, Stanford University (1982) y Doctorado en Educación Internacional y Desarrollo, Stanford University (1984). Realizó estudios de postdoctorado en educación comparada y fundamentos educativos en la Universidad de Alberta, Canadá, (1986-1988). Ha sido Director del Centro de Estudios Latinoamericanos de UCLA (1995-2005). Es también Director fundador del Instituto Paulo Freire, São Paulo Brasil, junto con Paulo Freire, Moacir Gadotti, Walter García, José Eustaquio Romão y Francisco Gutiérrez en 1991. Actualmente es Director fundador del Instituto Paulo Freire-Argentina (2003) y del Paulo Freire Institute de UCLA (2002) al que actualmente dirige. Desde 2015 ocupa la cátedra UNESCO en Global Learning and Global Citizenship Education en UCLA.

104

Entrevistador: Célio da Cunha

Célio da Cunha (CdC), en su condición de investigador con amplia visión interdisciplinar e intersectorial de contexto internacional ¿cómo sitúa en la actualidad las perspectivas de las universidades latinoamericanas frente a los múltiples desafíos que enfrentan?

Carlos Alberto Torres (CAT). Este tema lo he tratado en diversos trabajos. Debo enfatizar distintas dimensiones del análisis para dar cuenta de esta pregunta tan importante.

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

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

Asimismo, las universidades han tenido una responsabilidad histórica en la difusión del conocimiento por toda la sociedad. La innovación es el elemento central de la Universidad, debido a la posibilidad de crear nuevo conocimiento mediante esfuerzos interdisciplinarios, multidisciplinarios y transdisciplinarios.

Las universidades también son depósitos de conocimientos al guardar, preservar y hacer disponible el saber producido históricamente. Por lo tanto el papel de los museos, bibliotecas y repositorios en donde las universidades preservan y ponen a disposición del público diversos artefactos culturales es fundamental. La función de extensión de los establecimientos universitarios es también de enorme importancia, y no puede ignorarse. De hecho, es esta función la que facilita la integración de las universidades en todo el mundo con sus respectivas comunidades en la búsqueda de objetivos comunes.

Recordemos que fue Freire como primer director del Departamento de Extensión de la Universidad de Recife y fue en ese ámbito donde se llevó a cabo una de las experiencias más transformadoras en el ámbito de la educación de adultos que luego se materializó en la práctica con la experiencia de Angiços. Como he defendido en mi libro *First Freire: Early Writings in Social Justice Education*, esta experiencia no fue solamente un modelo nuevo de alfabetización, o un nuevo método. Lo que Freire y su grupo de colaboradores universitarios trataron de inventar es el sistema Freire, al cual me referí no hace mucho en otro artículo publicado en la Revista Lusofona. Fue también un modelo singular de epistemología aplicada, algo que hoy por hoy podríamos denominar *epistemología pública*, cuyo impacto continúa resonando en las aulas universitarias del mundo entero.

Finalmente hay una responsabilidad específica de las universidades de educar al soberano, como lo definió Sarmiento: el ciudadano como soberano democrático. Pero no

un soberano como en el ideario liberal de Sarmiento, sino un soberano que sufre de un proceso de alienación, fruto de su explotación como oprimido o su condición de opresor. Es decir, educar al soberano sarmientino con la corrección política que ofreció Paulo Freire: un ciudadano diverso, y cuya vida está marcada por la opresión. Es decir un ciudadano que es un opresor u oprimido. Esta dicotomía tiene un enfoque psicoanalítico; no son categorías retóricas sino puntos terminales de un eje continuo en la acción social.

CdC. *¿Por qué a casi 100 años de la Reforma de Córdoba de 1918 continúa como referencia para pensar y reflexionar sobre el futuro de las universidades de la región?*

CAT. Se ha dicho muchas veces, y con razón, que la reforma de Córdoba fue mucho más que una reforma universitaria. Fue un acto político-pedagógico que impactó la vida política latinoamericana, los partidos políticos, distintos grupos de acción, y comunidades mucho más allá de las aulas universitarias.

Con esto quiero afirmar que la Reforma del 1918 fue un parteaguas en la vida universitaria y política latinoamericana, confrontando el poder de las burguesías agrarias y el Estado Conservador, que pretendía controlar no solo la vida política sino también el pensamiento. Hoy lo que está en juego es el papel de la Universidad frente a las implicaciones de la globalización neoliberal para la educación y las universidades. Los comentarios que siguen se refieren especialmente a las universidades públicas de la región, ya que la reforma del 18 fue una transformación de las universidades públicas.

Quizás revisar la experiencia del 1918 nos ofrezca nuevas perspectivas para repensar el papel de las universidades frente al impacto de la globalización neoliberal. Es decir, plantearnos diversas e importantes cuestiones: ¿los cambios hacia la ideología orientada al mercado dentro de la sociedad sugieren cambios similares e inevitables dentro de las universidades? ¿Estos cambios producirán la inevitable mercantilización de las actividades profesionales, la vida familiar y el ambiente o la vida del profesorado? Si tales respuestas son inevitables, ¿es necesario moverse en la dirección de una ideología de libre mercado en una escala global y por tanto será necesario comparar datos para valorar quién es quién en la Educación Superior como hacen los rankings?

