

## LA UNIVERSIDAD YA NO ES UNA INSTITUCIÓN: ¿CÓMO RENOVAR?<sup>1</sup>

Ivar César Oliveira de Vasconcelos<sup>2</sup>

### Resumen

En este artículo se discute, en un primer momento, los procesos de desinstitucionalización de la universidad, susceptibles de análisis a partir del alejamiento que comenzó a existir entre las funciones escolares de selección, educación y socialización o a partir de las crisis de hegemonía y legitimidad, considerando, en este caso, las crisis del Estado-Providencia y de la desaceleración de la productividad industrial. Sin embargo, se considera que, siendo una mutación o crisis, esos procesos pueden ser discutidos según una sola perspectiva, pues tiene en la base los problemas relacionados a la modernidad y a la posmodernidad. Lo que sugiere la necesidad de que la universidad se renueve continuamente, llevando a discutir, en un segundo momento, cinco diálogos considerados estratégicos para establecer una dinámica para esa renovación.

**Palabras-clave:** Universidad. Desinstitucionalización. Renovación. Diálogo.

### A universidade já não é uma instituição: como renovar?

### Resumo

Neste artigo se discute, em primeiro lugar, os processos de desinstitucionalização da universidade, passíveis de análise a partir do distanciamento que passou a existir entre as funções escolares de seleção, educação e socialização ou a partir da crise de hegemonia e legitimidade, considerando, neste caso, as crises do Estado-Providência e da desaceleração da produtividade industrial. No entanto, considera-se que, tal como mutação ou crises, esses processos podem ser discutidos segundo uma só perspectiva, uma vez que têm na sua base os problemas relacionados à modernidade e à pós-modernidade. Isso sugere a necessidade de contínua renovação da universidade, levando a discutir, em segundo lugar, cinco diálogos considerados estratégicos para estabelecer uma dinâmica para sua renovação.

**Palavras-chave:** Universidade. Desinstitucionalização. Renovação. Diálogo.

<sup>1</sup> Para citar este artigo: VASCONCELOS, Ivar César Oliveira de . La universidad ya no es una institución: ¿Cómo renovar?. *Cadernos de Estudos Sociais*, Recife, v.28, n. 2, p. 114-140, jul/dez, 2013. Disponível em: < <http://periodicos.fundaj.gov.br/index.php/CAD>>. Acesso em: dia mês, ano. [v. em edição].

<sup>2</sup> Doutorando em Educação da Universidade Católica de Brasília, onde é pesquisador da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade. Mestre em Educação pela mesma universidade. Professor da Universidade Paulista, campus Brasília.

## **The university is no longer an institution: how to renew it?**

### **Abstract**

This article discusses, at first, the process of deinstitutionalization of the university, amenable to analysis from the distance that now exists, among the school functions of selection, education and socialization, or from the crisis of hegemony and legitimacy, considering in this case, the welfare state crisis and the deceleration in industrial productivity. However, it is considered that, as a mutation or crises, these processes can be discussed according to a single perspective: they have the basic problems related to Modernity and Post-Modernity. This suggests the need for a permanent renewal of the university, leading to discuss, in a second moment, five strategic dialogues to establish a dynamic for that renewal.

**Keywords:** University. Deinstitutionalization. Renewal. Dialogue.

## INTRODUCCIÓN

Con las profundas transformaciones sociales, intensificadas a partir de las dos últimas décadas en el siglo pasado, se produjo importantes procesos de desinstitucionalización de las escuelas, en particular de las universidades. Algunas veces, los diversos autores prefieren hablar de estos procesos como mutación (DUBET, 1994, 1998, 2002); otras veces, como crisis (SANTOS, 2005).

En el primer caso, se refiere a la participación efectiva de la escuela, la inflación de los diplomas, la fragmentación de las fronteras entre la educación y la instrucción, la dispersión de los modelos educativos, entre otros, contribuyendo para profundizar la separación entre las funciones escolares de seleccionar, educar y socializar (DUBET, 1994). En el segundo caso, se refiriendo sobre todo a la universidad, estos procesos implican la pérdida de la exclusividad de los conocimientos producidos y transmitidos por la institución, la diversificación de los perfiles sociales de los destinatarios de estos conocimientos, la pérdida de la peculiaridad organizacional de la universidad, caracterizando las llamadas crisis de hegemonía, de legitimidad e institucional (SANTOS, 2005).

Este contexto parece convocar la universidad a destacar su característica fundamental de ser un lugar de diálogo (MENDES, 1968). Señala la universidad como responsable por establecer diálogos estratégicos, que contribuyan, entre otros, para fomentar un sistema educacional continuo en el cual se ubican los establecimientos de educación básica y superior; promover la interacción intergeneracional, involucrando alumnos y profesores; articular aspectos informativos y formativos de la educación; conectar los diversos tipos de contenidos en las clases; establecer, en la práctica, vínculos entre concepciones de ser humano y de proyecto educativo.

Si, por un lado, de acuerdo con el ideal modernista de la universidad como un espacio en el que la sociedad piensa a sí misma, el conocimiento se desarrollaría libremente, por otro, en la universidad ubicada en la sociedad en red (CASTELLS, 2008), fragmentada (BAUMAN, 2001) y tecnológica, el conocimiento será desarrollado libremente solo si esté contextualizado con las profundas transformaciones contemporáneas, siendo ellas concebidas como una ruptura con la modernidad

(LYOTARD, 2000; BAUDRILLARD, 1995) o como su profundización (HABERMAS, 1981, 1990; BELL, 1973; GIDDENS, 1990).

Independientemente de estas posiciones parece haber una línea de entendimiento, entre teóricos y expertos, de que a persistir por actuar como institución racionalizadora de la modernidad, la universidad seguirá viviendo contradicciones como, por ejemplo, recibir a un joven doblemente vencedor, después de haber dominado la multiplicidad de currículo en la educación básica y de haber superado dificultades para el ingreso a la educación superior (SPOSITO, 2009), pero a la vez, la universidad mantenerse alejada del mismo joven. O, persistiendo en aquel papel, seguirá siendo un lugar en el que predomina la transmisión del conocimiento, sin tener en cuenta la formación centrada en la integridad humana – el ser humano es ser que piensa, actúa y se emociona.

De hecho, como una institución que habla con su tiempo, la universidad vive el dilema de producir un conocimiento efectivo, vendible a estudiantes, empresas y gobiernos (en términos de LYOTARD, 2000) o para producir conocimiento que contribuya a rescatar las solidaridades desechadas, reinventar tradiciones, reintegrar culturas y armonizar valores (en términos de GIDDENS, 1990). En la sociedad del conocimiento, la polifonía de voces exigidas a la universidad caracteriza la necesidad de establecer interlocuciones, teniendo en cuenta las áreas prioritarias en la construcción del conocimiento que, incluso y, sobretodo, merezcan el rigor teórico y empírico.