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

La globalización neoliberal, predicada en torno al dominio del mercado sobre el Estado y sobre los modelos desregulatorios de gobernanza, ha afectado profundamente a la Universidad en el contexto del “capitalismo académico”. Las reformas que resultan de todo esto, racionalizadas como competitividad internacional, han afectado a las universidades públicas en cuatro áreas principales: eficiencia y rendición de cuentas; acreditación y universalización; competitividad internacional y privatización. Existe también una

resistencia creciente a la globalización en la modalidad de reformas impuestas verticalmente (de arriba hacia abajo) y que se refleja en los debates acerca de la reforma a las escuelas, el currículum y la instrucción, la formación de profesores y el gobierno escolar.

¿Cómo enfrentar estos desafíos de la globalización en las universidades y cómo podemos producir modelos de educación global para la ciudadanía, el tema que me ocupa en mi nueva posición de Catedrático UNESCO? Existen diferentes clases de universidades públicas y privadas, algunas están más conectadas con los modelos de cosmopolitanismo democrático, y otras más conectadas con modelos de ciudadanía nacional. Ambos responden de manera diferente a las cuestiones de la educación para la ciudadanía global.

CdC. *¿Es posible pensar un proceso de internacionalización de las universidades latinoamericanas tomando como referencia la Reforma de 1918?*

CAT. Las universidades en general han buscado crear modelos de internacionalización al menos desde la década de los sesenta pero incluso antes, en el marco de la Guerra Fría. Las universidades latinoamericanas no estuvieron al frente de este proceso pero tampoco quedaron muy rezagadas. Hay, sin embargo una importante distinción, que me pareció evidente cuando fui director del Centro de Estudios Latinoamericanos de UCLA –hoy con el nombre de Instituto de Estudios Latinoamericanos–.

Debido a la Guerra Fría, en los Estados Unidos de Norteamérica se invirtieron muchos recursos, especialmente en las humanidades (enseñanza de la lengua) y en las ciencias sociales, para lo que se llamaban estudios regionales o estudios de área (área studies). Esto se plasmó con recursos del gobierno federal, pero hubo un proceso paralelo que tenía que ver con la lucha política en USA de los sesentas; la creación de instituciones universitarias que estudiaban el género, la raza/etnicidad, o la sexualidad. Este movimiento consolidó dentro de las instituciones universitarias en USA un gran número de departamentos y áreas de estudios en estos temas, que son tanto áreas de estudio científico como de colaboración, praxis, y defensa de los grandes temas vinculantes a comunidades de referencia. Si bien esto tuvo y tiene una presencia relevante en estas universidades, más aun cuando el racismo que siempre está y continuará latente no desaparece –o como ahora mucho más visible con el Alt Right y otros movimientos de derecha– en un país donde la esclavitud jugó un papel importante en la construcción del capitalismo americano. Lo mismo puede decirse con los estudios de género cuando el tema del acoso sexual por hombres poderosos, ejemplificados en Harvey Weinstein, el poderoso productor de Hollywood, el candidato a Senador por el partido Republicano en Alabama, Roy Moore, o el actor Kevin Spacey para nombrar algunos ejemplos que están en las páginas de los principales periódicos del mundo. Como modelo institucional alternativo, los estudios globales (global studies) han surgido silenciosamente hace unas tres décadas, fruto de la experiencia de las distintas caras de la globalización. Los estudios globales compiten por recursos con los estudios de área, y posiblemente los desplazarán como modelo de internacionalización.

Mis afirmaciones anteriores sirven como introducción para decir que las universidades latinoamericanas no han sido ajenas a estos proyectos. Existen distintos centros, departamentos, y grupos de interés que impulsaron estos estudios de área en muchas universidades de la región, especialmente en las más distinguidas. También han surgido, especialmente en las áreas de las Escuelas de Negocios y Administración muchos centros vinculados al estudio de los impactos de la globalización en el mundo de los negocios, y por ende impulsando distintos paradigmas de 'global studies'.

Estos procesos intrauniversitarios (estudios de área, estudios de raza/género/sexualidad y estudios globales) han sido procesos de internacionalización, y aun continúan especialmente si se vinculan a las teorías del colonialismo interno, el postcolonialismo, el feminismo o las teorías Queer. También hay procesos de internacionalización que buscaron crear más redes de conocimientos en la región (como la experiencia de CLACSO o FLACSO) y también establecer alianzas con instituciones del Sur (en la hipótesis de una relación no hegemónica Sur-Sur en la transmisión del conocimiento). La cuestión es quizás reevaluar estas experiencias en su conjunto, y preguntarnos, frente al ideario de la reforma de Córdoba, si hay que redireccionar estos proyectos o incluso quizás reinventarlos. Si así fuera, ¿cuáles serían las directrices de esta transformación, quiénes ofrecerían el liderazgo, y de dónde saldrían los recursos? Las experiencias universitarias con el Mercosur fueron pioneras y emblemáticas, pero no estoy seguro que hayan alcanzado su apogeo o se hayan difundido suficientemente en América Latina. Hay finalmente la vinculación con la península Ibérica, los países colonizadores, dado que la afinidad de la lengua invita a gestar lazos de intercambio que no requieren el aprendizaje de otros lenguajes. Estos lazos históricos han promovido muchos intercambios también, especialmente con la presencia de instituciones y asociaciones iberoamericanas de cooperación para el desarrollo y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

CdC. *A partir de su experiencia como docente investigador de una prestigiosa universidad de los Estados Unidos de América ¿qué cambios se volvieron imperativos para que las universidades de América Latina puedan elevar la credibilidad científica en el plano internacional?*

CAT. Lo que caracteriza a UCLA, así como a todas las universidades que están en las mejores posiciones de los rankings mundiales, es que son universidades globales. Por lo tanto para poder responder a esta pregunta, debo presentar un modelo tipo ideal, incluso con las deficiencias que sabemos existen en la creación de estas tipologías. Distingo así entre universidades globales y universidades nacionales o locales.

Pero, ¿por qué *universidades globales*? No hay duda de que el mundo ha sido globalizado hasta el punto que uno de los principales apologistas de la globalización, el periodista Thomas Friedman, ha caracterizado el mundo como "plano". Esta característica es el producto de la actividad de ejecutivos de negocios transnacionales que han hecho del mundo, de acuerdo con Friedman, un campo de comercio de un solo nivel, en el que todos los competidores tienen las mismas posibilidades de éxito si son capaces de adaptarse a los

caprichos del libre comercio, la inevitabilidad del cambio rápido, al panorama de la cultura digital y a las despiadadas vidas en las calles -aunque esta vez a nivel global y no solo en el del propio vecindario-.

¿Cuáles son las metas de la Universidad global para el siglo XXI? Responder a esta pregunta implica repensar el tema de la credibilidad científica. Al enfrentar los desafíos de la globalización, algunas se han transformado en universidades globales de investigación. Su propósito es formar a los estudiantes pero también crear nuevos conocimientos que tomen en cuenta un mundo cambiante, lleno de hibridez, valores en disputa, diferentes historias y geografías, dinámicas diversas, estructuras sociales y niveles crecientes de población en un planeta sobrepoblado y abusado por las culturas predatoras. Todas las instituciones formales operan en un mundo que está totalmente interconectado e interpenetrado, por lo tanto expuesto a las epidemias mundiales, la intensificación del comercio y la circulación de personas, los cambios climáticos, las preferencias de los consumidores, o los imaginarios sociales difundidos por los medios masivos para ofrecer algunos ejemplos. Todo esto ocurre mientras las universidades globales de investigación están construidas alrededor de modelos científicos que son desarrollados en inglés y con criterios de evaluación que son tributarios del mundo positivista anglosajón -aunque las narrativas científicas tecnocráticas estandarizadas, especialmente en las ciencias sociales y las humanidades están siendo impugnadas por la emergencia de nuevas narrativas-. De esa manera, los papeles y funciones tradicionales de las universidades están bajo presión.

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

El *aprendizaje global* se refiere a las formas en que las universidades enfocan su orientación teórica y política, intentando ofrecer conocimiento, habilidades y destrezas a individuos específicos, muchos de los cuales están conectados con las élites o pretenden ser parte de ellas, y formando parte de las filas del cosmopolitismo democrático o incluso de las agendas de los hiperglobalizadores. Los profesores, investigadores y particularmente los estudiantes de posgrado de estas universidades se ven a sí mismos trabajando con el bagaje de conocimiento que ha sido creado por la humanidad, y tratando de fortalecerlo vía modelos de creatividad e inventiva, las nuevas fronteras de la acumulación de capital. Aun los ejemplos de las nuevas figuras icónicas como Mark Zuckerberg, Steve Jobs, Bill Gates y otros de sus asociados, quienes han desarrollado los productos de la cultura digital que han cambiado la forma en que vivimos, interactuamos, nos comunicamos y producimos mercancías, abandonaron la Universidad, pero estuvieron conectados de manera orgánica o al menos ligados a las universidades que facilitaron dichas innovaciones. La mayor parte de

estas universidades están consideradas hoy en día como universidades globales de investigación.

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

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

Finalmente, las universidades globales aspiran a proporcionar *servicios globales*, y al hacerlo buscan también canales para establecer *compromisos globales*. El tipo de servicios que esperan proveer va más allá de las fronteras nacionales de los países en los que se ubican ocasionalmente, apoyados por contribuciones de grandes donadores que con frecuencia son exalumnos y desean realizar gestos simbólicos con su filantropía para ser recordados y reconocidos por su *alma mater*.

Gran parte de las universidades globales en el mundo, particularmente las privadas, poseen fondos patrimoniales (*endowments*) bastante considerables. El tipo de compromiso global que estas universidades pretenden conseguir, se relaciona con otras instituciones del sistema mundial, las corporaciones multinacionales o con actividades a nivel nacional o internacional de sus propios estados-nación. La reciente urgencia por crear universidades de este tipo en la región Asia Pacífico y la batalla por ganar prestigio internacional en esta área, es otro indicador de la búsqueda de compromisos globales. China envía miles de estudiantes de postgrado y gente con doctorado para proseguir postdoctorados o pasantías académicas en las universidades norteamericanas con afán de aprender y copiar de estas, en su proceso inevitable de colocarse a la cabeza de la globalización en el mundo entero. Cabe recordar que el presidente chino Xi Jinping fue el 17 de Enero de 2017 el panelista de honra en la última reunión del Foro Mundial de Davos, en Suiza, y postuló una encendida defensa de la globalización, del acuerdo de París, y del libre intercambio mundial de mercancías, mientras que la Presidencia de los EEUU se pronunciaba en contra de acuerdos de comercio multilaterales y el acuerdo de París.