Si estos supuestos se consideran relevantes, parece fortalecida la posición crítica de todos los movimientos sociales, y de la universidad, a las denuncias de la privatización del conocimiento y de conversión de la universidad de un bien público para una empresa de mercado. También parece salir más robusto el manejo con las demandas traducidas en indicadores de producción y de calidad – proveniente de deseos de gobiernos y de agencias transnacionales –, pero, siendo aceptable alertar, girando el timón del inmenso barco de la educación superior en sentido contrario, o sea, refrenando el ímpetu de construir una *universidad performativa*, así como aprovechando vientos favorables al reencuentro de la universidad con su originalidad, que es construir diálogos.

Analizar los procesos de desinstitucionalización y la construcción de diálogos estratégicos en la universidad, tal como se propone en este artículo, se refiere a los resultados de las dos conferencias mundiales sobre la educación superior, realizada por

la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en 1998 y 2009: a la universidad sería adecuado proceder el "cambio más radical y renovación que quizá se le ha exigido emprender" (UNESCO, 1999, p. 18) porque la sociedad vive una profunda crisis de valores, también experimentada por la universidad; "nunca en la historia fue tan importante invertir en la educación superior como una fuerza mayor en la construcción de una sociedad inclusiva y de conocimiento diversificado" (UNESCO, 2009, p. 2). Por lo tanto, estaría esta discusión ubicada en la urgencia de promoverse un cambio pragmático en favor de una universidad renovada.

Direccionando el enfoque a Brasil, se observa que la universidad se encuentra en un sistema educativo complejo y de diversas modalidades, integrado por instituciones públicas y privadas ubicadas en cinco regiones del país, que son altamente diferenciadas en términos socio-culturales y desiguales en términos económicos. La legislación pertinente divide la enseñanza en la educación básica y la educación superior. La primera consiste en la educación infantil (para niños de 0-5 años), educación primaria (6-14 años) y la secundaria (15-17 años). La segunda está constituida de instituciones de educación superior que, de acuerdo con sus funciones, están acreditadas como facultades aisladas, facultades integradas, centros universitarios y universidades (BRASIL, 2006), también siendo posible que se organice como instituto federal de educación, ciencia y tecnología o como un centro federal de educación tecnológica (BRASIL, 2007). De esa manera, la universidad es solamente más una de las formas institucionales de la educación superior que operan en todo el país.

Lo que diferencia a la universidad de las otras formas institucionales es la obligación que ella tiene de hacer un enlace entre la docencia, investigación y extensión - la formulación humboldtiana del siglo XIX, cuya substancia Brasil recibió por la Reforma Universitaria, que apareció en la Ley 5.540, de 28 de noviembre de 1968 (BRASIL, 1968). Aunque muchas instituciones de educación superior tengan las prerrogativas de la autonomía universitaria, las exigencias legales elaboradas con enfoque en las universidades son diferentes. Para estas, la Constitución de la República Federativa de Brasil de 1988 (BRASIL, 1988) reservó en su artículo 207, la exigencia del principio de indivisibilidad de la enseñanza, investigación y extensión. Además, de

conformidad con el artículo 52 de LDBEN (BRASIL, 1996) - con la cual se derogó la Ley 5.540 (BRASIL, 1968) - la universidad tiene un carácter multidisciplinar, pues pretende formar profesionales de educación superior, de investigación, de extensión y de dominio y cultivo del saber humano.

Así que, después de analizar los procesos de desinstitucionalización de la escuela y de la universidad, se presentan cinco diálogos, considerados estratégicos y capaces de contribuir al establecimiento de una dinámica de constante renovación de la universidad, un proyecto de análisis que prioriza Brasil como referencia empírica.

## **LA DESINSTITUCIONALIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD**

Una escuela consiste en el encuentro entre educadores y educandos que, en el cambio de vivencias y en la construcción de experiencias sociales (DUBET, 1994), se desarrollan en diferentes áreas, como la cognitiva, la afectivo-emocional, la motora, la social y la profesional (MASETTO, 1997); mientras la universidad, además de eso, consiste en el amplio encuentro con el mundo, en el cotidiano construido por generaciones de profesores y alumnos, en la colaboración de funcionarios, todo esto en la acción contextualizada con el medio en el que se insiere (BUARQUE, 1994). Aparte las diferencias de amplitud de los saberes y la diversidad de experiencias y vivencias sociales que permean su hacer, la escuela de educación básica y la universidad, que pertenecen al mismo sistema continuo, han sido afectadas de manera similar por los procesos de desinstitucionalización, situado en la burbuja del lugar-común en que se forjan los problemas relacionados con la modernidad y con la posmodernidad.

Si aquí el foco de la reflexión está en esos procesos, ¿lo que sería una institución? Desde la sociología durkheimiana, el término institución denota la conversión de valores en normas y roles, con efectos sobre la personalidad de los individuos (DURKHEIM, 2006, 2011). En el ámbito de la educación, sería de responsabilidad de la institución escolar enseñar a los individuos como efectivamente tornarse miembros de la sociedad. De ese modo, sería la educación “la acción ejercida, por las generaciones adultas, sobre las generaciones que no se encuentran aún preparadas para la vida social” (DURKHEIM, 1965, p. 41), compitiendo al proceso educacional contribuir para que se concrete esa acción, transmitiendo costumbres y

reglas, así como produciendo condiciones para la mejor convivencia entre los individuos adultos y los más jóvenes.

Tal acción ocurriría teniendo por garantizado el cumplimiento armónico de las funciones escolares de seleccionar, educar y socializar, algo compatible con la concepción de escuela como institución edificadora de la personalidad, inclinada a promover la cohesión entre las sociedades nacionales en el contexto de la racionalidad producida por el ideal iluminista (DUBET, 1994; GOMES, 2005).

En ese sentido, al estudiar el recorrido histórico de la escuela francesa a lo largo de los últimos cuarenta años del siglo pasado, Dubet (1994) identificó relativa armonía entre las funciones escolares: 1) la selección ocurrió en la medida en que el sistema educacional era constituido por la yuxtaposición de escuelas correspondientes a las divisiones sociales; 2) la educación se desarrolló con el *lycée* priorizando la gran cultura y las humanidades y volviendo las espaldas a la economía y a la técnica (la guerra escolar entre la educación y la instrucción); 3) la socialización se concretizó con la escuela no demostrando interés por el niño o por el adolescente, excepto en las adquisiciones de éstos con relación al mundo del adulto y del racional. De esa manera, conforme aquel autor, la distribución de calificaciones, la cultura escolar y la educación componían una totalidad que guardaba alguna armonía.

Sin embargo, y aún según Dubet (1994), las funciones seleccionar, educar y socializar no se integran. Para el autor “la institución [escuela] surge, no como un *bloque*<sup>3</sup> de funciones integradas, pero como una construcción relativamente estable, como un adorno” (p. 171). Ella no más sería una institución si, así denominada, sea comprendida como una fuerte capacidad de integrar funcionalmente aspectos alrededor de valores fundamentales.