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

Las universidades nacionales dependen en gran medida de profesores de tiempo parcial y tiene un número reducido de profesores de dedicación exclusiva, de los cuales solo unos pocos realizan investigación sistemática. Carecen de recursos para impulsar investigación de alta gama. Estos establecimientos universitarios no pueden pagar salarios comparables con los niveles que las universidades globales pueden pagar y por lo tanto están continuamente perdiendo (*brain drain*) algunos de sus mejores profesores, los cuales son atraídos por las universidades globales. Las universidades nacionales cuentan con pocos profesores tan altamente calificados como las universidades globales. Muchos de ellos no poseen doctorados y tienen más experiencia profesional que los profesores de tiempo completo. Un buen número de ellos suele ser el profesional liberal que ocasionalmente da clases o se desempeña como profesor de tiempo parcial. Para colmo de males, estos profesores tienen fecha de caducidad obligatoria, jubilándose a los 65 años o en el mejor de los casos a los 70 años. En los Estados Unidos eso es considerado discriminación por edad, con lo cual no hay obligación de jubilarse. Con gente viviendo saludablemente entre 80 y 90 años e incluso más, estos universitarios si han continuado investigando, estudiando, publicando y quizá ejerciendo la tarea docente esporádicamente, son sobrecalificados, al contrario de considerarlos como descarte intelectual forzados a jubilarse.

También las universidades nacionales pretenden ayudar a las comunidades en las que se hayan situadas y derivan de esta premisa su principal legitimidad política. Con pocas excepciones, no pretenden tener una presencia nacional, ni mucho menos una presencia global, aunque con ciertas disparidades pueda haber departamentos, escuelas o facultades que sean verdaderas potencias del conocimiento en ciertas disciplinas, pudiendo ser en consecuencia más prominentes que algunas de sus contrapartes globales, o pueden también albergar académicos que sean muy destacados internacionalmente en sus respectivas áreas de conocimiento.

Postulo que la fortaleza de estas universidades nacionales descansa en su localización y sus conexiones con la comunidad, así como sus impactos nacionales. Las relaciones comunitarias y familiares explican por qué no a todo científico le gustaría emigrar para fortalecer sus propias carreras académicas. Su trabajo en diversos proyectos orientados al desarrollo nacional, los compromisos familiares y las experiencias personales, por mencionar solo unos cuantos aspectos, tienen una gran importancia para muchos

académicos. Por tanto, no es fácil en ocasiones para las universidades globales atraer a algunos académicos y científicos, particularmente los de prestigio internacional pero firmemente insertados en sus comunidades locales.

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

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

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

CdC. *Un gran evento está siendo preparado para conmemorar los 100 años de la Reforma de Córdoba ¿cuál es su expectativa en términos de resultados finales?*

CAT. Lamentablemente no tengo información sobre un evento específico pero sí expectativas de celebrar 100 años de la Reforma del 1918 que ayuden a repensar la Universidad pública en América Latina. Hay tres aspectos que me parecen centrales. Primero que estos eventos sirvan para una reflexión y autocrítica de las universidades públicas. Segundo, que se puedan distinguir casos exitosos pero también casos que fracasaron como proyecto, para determinar la razones de lo uno y lo otro. En el caso de las instituciones exitosas, ayudarían para repensar cómo crear universidades que sean eficientes pero también comprometidas con la transformación social, y la justicia social. Por último, y es sin duda el espíritu de sus preguntas, usar esta oportunidad de una celebración de magnitud para repensar el futuro. Hay un adagio yugoslavo que Immanuel Wallerstein algún día citó en uno de sus trabajos: "The only absolutely certain thing is the future, since the past is constantly changing".

CdC. *Ante el proceso de globalización desigual, ¿cuáles son las prioridades más relevantes para las universidades de la región?*

CAT. Estoy convencido de que la propuesta elaborada por las Naciones Unidas en el Global Education First Initiative (GEFI), la primera iniciativa que se ha sido propuesta por un Secretario General de las Naciones Unidas, en este caso Ban ki-moon, es correcta. Son tres aspectos centrales que siempre hay que fortalecer: acceso a la Educación Superior, especialmente para los grupos menos privilegiados, calidad de la educación, y educación para la ciudadanía global. Agregaría a estos principios la urgencia de que las universidades nacionales, preservando su autonomía, busquen crear mayor colaboración con industrias, el mundo de negocios, y los gobiernos. Es indispensable colaborar en la producción de riqueza, sino cómo se logrará avanzar en la redistribución de la riqueza colectiva para los más necesitados. Hay una observación importante que no puedo desconocer. El mundo globalizado está cambiando de forma tal que afecta los dos grandes procesos que los grandes pensadores, desde Marx a Habermas, han discutido en sus importantes obras: el proceso de trabajo humano y la comunicación humana. Como sabemos, desde los años setenta, las crisis recurrentes del capitalismo llevaron a crear una cultura digital que revolucionó totalmente el mundo de las comunicaciones. El Internet, Facebook, y tantos otros modelos de comunicación han modificado las formas de comunicación, educación, entretenimiento, y producción de riqueza así como los mundos de las sombras (el narcotráfico, la trata de personas, la acción de pedófilos, etc.). Junto con esto, el mundo y las relaciones del trabajo han sido profundamente afectadas. Los sindicatos hay ido perdiendo paulatinamente poder con el fortalecimiento del neoliberalismo, y como sabemos -comprobado por diversos estudios en las últimas décadas- la presencia de la lucha sindical defiende el salario, el empleo, y en última instancia la democracia. El mundo que se viene está basado en la robótica, que producirá un desempleo creciente y por consiguiente miseria. Es urgente empezar a pensar los modelos de salarios sociales (*social wage*), y de redistribución de ingresos cuando no haya puestos de trabajos para absorber las nuevas generaciones que se incorporan al mundo del trabajo. Recientes investigaciones, por ejemplo, en la sorprendente elección de Trump en los EEUU, haciendo modelos de simulación, concluyeron que en los dos Estados que realmente modificaron la balanza a favor del errático y crecientemente paranoico magnate populista, fueron Pennsylvania y Ohio. Ambos considerados parte del viejo cinturón industrial de los EEUU, y otrora grandes ofertantes de empleo en la postguerra. El argumento es que si hubiera habido un 2% menos de robots empleados en la producción, Trump no hubiera ganado.

En el mismo espíritu de los cambios de la globalización, un reciente artículo de Friedman en el *New York Times*, muestra porqué está mejorando el posicionamiento de China en el mundo globalizado –un posicionamiento que si uno observa la implementación de proyectos e inversiones chinas tanto en América Latina como en África no quedará sorprendido–. El nuevo proyecto de influencia tecnológica en China tiene implicaciones enormes tanto para el medio ambiente como para la lógica de inversiones del siglo XXII y el avance de China para liderar el sistema mundial:

In technology, China has embarked on a plan called 'Made in China 2025' that's plowing government funds and research into commercializing 10 strategic industries while creating regulations and swiping intellectual property from abroad to make them all grow faster. These industries include electric vehicles, new materials, artificial intelligence, integrated circuits, biopharmacy, quantum computing, 5G mobile communications, and robotics.

El tema, como lo definieron muy bien los investigadores del MIT, Erik Brynjolfsson y André McAfee en su libro *La carrera contra las máquinas*, estamos en el principio de una gran reestructuración, lo cual nos pone en la disyuntiva de cómo lograr que los trabajadores avancen con las máquinas en vez de competir con ellas. No me cabe duda de que habrá un nuevo movimiento Ludista, pero como en el siglo XIX estos no pudieron detener la revolución industrial, un movimiento que trate de destruir la robótica no lo logrará en el siglo XXI.

Un segundo gran tema es las responsabilidades de las universidades con respecto a la equidad, frente a un mundo donde la desigualdad crece a niveles no vistos desde principios del siglo XXI. Tuve el honor de colaborar como evaluador del proyecto interuniversitario e interregional Programa Marco Interuniversitario "Para una Política de Equidad y Cohesión social en Educación Superior o RIAIPE 3". Sería útil releer las conclusiones de este trabajo de varios años financiado por la Unión Europea. Se terminaron dos libros, el Libro Blanco y el Libro Verde. En este último los investigadores plantean las siguientes interrogantes: "¿Qué políticas y prácticas puede desarrollar la Universidad de acuerdo con un concepto de equidad basada en la democracia y la justicia social y no en la teoría del capital humano y la ideología meritocrática? ¿Qué prácticas puede desarrollar la Universidad para promover una auténtica inclusión de grupos vulnerables y no una "inclusión excluyente"? ¿Cómo podría articular la Universidad el principio de justicia distributiva con el principio de justicia basada en el reconocimiento social? ¿Qué tipo de políticas institucionales e iniciativas podría desarrollar la Universidad para promover la participación en el sistema de Educación Superior de grupos vulnerables e históricamente excluidos (incluyendo a los estudiantes de bajo nivel socioeconómico), de modo de privilegiar el acceso a una educación de calidad y el aprendizaje como un fin en sí mismo, y no de acuerdo con una agenda de equidad basada en los supuestos neoliberales que supedita el acceso al sistema en función a la capacidad de financiamiento de los estudios?"

En el Libro Blanco se hacen un conjunto de propuestas referentes a los siguientes grandes temas:

- a) Propuestas relativas a la equidad, el acceso y la permanencia en la enseñanza superior.
- b) Propuestas relativas a la pertinencia social de la Educación Superior.
- c) Propuestas relativas a la igualdad de género en la Educación Superior.
- d) Propuestas relativas a la gobernanza, la ciudadanía y la democracia en las instituciones de educación superior.
- e) Propuestas relativas al diálogo de saberes y epistemologías.
- f) Propuestas relativas a la cooperación académica EU-AL .