Con efecto, como explica Gomes (2005), como solución de la modernidad para los problemas de la modernidad, la escuela entró en declive, pues sus estructuras burocráticas se pusieron anticuadas delante de los cambios y de la estructuración de las culturas juveniles en el contexto fragmentario de la sociedad posmoderna. Además, como observan Almeida y Vieira (2006), en el momento actual, la escuela está masificada y repleta de contrastes y particularidades, a ejemplo de la presencia de

---

<sup>3</sup> Grifo del autor referenciado.

cohortes de alumnos de diversificadas edades y etnias, así como de distintos géneros, adviniendo de diversos medios sociales y familiares.

De esa manera, considerando los problemas que van de la modernidad a la posmodernidad, los modelos educativos y las finalidades de la escuela tendrían perdido su relativa homogeneidad, según Dubet (1994), pasando a tener validez cierta heterogeneidad. De la situación en que “la cultura escolar, la distribución de las calificaciones y la educación formaban un conjunto” (p. 173), acontecería el pasaje a la situación en que la escuela hasta la universidad sería definida “menos por sus valores o por sus funciones que por su capacidad de producción de acción combinada” (p. 177).

Ese pasaje podría ocurrir en función de los siguientes procesos: 1) masificación de la escuela; 2) aumento del número de diplomas, lo que le cambió el valor relativo; 3) fragmentación de las fronteras entre educación e instrucción; 4) dispersión de los modelos educativos, llevando a ajustamientos parciales (Tabla 1).

<b>Funciones</b>	<b>Modernidad</b>	<b>Procesos de desinstitucionalización</b>	<b>Posmodernidad</b>
Seleccionar	Selección <i>social</i> originaria de la yuxtaposición de escuelas correspondientes a las divisiones sociales (forjada a la montante de la escuela).	Masificación de la escuela. Inflación de los diplomas.	Selección originaria de las pequeñas diferencias y desvíos de pequeña monta (forjada durante la escolarización).
Educar	Educación que prioriza la gran cultura y las humanidades en detrimento de la economía y de la técnica.	Fragmentación de las fronteras entre educación e instrucción.	Educación preocupada con el ser humano capaz de vivir colectivamente, aprender responsabilidades por medio de ejercicios que no son escolares, articulando información y formación.
Socializar	Socialización interesada en ajustar expectativas de alumnos, profesores y familias a valores encarnados por la escuela, implicando en una fuerte segregación social, encerramiento de la escuela sobre sí misma y alejamiento entre alumnos y profesores.	Dispersión de los modelos educativos. Ajustamientos parciales (establecimiento o clase).	Socialización concretizada por: 1 – Escuela independiente, que privilegie desempeños, afirmando reglas y jerarquías escolares o que den a los alumnos lo que la familia y la sociedad no les pueden ofrecer. 2 – Escuela abierta a la sociedad y a la economía, útil y eficaz, o que asuma papel social e integrador.

Tabla 1 – La desinstitucionalización de la escuela. Fuente: elaboración propia, con base en Dubet (1994).

Según Dubet (1994), sería en el *collège* y en el último año del *lycée*, así como en los primeros ciclos de la universidad, que se intensificarían los problemas relacionados a la heterogeneidad de los públicos, a la extrañeza de los alumnos de acuerdo con las normas escolares, a la incomodidad de los profesores frente al *nivel* de los alumnos, en fin, relacionados a la angustia de los alumnos. Sería prioritariamente en esos niveles de enseñanza que la escuela y la universidad – definiéndose no más en relación a valores o funciones que desempeñan, pero por su capacidad de combinar acciones – representarían el fin del modelo de organización concebido como instrumento de institucionalización de valores.

La aplicación de los elementos teóricos y las conclusiones de Dubet (1994) emanan de la educación básica, pero apuntan a la crisis de las instituciones de la modernidad. La universidad, a pesar de sus raíces medievales, fue reformada en la modernidad y en la actualidad sufre nuevos cambios, al tiempo en que recibe la mayor parte de los egresados de la educación básica en crisis. Estos son los jóvenes a que Galland (1997) llama post-adolescentes, porque son residentes de la moratoria, es decir, habitan el tiempo de espera mientras esperan por el trabajo, que es siempre difícil, después de permanecer mucho tiempo en el estudio, en vista de la inflación educativa. Sin embargo, para Dubet (1994, 1998), no es el proceso de desinstitucionalización de la escuela – desde el 1º ciclo de la escuela secundaria hasta la universidad – propiamente una crisis, pero al final de una organización concebida con el objetivo de institucionalizar valores.

Ya para Santos (2005), "las múltiples crisis de la universidad son afloramientos de la crisis del paradigma de la modernidad" (p. 223). Esta es una comparación que, de hecho, tiende a poner los dos autores en la misma perspectiva. Mientras que la desinstitucionalización, teniendo en cuenta el primer autor, lleva en su origen lo que podría describirse como el *quehacer de la escuela* de acuerdo con su capacidad de integrar funcionalmente valores, el proceso de desinstitucionalización de la universidad, teniendo en cuenta el segundo autor, se refiere a lo que podría llamarse *vocación de la universidad*<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Sin intención de significar un llamado externo.

La vocación, o la inclinación de la universidad, se refiere, principalmente a partir del siglo XIX, a tres instancias de la universidad: la producción de conocimientos, las personas a quien ellos se destinan y el poder de decisión de la universidad para decidir los modos para producir esos conocimientos.

Considerando esta vocación, Santos (2005) explica que, desde la década de 70 del siglo pasado la universidad enfrenta tres tipos de crisis, que corresponderían, respectivamente, a cada una de aquellas instancias. Así, en una crisis de hegemonía estaría en causa la exclusividad de los conocimientos producidos y transmitidos por la universidad, generando interminables discusiones vinculadas a las dicotomías entre alta cultura y cultura popular, entre educación y trabajo, entre teoría y práctica. En una crisis de legitimidad estaría en juego los perfiles sociales de los destinatarios de los conocimientos producidos, involucrando así la democratización de esta transmisión. En una crisis institucional, estaría en causa la autonomía y la peculiaridad organizacional de la universidad como institución, haciendo con que ella sufra la imposición de modelos organizativos utilizados por otras instituciones admitidas como eficientes.

Según Santos (2005), la crisis institucional sufre los reflejos de la crisis de hegemonía y legitimidad y vive la etapa histórica del capitalismo desorganizado. Sin embargo, para el autor, la crisis institucional tendría como base, en primer lugar, la crisis del Estado-Providencia que, en medio de reestructuraciones presupuestarias, coexiste con el deterioro de las políticas sociales, vivienda, salud y educación, y paralelamente, convive con el cambio de posición de productor a comprador de bienes de servicios. Si en Europa del período analizado por Santos (2005) las universidades públicas ya sufrían con los cortes en los presupuestos, desde la crisis de 2008, la situación ha empeorado – el refuerzo de la situación anterior en la que la selección y la evaluación de las universidades se produjo solo después de su investigación y por criterios ajenos a su *métier*, en medio a la búsqueda de financiación alternativa.

En segundo lugar, la crisis institucional tendría en la base la desaceleración de la productividad industrial que, en llamar a la universidad a una mayor participación para su crecimiento, ha hecho con que ella pasase a defenderse apelando a su hegemonía sobre el conocimiento producido. Sin embargo, el escenario se ha vuelto desfavorable porque los recortes presupuestarios y la presión de las empresas dejaron por cuenta de la universidad buscar una mayor productividad y por lo tanto, sometida a procesos de evaluación del desempeño – contribuyendo a la valoración de los grados

académicos. Como ha dicho Vieira (1995), la confirmación de facultades cada vez más técnicas, reconocida al sistema educativo, volvió "los títulos escolares, en particular los superiores, bienes de importancia no despreciables en el momento actual" (p. 316).

Por lo tanto, la crisis institucional también implica el sometimiento de la universidad a criterios de desempeño establecidos por los poderes constituidos, justificada por Lyotard (1988) por la erosión interna del principio de legitimación del conocimiento. Para este autor, aunque hubiese reconocimiento de cierta autonomía a la universidad, después de la crisis de finales de los años 60 del siglo pasado, pocos profesores han participado en las decisiones relacionadas con los presupuestos destinados a aquella institución, lo que les cabe entonces, repartir la cantidad distribuida y aún así, solo al final de su ruta. De modo que pasó a ser relevante la eficacia en la ejecución, y se puede hablar, en este caso, de una *universidad performativa* - dejando como última pregunta, a los estudiantes, al Estado y a la universidad, en su conjunto, saber no más lo que sería *verdadero*, pero lo que sería *vendible*.

De todo modo, para Santos (2005), siendo crisis porque crisis del paradigma de la modernidad, la desinstitucionalización de la universidad implicaría alternativas relacionadas con la resolución de esta segunda crisis, implicaría el reconocimiento de múltiples currículos presentes en la universidad, incluiría acciones que sean implementadas por las comunidades interpretativas que necesitaría de la participación de los estudiantes universitarios – no solo numerosos, pero distintos desde hay veinte o treinta años (TENTI FANFANI, 2012).

Es posible acordarse de que, con la expansión de la educación superior en escala mundial<sup>5</sup>, donde la universidad comenzó a aceptar poblaciones jóvenes de orígenes socioculturales diversas, impactando currículos – de acuerdo con la sociología anglosajona, ser alumno significa dominar el currículo del aula y ser adolescente y joven significa transitar por pasillos de los currículos de la calle (GOMES;

---

<sup>5</sup> Según estadísticas de la UNESCO, el número de estudiantes pasó de 13 para 65 millones, de 1960 a 1991 (FIELDEN, 1999). Considerando las tasas de crecimiento adoptadas por la UNESCO y Organización para Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), se puede estimar ya existiendo más de 170 millones de estudiantes en educación superior (UNESCO, 1999; OECD, 2010). En Brasil, ellas son más de seis millones (BRASIL, 2012).

VASCONCELOS; LIMA, 2012) – puede ocurrir a la universidad vivir contradicciones se ella permanecer como una institución racionalizadora de la modernidad.

Una de estas contradicciones, claramente demostrada, es la de recibir a un joven a quien le dedica su mirada lejana de la lección de acuerdo con el punto de vista de Freire (2009), del respeto a la autonomía del ser del estudiante – a veces los profesores lo perciben como un individuo mimado e inmaduros (ROGGERO, 2007) – a pesar de que este joven *haya dominado* los múltiples currículos de la educación básica y *haya superado* las dificultades de acceso a la educación superior (SPOSITO, 2009).

Por lo tanto, sufriendo los efectos de estas contradicciones, la universidad corre el riesgo de seleccionar el tipo de cultura que se desarrollará para el alumno, dando prioridad a patrones culturales medianos (SANTOS, 2005), centrada en la formación para el trabajo – y puede, incluso, dar prioridad a la acreditación de competencias. Es razonable decir que, en un proceso dialéctico, en el que las decisiones y las contradicciones se retroalimentan, la propia universidad fortalecería la base sobre la que se fundan las crisis de hegemonía y legitimidad, las cuales, según aquel autor, repercutirían en la crisis institucional.

Parece plausible, pues, afirmar que para enfrentar los procesos de desinstitucionalización – sean considerados como el final de una organización diseñada para institucionalizar los valores o considerados como crisis – la universidad tiene que rescatar a su capacidad de articular diálogos en torno de los cuales ella se renueve y se fortalezca frente a la realidad social de un mundo fragmentado.

## **EL DIÁLOGO COMO ALTERNATIVA DE RENOVACIÓN DE LA UNIVERSIDAD**

Desde los antiguos griegos, dialogar significa captar el *logos*, una concepción que permaneció a lo largo de los tiempos, con la viva *mayéutica* socrática en las escuelas medievales, especialmente como los famosos diálogos platónicos. En el siglo VI, habiendo llegado el fin de las nombradas escuelas y culturas paganas, se inició una cultura fuertemente influenciada por las escuelas monacales, episcopales y palatinas, todas al manejo de la Iglesia. Desde el siglo XII, estas escuelas venían asumiéndose como universidades. Creciendo juntamente con la civilización medieval, ella poseía personas creativas en su composición, siendo en general, dotadas de enorme capacidad

de crítica y de agudeza lógica (REALE; ANTISERI, 1990). Alrededor del siglo XVI, se volvió refugio de la actividad intelectual y factor de progreso social, en una Europa envuelta en un confronto de culturas y en situaciones favorables a la movilidad de los individuos, a las ideas y a las descubiertas (JOSPIN, 1999).

De ese modo, es razonable afirmar que, de manera amplia, el término universidad carga originalmente el significado de diálogo. Actualmente, esa afirmación se valida más aún en vista del debate sobre la universidad, comprendida menos en el ámbito de su funcionamiento, más como necesidad de constante intervención (BUARQUE, 1994) – como en el diálogo, inventando a cada matiz que lo elabora. ¿Cómo renovar la universidad, manteniendo esa su originalidad?

Para ser expresiva a la sociedad contemporánea, la educación superior necesita dialogar con los diversos saberes – sean universales o locales, tribales o globales, técnicos o éticos – estableciendo relación articulada entre ellos, apuntando para lo que es nuevo, para lo que es diferente e innovador (SÍVERES, 2006, 2010). La educación superior, y la universidad, en particular, necesita establecer diálogos estratégicos.

## EL DIÁLOGO ENTRE LA EDUCACIÓN BÁSICA Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El primer diálogo considera la idea de organicidad del sistema educativo de la cual hace parte la universidad, en la articulación con la escuela de educación básica, envolviendo diversos aspectos del proceso educacional, visto en toda su extensión, desde la inclusión del individuo en el sistema educacional hasta o tras la formación académica.