Además de estos temas, pienso que hay cuatro aspectos centrales que merecen seria atención. Primero la colaboración de las universidades públicas con la industria, el mundo de los negocios y gobiernos de la región. Si bien hace 100 años la autonomía fue defendida, y con razón, frente al intento de control de los gobiernos conservadores, ahora que se encuentran mucho más fortalecidas y firmemente implantadas en el imaginario social e institucional de la región, no veo razón alguna para que no haya una negociación y planes de acción entre universidades, mundo de los negocios, las industrias, y los gobiernos. Si bien las universidades son autónomas, y tienen control de sus recursos, cuentan con autonomía docente y científica y gozan de la autarquía en el orden administrativo que les confiere la ley (Ley 14297, artículo 69), pero de manera alguna tienen recursos suficientes para su accionar. Incluso la situación reciente de las universidades federales en Brasil parece anticipar un movimiento sistemático de destrucción de las universidades públicas, desfinanciadas, y sobre todo acotadas en su accionar. Sin recursos es imposible trabajar, y las demandas de los trabajadores universitarios no solo caen en saco roto, sino que se las usa para justificar mayores castigos a las universidades federales.

Uno podría pensar que esta nueva orientación post Partido de los Trabajadores en Brasil, un país con una relativamente reciente historia en Educación Superior de menos de un siglo, significa que el neoliberalismo, en el contexto del caos gubernamental actual y la necesidad de recortar gastos públicos, ha decidido dismantelar el sistema de universidades públicas federales, dejándolas libradas a su propia suerte, y sin recursos suficientes para hacer un buen trabajo. No sorprende, entonces, que la mejor Universidad pública de Brasil, la Universidad de São Paulo, sea una Universidad rica del estado más rico del país, y no dependa del gobierno federal.

De lograrse un pacto nacional de acción universitaria entre universitarios, sectores gubernamentales y sectores del mundo de los negocios, que sea formulado en una ley, sería indispensable darle a este pacto un carácter formal para legalizar un modelo de filantropía social. UCLA no es una de las universidades públicas mejor financiadas, pero tiene una campaña para lograr un billón de dólares de financiamiento privado, como objetivo para celebrar sus 100 años de vida en 2019. Ya que dentro del sistema de la Universidad de California, que son 10 universidades, tiene a Berkeley como Universidad de bandera, seguido muy de cerca por UCLA y ambas reconocidas mundialmente como las mejores universidades públicas en USA y el mundo entero. Pero es UCLA, una Universidad mucho más joven que su fundadora, Berkeley, la Universidad que recibe mayores recursos

financieros. No hay que confundirse. La mayoría de los recursos filantrópicos que reciben provienen de individuos, no de corporaciones. El que exista una ley filantrópica que ayude a financiar sin condiciones, abriría para las universidades públicas un horizonte muy distinto de diálogo y también de conflicto, dada la renuencia de ciertos grupos de académicos y estudiantes a un proyecto de este tipo. Pero refugiarse en una autonomía/autarquía de la pobreza, no es solución para dar respuestas a las demandas del siglo XXI.

Con un modelo de filantropía vigoroso, los exalumnos de las universidades públicas pueden hacer contribuciones significativas, y los consejos de asesoría de las universidades pueden crear condiciones para contratos con socios externos, especialmente en las áreas que serán decisivas en el futuro, como la robótica, para lograr expandir el conocimiento en estos ámbitos productivos. Sería triste ver que la lógica del brain drain continuaría llevándose los mejores cerebros de la región a unidades académicas en el mundo global que pagan mejor y ofrecen mejor espacio de libertad y acción académicas que nuestras universidades burocráticas y empobrecidas.

Volviendo al tema de la internacionalización, las universidades públicas de la región están muy atrasadas en la enseñanza de las lenguas como precondition para la graduación, especialmente el inglés que se ha convertido en la lengua franca del mundo de los negocios y del mundo científico global. Sin un fortalecimiento del manejo de lenguas, donde se colocaría en este orden de prioridades el inglés, francés, chino y alemán, los graduados tendrán pocas oportunidades de movilidad social en el sistema global. Debo reconocer que mi opinión está fundamentada en mi propia experiencia, ya que llegué a Stanford a hacer un doctorado sin hablar, leer o entender inglés. Es cierto que con esfuerzo, un buen diccionario y tenacidad uno supera estas deficiencias. Escribí y publiqué mi primer artículo en inglés y sobre Paulo Freire, seis meses luego de llegar al doctorado en Stanford. Cuando terminé mis cursos, 18 meses después, mi inglés era aceptable, y al escribir mi tesis de doctorado, así como los diversos papers en los cursos, mejoré enormemente mi escritura del inglés. Si hubiera tenido una buena experiencia de internacionalización en la Universidad argentina, tendría que haber llegado con mejores calificaciones en el idioma a mi doctorado en USA.

Para terminar este tema tan relevante, haré un conjunto de afirmaciones de dónde se posiciona la Universidad para el siglo XXI, y no cabe duda de que vivimos en la sociedad de las redes. Lo que ahora sucede, frente a las crisis de la ingobernabilidad de las democracias, es que estamos pasando de las sociedades de redes a las sociedades del movimiento. Las universidades públicas no pueden estar ajenas a este proceso. ¿Qué hacer? En un libro reciente sobre la ciudadanía global sugiero los siguientes grandes temas para trabajar, como responsabilidad de las universidades. Es indispensable pasar de los modelos epistemológicos vinculados a la historia y tradición de las ciencias, a epistemologías sociales que sean aprendidas y usadas por todos los grupos sociales. Freire mismo, quizás sin quererlo, con su modelo de la palabra generadora y de los temas generadores, inició un proyecto de epistemología social que superó con creces las prácticas de las élites intelectuales. Segundo, repensar los aspectos de las escuelas ciudadanas. Este término fue

utilizado en la administración de Paulo Freire en São Paulo en 1989-1991. Nos dice Gadotti:

Parece que foi Paulo Freire quem melhor definiu uma educação para e pela cidadania quando, no Instituto Paulo Freire, em São Paulo, dia 19 de março de 1997, numa entrevista à TV Educativa do Rio de Janeiro, falou de sua concepção da **Escola Cidadã**: “A Escola Cidadã”, dizia ele, “é aquela que se assume como um centro de direitos e de deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola Cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com o seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia.

No concibo escuelas de educación en universidades públicas sin que sean responsables de escuelas primarias y sobre todo secundarias, donde los profesores implementen junto con maestros y maestras, así como con profesores de nivel medio, innovaciones pedagógicas que se discutan y recreen en las aulas universitarias. Investigación sin praxis no lleva a ningún lado. Tercero, así como definí anteriormente, no puede haber internacionalización de la Universidad sin impulsar la educación ciudadana y particularmente la ciudadanía planetaria. Esto es, una ciudadanía global para el desarrollo sustentable, propuesta por las Naciones Unidas para 2015-2030. Cuarto, las universidades tienen que ser bastiones en la construcción de una cultura de la paz, algo que hoy frente al temor del cataclismo de una tercera guerra mundial atómica se vuelve perentorio. Escribo esto mientras recuerdo que Gabriel García Márquez en su discurso de aceptación del Premio Nobel de Literatura nos dijo:

Un día como el de hoy, mi maestro William Faulkner dijo en este lugar: "Me niego a admitir el fin del hombre". No me sentiría digno de ocupar este sitio que fue suyo si no tuviera la conciencia plena de que por primera vez desde los orígenes de la humanidad, el desastre colosal que él se negaba a admitir hace 32 años es ahora nada más que una simple posibilidad científica. Ante esta realidad sobrecogedora que a través de todo el tiempo humano debió de parecer una utopía, los inventores de fábulas que todo lo creemos nos sentimos con el derecho de creer que todavía no es demasiado tarde para emprender la creación de la utopía contraria. Una nueva y arrasadora utopía de la vida, donde nadie pueda decidir por otros hasta la forma de morir, donde de veras sea cierto el amor y sea posible la felicidad, y donde las

estirpes condenadas a cien años de soledad tengan por fin y para siempre una segunda oportunidad sobre la tierra. ¹

Hay otros temas que me gustaría discutir, como la importancia de las universidades para desarrollar procesos colectivos de concientización, o la promoción de la diplomacia pública, pero prefiero dejar aquí, con los ecos de las palabras de García Márquez resonando en la trastienda del pensamiento universitario, con excepción de que siempre postulé que las universidades, al estilo del argumento de Jürgen Habermas, deben convertirse en ‘esferas públicas’, es decir espacios de deliberación y acción que no sean controlados ni por el mercado ni por los gobiernos. Si bien esta imagen de esfera pública es necesaria, surge un nuevo tema y altamente desafiante. Cómo lograr que las universidades puedan repensar la democracia, que está siendo destruida por la corrupción de partidos políticos y gobernantes, frente al crecimiento de los nacionalismos rabiosos, la presencia de autoritarismos sin control popular como el gobierno chino, ruso o filipino, para mencionar algunos, y/o el populismo nacionalista de Trump, que convoca a las masas a desafiar y destruir un sistema de leyes y prácticas legales que siempre se definió como la experiencia democrática más antigua.

Hoy la democracia está en cuestión. La pregunta que me hago es qué pueden hacer las universidades para recrear la democracia, empezando por practicarla en sus propias aulas. Si la democracia es destruida por el populismo y el nacionalismo a ultranza, cuáles son las posibles opciones. Frente a las transformaciones tecnológicas y la ruptura del pacto social articulado por la ley, no queda otra que un futuro distópico de máquinas inteligentes controladas por una tecnocracia a quien nadie controla.

CdC. *¿Qué es más importante en el mundo de hoy: luchar por los avances científicos y tecnológicos o por avances en la ciudadanía global?*

CAT. Son dos procesos que están mutuamente implicados, y por lo tanto deben ser considerados prioridades de las universidades. En mis trabajos recientes sugiero que la ciudadanía global se entiende como la comprensión de los lazos y conexiones, así como el compromiso con el bien colectivo. En tanto concepto, la educación para la ciudadanía global debería contribuir directamente al logro de ese compromiso. En un trabajo anterior con Rob Rhoads (2006), habíamos adelantado la idea de una “ciudadanía multicultural democrática” en la que la educación puede ayudar a los estudiantes a desarrollar las disposiciones y capacidades para actuar a través de las diferencias sociales y culturales en la búsqueda de solidaridad. Estas habilidades son esenciales para el ejercicio de la ciudadanía en un ambiente multicultural y global.

¹ From *Les Prix Nobel. The Nobel Prizes 1982*, Editor Wilhelm Odelberg, [Nobel Foundation], Stockholm, 1983.