Como enfatizaron los participantes de la *Conferencia Mundial sobre la Enseñanza Superior*, los establecimientos de educación superior hacen parte de un sistema continuo a ser fomentado por ellos, “comenzando tal sistema con la educación infantil y teniendo continuidad con el pasar de la vida” (UNESCO, 1999, p. 22). En este sentido, la educación superior tendría la incumbencia de articular esos establecimientos con los otros de la educación básica, contribuyendo con investigaciones aplicadas, formación inicial de los profesores, preparación calificada de los ciudadanos y

realización de consultorías, así como con estudios relacionados con pedagogías y calidad de enseñanza en general<sup>6</sup>.

Tal incumbencia fue ratificada por los participantes de la *Conferencia Mundial sobre la Enseñanza Superior 2009*, que convocaron la educación superior para la responsabilidad social de, entre otras, promover el diálogo intercultural en la sociedad (UNESCO, 2009). Esa incumbencia estuvo en la base de las discusiones promovidas por el fórum *Universidad y la Educación Básica: políticas y articulaciones posibles*, realizado en Brasilia en 2011.

Conscientes de la relevancia de aproximar universidades y educación básica, los participantes de aquel fórum concluyeron que sería de responsabilidad de la educación superior, además de otras: realizar pesquisas educacionales en la articulación con la práctica pedagógica; vincular el currículo de la formación inicial con los contenidos y habilidades necesarios a la actuación de los profesores de la educación básica; proporcionar a los profesores de la educación básica que conozcan mejor el carácter sociocultural de los alumnos y sus propias características; posibilitar que el conocimiento producido en la universidad haga sentido para la escuela y el conocimiento producido en la escuela sea reconocido por la universidad (CUNHA; SOUSA; SILVA, 2012).

Siendo así, los procesos educativos, independiente del nivel de enseñanza, se fortalecen con el efectivo diálogo entre los establecimientos educacionales, repercutiendo en el relevante papel de la universidad de prestar servicios a la sociedad en el espacio en que ella se ubica (SEVERINO, 2007) – es pertinente decir que, de acuerdo con las conclusiones de los participantes del *Fórum Nacional de Educación Superior*, realizado en Brasilia en 2009, en los países latinoamericanos y caribeños, la disociación entre las instituciones de educación superior y las demás instancias sociales han producido graves consecuencias, a ejemplo de la desigualdad y de la exclusión histórica de individuos, grupos sociales y países (BRASIL, 2009).

---

<sup>6</sup> Ver anales de la *Conferencia Mundial sobre la Enseñanza Superior*, referenciada por las conferencias regionales de La Habana, Tokio, Beirut y Estados Árabes realizadas en la segunda mitad de los años de 1990 (UNESCO, 1999).

## EL DIÁLOGO CON LOS PROFESORES

Los comentarios acerca de este según diálogo priorizan el quehacer pedagógico del profesor universitario, considerando que la educación del estudiante debe ocurrir más allá del aspecto cognitivo, que incluye el desarrollo de habilidades y competencias deseadas para el profesional, así como para el compromiso con la ciudadanía (VASCONCELOS, 2011; MASETTO, 2012).

Este quehacer pedagógico se condiciona a la comprensión de que la enseñanza en la universidad, se extiende en los intersticios de los cursos y en las oportunidades de aprender, porque el aprendizaje que especifica cada uno de estos cursos u oportunidades de aprender, se convierte en educación a través de procesos fundamentalmente pedagógicos (MENDES, 1974).

El quehacer pedagógico también se condiciona a la internalización de que la actividad de investigación desarrollada incluye la discusión de temas de la actualidad, por ejemplo, con respecto a la ecología, a la ética, al analfabetismo, al movimiento de los sin tierra, al desempleo y a la globalización. O incluso internalizar que la investigación es una actividad que implica el descubrimiento de la realidad, suponiendo que esta no se revela en la superficie, a menudo hay algo más allá de los esquemas explicativos (DEMO, 2010).

Según Severino (2007), la actitud investigadora debe anclar la actividad de aprendizaje. Para este autor, incluso, la universidad no puede desarrollar sus actividades de enseñanza e investigación abandonando la sociedad donde pertenece – el quehacer pedagógico también se produce en condiciones de entender que la extensión es una exigencia intrínseca de la educación superior, pues conocimiento y educación son comprometidos con la sociedad.

Presuponiendo que estas condiciones sean atendidas, son exigidas algunas competencias del profesor. Tomando el concepto de competencia en relación con una serie de aspectos desarrollados en forma conjunta, tales como los saberes, los conocimientos, los valores, las actitudes y las habilidades (PERRENOUD, 2000), Masetto (2012) proponen tres competencias básicas de la enseñanza universitaria: 1) *competencia en un área del conocimiento*: es necesaria la realización de cursos en el

nivel de la educación superior, la práctica profesional y la actividad de investigación; 2) *dominio en el área pedagógica*: es necesario comprender el proceso de enseñanza y aprendizaje, el currículo, la integración de disciplinas, relación profesor-alumno y alumno-alumno, la teoría y la práctica de la tecnología educacional, los procesos evaluativos y planeación; 3) *el ejercicio de la dimensión política de la docencia universitaria*: tiene como principal requisito la comprensión de los tiempos actuales. Estas aptitudes son consistentes con la necesidad de la exigencia al profesor universitario de saber convivir con la diversidad de públicos debido a la democratización del acceso a la educación superior.

Estas condiciones del quehacer pedagógico, competencias y saberes ponen de manifiesto la necesidad de la universidad desarrollar diálogos con el profesor. Se cita un ejemplo grave: en Brasil, la formación del profesor universitario se desarrolla al desprendimiento de la legislación brasileña. No hay soporte legal relacionado con su formación pedagógica. La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN) establece que la formación de los profesionales de la educación tenga como fundamentos: la presencia de una formación básica sólida que pueda proporcionar el conocimiento de los fundamentos científicos y sociales de sus competencias de trabajo; la relación entre teorías y prácticas a través de pasantías supervisadas y capacitación en el empleo; la utilización de la formación y experiencias anteriores en instituciones educativas y instituciones de otras actividades (art. 61) (BRASIL, 1996).

Sin embargo, si para trabajar en la educación básica es condición legal que el profesor *pase* por la práctica de la enseñanza de al menos trescientas horas, esta obligatoriedad no existe en cuanto a la formación del profesorado en la educación superior (art. 65), restringiendo la exigencia a la preparación en nivel de postgrado para la práctica de la enseñanza del magisterio superior (art. 66).

## **EL DIÁLOGO CON LAS NUEVAS GENERACIONES**

El tercer diálogo, y también relacionado con los procesos de autonomía de la universidad, se refiere a la rebeldía de la acción de los jóvenes, una reflexión ya hecha por Buarque (2003) al analizar la crisis global de la universidad. Según el autor, al compartir con la sociedad el dilema de elegir entre seguir inmerso en la modernidad técnica o construir una modernidad ética alternativa, la universidad, a pesar de la crisis

de identidad, pueden contar con la "gana de estudiar y aprender de los jóvenes que salen de la enseñanza secundaria, que se manifiesta ahora con una intensidad nunca antes vista" (BUARQUE, 2003, p. 44).