Robert Rhoads y Katalin Szelenyi (2011) elaboraron la idea anterior al enfocarse en las responsabilidades de las universidades. Su posición consistía en “plantear una visión de la ciudadanía en la cual el punto geográfico de referencia para el sentido de la responsabilidad y los derechos de la persona se amplía y de algún modo, se complica por una visión espacial expansiva y una mayor comprensión del mundo” (p. 160). Argumentaban, asimismo que “el compromiso de los individuos como ciudadanos refleja la comprensión de derechos y responsabilidades a través de tres dimensiones básicas de la vida social: la política (incluye los aspectos cívicos); la económica (incluye los aspectos ocupacionales); y la social (incluye los aspectos culturales)” (p. 17).

He argumentado que existen al menos tres diferentes posiciones o agendas con respecto a los límites y posibilidades de la globalización y su impacto en nuestras vidas. Estaría la agenda de los *hiperglobalizadores*, quienes consideran que la globalización es un proceso singular que abarca todas las regiones del mundo y todos los aspectos de la vida humana y planetaria, y que es la solución a la pobreza, la desigualdad y todos los males sociales. Esta es, por cierto, la visión dominante presentada por los medios masivos de comunicación y que está impulsada por un número considerable de organizaciones internacionales como el Banco Mundial, el Banco de Importaciones y Exportaciones, el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización Mundial de Comercio (OMC), algunos sectores de las Naciones Unidas (UN), muchos gobiernos occidentales y no occidentales, y está contenida igualmente en diversos reportes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). En el extremo opuesto, estaría la agenda de los *escépticos*, quienes podrían en su forma más extrema convertirse en *antiglobalizadores*. En medio, luchando siempre por dar sentido a los límites y posibilidades de las nuevas realidades, estarían las agendas de las diferentes variantes de aquellos que podrían denominarse *transformacionistas*. Este grupo está altamente fragmentado y sus posiciones manifiestan diferentes énfasis e intereses (Torres, 2013, 2015, 2017).

Si los modelos de la educación para la ciudadanía global se construyen con la finalidad de ofrecer colaboración y cooperación global, ¿con qué recursos deben contar? ¿Qué agendas o posiciones predominarán? ¿Elegirán los gobiernos, las organizaciones no gubernamentales (ONG) o los movimientos sociales apoyar a los *transformacionistas*? ¿O por el contrario, fortalecerán a los *hiperglobalizadores* o a los *escépticos*? Mucha gente desearía estar en una posición intermedia y no en los extremos. Si la decisión es de apoyo a los *transformacionistas*, ¿cuáles de las variantes deberían ser las principales involucradas? ¿Los “nuevos demócratas” locales o los cosmopolitas, incluyendo aquellos que manifiestan nuevas orientaciones hacia la ciudadanía global? ¿Podría actuar la educación para la ciudadanía global alrededor de estas agendas sin grandes contradicciones? Considero que la investigación empírica debería clasificar estas categorías y responder a estas preguntas.

Le agradezco mucho su invitación a esta entrevista y sus preguntas tan desafiantes.

Referencias bibliográficas:

- Gadotti, M. (en prensa) “Freire’s Intellectual and Political Journey”. Manuscript.
- Guilherme, M.; Alcántara, A. y Montané, S. (Coord.) (2014). *Libro Verde*. Programa Marco Interuniversitário para a Equidade e a Coesão Social nas Instituições de Ensino Superior. Riape3. Lisboa: Universidad Lusófona de Humanidades
- Teodoro, A. Coord. (2013). *Libro Blanco*. Programa Marco Interuniversitário para a Equidade e a Coesão Social nas Instituições de Ensino Superior. Riape3. Lisboa: Universidad Lusófona de Humanidades
- Odelberg, W. (Edit.) (1983). *Les Prix Nobel. The Nobel Prizes 1982*. Stockholm: Nobel Foundation.
- Rhoads, R. and Torres, C. (Eds). (2006). *The University, State and Markets. The Political Economy of Globalization in the Americas*. Stanford: Stanford University Press.
- Rhoads, R. and Szelenyi, K. (2011). *Global Citizenship and the University. Advancing Social Life and Relations in an Interdependent World*. Stanford: Stanford University Press.
- Tarozzi, M. and Torres, C. (2016). *Global Citizenship Education and the Crisis of Multiculturalism: Comparative Perspectives*. London: Bloomsbury Publishing.
- Torres, C. A. (1998). *Democracy, Education, and Multiculturalism: Dilemmas of Citizenship in a Global World*. Lanham, Maryland: Rowman and Littlefield.
- Torres, C. (2014). *First Freire. Early Writings in Social Justice Education*. New York: Teachers College Press.
- Torres, C. (2017). *Global Citizenship Education: Theoretical and Empirical Foundations*. New York: Routledge/Taylor and Francis.
- Torres, C. (2015). Global Citizenship and Global Universities. The Age of Global Interdependency and Cosmopolitanism. *European Journal of Education*, Vol. 50 N° 3, 262-279.
- Torres, C. (2013). Neoliberalism as a new historical bloc: A Gramscian analysis of neoliberalism’s common sense in education. *International Studies in Sociology of Education*. Vol. 23, N° 2, 2013, 80-106. A modified Spanish version has been published as El neoliberalismo como nuevo bloque histórico. *Perfiles educativos*, 2014, Vol.36, N°144, 190-206.