Así se expresa el autor sobre el asunto, dirigiéndose a los jóvenes:

Por favor, asuman el papel que siempre les cupo a lo largo de toda la historia. Sean rebeldes (...). Ustedes son la primera generación para quien un diploma universitario no significa un pasaporte automático para obtener éxito, y la primera generación cuyo diploma estará obsoleto mucho antes de la jubilación llegar (...). En la defensa de los intereses de una generación, ustedes tienen el derecho a la rebeldía. Exijan cambios en las universidades en las que estudian y practiquen la tradicional generosidad de los jóvenes (BUARQUE, 2003, p. 63-64).

Por lo tanto, la universidad iluminará su fundamento, el diálogo, contando con la acción de los jóvenes para renovarse continuamente. En esta perspectiva, Mendes (1968), asumiendo el ideal griego de que dialogar significa capturar su *logos*, valorando la creatividad y la inquietud de las nuevas generaciones, explica que los profesores de la universidad a menudo cometerían el error de no entender que los jóvenes tienen sus *logos*. Cometerían el error de no comprender que sólo a partir de este se hace posible al joven atrapar su verdadera comunicación con el *logos* del profesor. Se equivocarían cuando no comprenden que el *logos* del alumno valida a sí mismo, sin necesitar de mera complacencia de los adultos. Según aquel autor, si la universidad es un lugar de diálogo y los jóvenes en general tienen la característica de la indagación, entonces a éstos se debe atribuir:

El derecho de colocar en el diálogo, que es el fundamento de la universidad, la novedad de su indagación, la exigencia de su visión con nuevas raíces, la originalidad de su percepción (en el sentido herbartiano del término) en la que los elementos proyectados de dentro son más poderosos que los elementos internalizados de fuera (MENDES, 1968, p. 4).

Es fundamental percibir que la autonomía de la universidad es la autonomía del estudiante. Siendo la tarea inicial del alumno al ingresar en la universidad el aprendizaje de la labor de estudiante, o sea, aprender a cuidarse para no ser *eliminado* o para no *eliminarse* solo porque permaneció como *extranjero* en un espacio nuevo para él, su ingreso puede ser considerado un pasaje, en el sentido etnológico del término, cuando el

joven experimenta el tiempo de extrañamiento, del aprendizaje y de la afiliación (COULON, 2008). Durante ese pasaje, el alumno busca autonomía (ahora estudia con otros adultos); se prepara para la vida activa (trabajo, por ejemplo); aprende a decidir la propia vida (incluso estudiar en la universidad).

## EL DIÁLOGO ENTRE INFORMACIÓN Y FORMACIÓN

El cuarto diálogo se refiere a la articulación entre los aspectos informativos y los formativos de la educación (VASCONCELOS, 2011). El proceso educacional concentrado en la información, sin que ella se articule con la formación – con más monólogos, siendo menos dialógico – constituye la base de la imposición de culturas, resultando en reproducción y no en transformación social. Al volverse solo para la transmisión de conocimientos, reproduce situaciones de desigualdad, sin contribuir para transformar socialmente, porque se reduce a aspectos cognitivos, racionales, objetivos, olvidando cuestiones emocionales, subjetivas, presentes en la vida a diario de las experiencias sociales (DUBET, 1994) de alumnos y profesores.

Es notoria la presión ejercida sobre los individuos por la enorme cantidad de informaciones circulando en el mundo, causando dispersión y confusión, a menudo, generando lo que Tavares (1996) denomina *iletrados diplomados*. Como destaca Alarcão (2008), se vive en una sociedad compleja, marcada por enorme riqueza informativa, en un clima de dificultad, por parte de las personas, para enfrentar nuevas informaciones, que las llenan y que se mezclan con ideas y problemas, oportunidades, desafíos y amenazas. Aunque haya la riqueza informativa, existe el riesgo de establecerse un proceso educacional basado en la acumulación de conocimientos, en detrimento de la mejor formación de los alumnos. Se eso ocurre, en los términos de Freire (1987), el profesor pasa a comprender que su papel sería *llenar* los alumnos de conocimientos, como depósitos de contenidos.

En el caso de la universidad, la *pura* transmisión de conocimientos encuentra amplio espacio en la espectacular expansión de la educación superior en escala mundial. La universidad pasó a recibir poblaciones de alumnos de diversas formaciones socioculturales, en la mayoría siendo hábiles en el arte de dominar tanto el currículo del salón de aula como también el currículo de la calle, socializándose de cualquier modo, aunque ejerciendo protagonismos (GOMES; VASCONCELOS; LIMA, 2012),

desafiando la universidad, poniéndola en la *línea de riesgo* que bate a la puerta de la educación bancaria, una pedagogía bancaria, que valora el contenido y, por eso mismo, monológica (FREIRE, 1987) – llena de una racionalidad coherente con la sociedad sólida (BAUMAN, 2001).

También la pura transmisión de conocimientos encuentra amplio espacio cuando predomina en la universidad la idea de profesionalizarse para tener empleo. En este caso, se prioriza el desarrollo de competencias para el mundo de trabajo. Los estudios de Pais (2003) sobre las relaciones entre educación y trabajo, en el ámbito de la educación superior, demostraron que, aunque la masificación de la enseñanza y la generalización de que los estudios universitarios son capaces de promover movilidad social entre los jóvenes, hay frustraciones entre éstos por no poder disfrutar de *status sociolaboral* correspondiente a los títulos académicos obtenidos (aún más a partir de la crisis financiera de 2008). El autor indaga si no habría selección social a impulsar la problemática – una indagación posible de ser elaborada alrededor de la relación Yo-Tú y Yo-Eso (BUBER, 2009) desarrollada en la clase.

Antes de ser pura transmisión de contenidos, la educación problematizadora del mundo es dialógica, considerando la relación Yo-Tú en esta problematización (FREIRE, 1987; BUBER, 2009). Caso esta educación sea internalizada por las diversas instancias de la universidad, el proceso educacional desarrollado en clase puede asumir relevante significado, en el equilibrio entre conocimiento teórico y desarrollo humano, posibilitando al profesor actuar de modo a contribuir para que los alumnos, en el encuentro con el mundo, sean capaces de problematizarse, sean capaces de descubrir o divisar el *inédito viable*, trascendiendo *situaciones-límites*.

## DIÁLOGO ENTRE CONCEPCIÓN DE SER HUMANO Y PROYECTO EDUCATIVO

Este quinto diálogo, y último, se refiere a la complejidad envuelta en la confluencia entre concepción de ser humano y noción de proyecto educativo, analizada aquí desde la articulación, por parte del proceso educativo, de los tipos conocidos de contenidos, el conceptual, el procedimental y de actitud, ya presentes en *Diseños*

*Curriculares Base* (BOLÍVAR, 2000; COLL, 2001) y en los *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1997). Si la escuela tiene la función de establecer el proyecto educativo destinado al desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes, con el espacio y las condiciones adecuadas de metodologías específicas, el salón de clase será el ambiente prioritario en que se cumple esa función – como ha dicho Masetto (1997), en este espacio es posible revisar programas de asignatura celebrados entre alumnos y profesores, enfatizando los objetivos educativos (conocimientos, habilidades y actitudes) en lugar de requerir solo características estáticas, fosilizadas, definidas hace tiempo.

Significando, de este modo, que, más allá de la mera transmisión de conocimientos, el proceso educativo puesto en práctica en el salón de aula que puede contribuir al desarrollo de la integridad humana de los estudiantes está incluido en la concepción estratégica de un proyecto educativo que mira al estudiante en su capacidad de pensar, sentir y actuar, por lo tanto, dirigido a la articulación de los contenidos conceptuales, procedimentales y de actitudes. Este proyecto, desarrollado en esta posibilidad, contribuye a la formación de la persona al promover la relación entre los conocimientos teóricos con el desarrollo humano, el saber con la conciencia, estableciendo conexiones profundas entre el saber, el hacer y querer-conocer-hacer.

A través de los contenidos conceptuales se construye el potencial intelectual para poner en práctica símbolos, ideas, imágenes y representaciones en una dinámica de aprendizaje que implica la memorización de fatos y la organización de la realidad (es el saber). Con los procedimentales, el estudiante aprende a decidir y realizar acciones secuenciadas, ordenadas con el fin de alcanzar metas (es el saber-hacer). A partir de los contenidos de actitudes, desarrollados en la totalidad de los conocimientos y en las interacciones sociales (secuencia de diálogos), se generan actitudes afectas al conocimiento, al profesor, a los colegas, a los temas, a las tareas y a la sociedad (es el querer-conocer-hacer) (COLL, 1998; VASCONCELOS, 2012).

Al promover esta articulación, el proyecto educativo concretiza el diálogo currículo-alumno, favoreciendo la coautoría y el protagonismo del aprendizaje (GOMES, 2011), así como la construcción de sentidos por parte del alumno. Tal articulación se encuentra en un amplio diálogo entre la concepción de ser humano y proyecto educativo (Tabla 2).

Ser humano		Proyecto educativo	
Quién es:	Cómo se manifiesta:	Quién es:	Cómo se manifiesta:
Posee, por su naturaleza biológica, capacidad para:  <div style="border: 1px dashed black; border-radius: 50%; padding: 10px; display: inline-block;">             Raciocinar Actuar Emocionarse           </div>	Evidencia su existencia, entre otros, al:	Posee la función de contribuir para el desarrollo integral del ser humano, pues promueve la articulación entre principios como:	Evidencia su función cuando el proceso educacional, entre otros, articula contenidos:
	Conocer	Ecología de los saberes (SANTOS, 2007)	Conceptuales
	Hacer	Educación en valores (BOLÍVAR, 2000)	Procedimentales
	Querer conocer-hacer	Equilibrio razón/emoción (CASASSUS, 2009)	Actitudinales

Tabla 2 - Diálogo entre concepción de ser humano y proyecto educativo. Fuente: elaboración propia, con base en Vasconcelos (2012).

La complejidad en torno a los vínculos que construyen este amplio diálogo presupone, entre otros, las interacciones sociales cara a cara desarrolladas en el salón de aula (THOMPSON, 1998), involucrando la compatibilización de las necesidades de los estudiantes y los profesores en la sociedad postmoderna, líquida, tardía, en red. Un diálogo que establece una educación inclusiva, pues considera las experiencias sociales (DUBET, 1994) de los estudiantes y profesores construidas tanto en el ámbito interno de la escuela como en el externo, más representativas en el aula. Lo que significa, efectivamente, mezclar los procesos de aprendizaje experimentados en el aula con las condiciones sociales de los individuos (GOFFMAN, 2011).

## CONCLUSIÓN

Los problemas relacionados con la modernidad y la posmodernidad originan procesos de desinstitucionalización, que causan impacto en la escuela en su conjunto. En la educación básica o superior, las funciones escolares de seleccionar, educar y socializar no se integran. Estos procesos, como algunos autores entienden, no se constituyen propiamente en crisis. Sin embargo, como en el caso de la universidad,

otros los entienden en términos de una crisis de hegemonía y legitimidad, lo que reflejaría en una crisis institucional. De cualquier manera, pudiendo implicar una crisis del Estado-Providencia o la convocatoria de la universidad a la mayor participación en los procesos de producción, configura que la crisis de la universidad es la crisis del paradigma de la modernidad. Por lo tanto, la desinstitucionalización de la universidad incluiría soluciones relacionadas con la resolución de esta segunda crisis.

Lo que impone a la universidad la obligación de establecer diálogos estratégicos. Por ejemplo, el amplio diálogo entre la educación superior y la educación básica; el diálogo con los nuevos públicos, desde el mayor acceso a las diversas poblaciones estudiantiles a la educación superior; así como el diálogo con los profesores; el diálogo entre los aspectos informativos y formativos de la educación, y fundamentalmente pensar en la complejidad que contiene el diálogo entre concepción del ser humano y concepción del proyecto educativo.

Por lo tanto, urge dialogar. Desarrollar y mejorar la capacidad de establecer diálogos. Las diversas voces que demanda la sociedad postmoderna a la universidad establece la urgencia de diálogos, teniendo en cuenta áreas prioritarias en la construcción de un conocimiento, que incluso y sobre todo, sea merecedor del rigor teórico y empírico – capaz de combatir las crisis, sean de hegemonía, de legitimidad o de la llamada crisis institucional.

## REFERENCIAS

ALARCÃO, Isabel (2008). **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 6. ed. São Paulo: Cortez.

ALMEIDA, Ana Nunes de; VIEIRA, Maria Manuel (2006). **A escola em Portugal: outros olhares, novos cenários**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

BAUDRILLARD, Jean (1995). **Le crime parfait**. Paris: Galilée.

BAUMAN, Zygmunt (2001). **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

BELL, Daniel (1973). **The coming of post-industrial society: a venture in social forecasting**. Nova Iorque: Basic.

BOLÍVAR, Antonio (2000). A educação em valores: o que aprendemos com o seu esboço e o seu desenvolvimento curricular em Espanha? In: TRILLO, Felipe (Coord.). **Atitudes e valores no ensino**. Lisboa: Instituto Piaget, cp. 123-170.

BRASIL (1996). **Lei nº 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Revogada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa civil, 1968. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm)>. Acesso em: 24 fev. 2014.

\_\_\_\_\_ (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 24 fev. 2014.

\_\_\_\_\_ (1996). **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 24 fev. 2014.

\_\_\_\_\_ (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC.

\_\_\_\_\_ (2006). **Decreto nº. 5.773**, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília: Casa Civil, 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm)>. Acesso em: 24 fev. 2014.

\_\_\_\_\_ (2007). **Portaria Normativa nº. 40**, de 12 de dezembro de 2007. Institui o e-MEC e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições. Brasília: MEC. Disponível em: <<http://meclegis.mec.gov.br/documento/view/id/17>>. Acesso em: 24 fev. 2014.

\_\_\_\_\_ (2009). **Documento síntese do Fórum Nacional de Educação Superior**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento\\_sintese.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_sintese.pdf)>. Acesso em: 24 fev. 2014.

\_\_\_\_\_ (2012). **Censo da educação superior 2010**: resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/resumo\\_tecnico/resumo\\_o\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2010.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_o_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf)>. Acesso em: 24 fev. 2014.

BUARQUE, Cristovam (1994). **A aventura da universidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista; Rio de Janeiro: Paz e Terra.

\_\_\_\_\_ (2003). A universidade numa encruzilhada. In: APELL, Emmanuel (Org.). **A universidade na encruzilhada: seminário universidade: por que e como reformar?** Brasília: UNESCO, p. 23-65.

- BUBER, Martin (2009). **Eu e tu**. 10. ed. São Paulo: Centauro Editora.
- CASASSUS, Juan (2009). **Fundamentos da educação emocional**. Brasília: UNESCO, Liber Livro Editora.
- CASTELLS, Manuel (2008). **A sociedade em rede**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- COLL, César et al. (1998). **Os conteúdos na reforma**: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitude. Porto Alegre: Artes Médicas.
- \_\_\_\_\_ (2001). **Psicologia e currículo**: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo: Editora Ática.
- COULON, Alain (2008). **A condição de estudante**: a entrada na vida universitária. Salvador: EDUFBA.
- CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (Org.) (2012). **Universidade e educação básica**: políticas e articulações possíveis. Brasília: Faculdade de Educação/Universidade de Brasília; Liber Livros.
- DEMO, Pedro (2010). **Introdução à metodologia da ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas.
- DUBET, François (1994). **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget.
- \_\_\_\_\_ (1998). A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. **Contemporaneidade e Educação**, [Rio de Janeiro], v. 3, s/n, p. 27-33.
- \_\_\_\_\_ (2002). **Le déclin de l'institution**. Paris: Éditions du Seuil.
- DURKHEIM, Émile (1965). **Educação e sociologia**. 4. ed. São Paulo: Melhoramentos.
- \_\_\_\_\_ (2006). **As regras do método sociológico**. São Paulo: Editora Martin Claret Ltda.,.
- \_\_\_\_\_ (2011). **O suicídio**: estudo de sociologia. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- FIELDEN, John (1999). O pessoal do ensino superior: um permanente desafio. In: UNESCO. **Tendências da educação superior para o século XXI**. Brasília: UNESCO/CRUB, p. 427-448.
- FREIRE, Paulo (1987). **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GALLAND, Olivier (1997). **Sociologie de la jeunesse**. Paris: Armand Colin.
- GIDDENS, Anthony (1990). **The consequences of modernity**. Cambridge: Polity Press.

GOFFMAN, Erving (2011). **A representação do eu na vida cotidiana**. 18. ed. Petrópolis: Vozes.

GOMES, Candido Alberto (2005). **A educação em novas perspectivas sociológicas**. 4. ed. São Paulo: EPU.

\_\_\_\_\_ (Org.) (2011). **Juventudes: possibilidades e limites**. Brasília: UNESCO: UCB.

\_\_\_\_\_; VASCONCELOS, Ivar Oliveira de; LIMA, Diogo Acioli (2012). Juventude: se correr o bicho pega. **Revista Diálogos**, Brasília, v. 17, n. 1, p. 51-62. Disponível em: <<http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/3825/2309>>. Acesso em: 24 fev. 2014.

HABERMAS, Jürgen (1981). Modernity versus postmodernity. **New German Critique**, Nova Iorque, v. 22, n.4, p. 3-14.

\_\_\_\_\_ (1990). **Discurso filosófico da modernidade**. Lisboa: Dom Quixote.

JOSPIN, Lionel (1999). Discurso na abertura da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior. In: UNESCO. **Tendências da educação superior para o século XXI**. Brasília: UNESCO/CRUB, p. 47-50.

LYOTARD, Jean-François (1988). **O pós-moderno**. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora.

\_\_\_\_\_ (2000). **La condición postmoderna: informe sobre el saber**. 7. ed. Madri: Cátedra.

MASETTO, Marcos Tarciso (1997). **Didática: a aula como centro**. 4. ed. São Paulo: FTD.

\_\_\_\_\_ (2012). **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. ed. São Paulo: Summus.

MENDES, Durmeval Trigueiro (1968). A universidade e sua utopia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 50, n.112, p. 223-231.

\_\_\_\_\_ (1974). Fenomenologia do processo educativo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 60, n. 134, p. 140-172.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD) (2010). **Education at a glance 2010**. Paris: OECD. Disponível em: <<http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/45926093.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2014.

PAIS, José Machado (2003). **Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro juvenis**. 2. ed. Porto: Ambar.

PERRENOUD, Philippe (2000). **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario (1990). **História da filosofia**: Antiguidade e Idade Média. São Paulo: Paulinas (Coleção Filosofia, I).

ROGGERO, Rosemary (2007). Contradições na educação superior: o perfil do jovem contemporâneo e o discurso pedagógico. In: INSTITUTO DE ESTUDOS DE FORMAÇÃO E ASSESSORIA EM POLÍTICAS PÚBLICAS. **Acta Semiótica e Linguística**: Sociedade Brasileira de Professores de Linguística: Vol. 11 (2006, ano 30), Revista Internacional. São Paulo: Universidade Braz Cubas, p. 167-185.

SANTOS, Boaventura de Sousa (2005). **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 10. ed. São Paulo: Cortez.

\_\_\_\_\_ (2007). **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo.

SEVERINO, Antônio Joaquim (2007). **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez.

SÍVERES, Luiz (2006). **Universidade**: torre ou sino? Brasília: Universa.

\_\_\_\_\_ (2010). A extensão como um processo aprendente. In: FREITAS, Lêda Gonçalves de; CUNHA FILHO, José Leão da; MARIZ, Ricardo Spindola (Org.). **Educação superior**: princípios, finalidades e formação continuada de professores. Brasília: Universa: Líber Livro, p. 101-120.

SPOSITO, Marília Pontes (Org.). (2009). **O Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006). Belo Horizonte: Argvmentvm.

TAVARES, José (1996). **Uma sociedade que aprende e se desenvolve**: relações interpessoais. Porto: Ed. Porto.

TENTI FANFANI, Emilio (2012). Docentes y alumnos: encuentros y desencuentros entre generaciones. In: BELLEI CARVACHO, Cristian et al. **La escolarización de los adolescentes**: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-UNESCO, p. 191-207. Disponível em: <<http://www.iipe-buenosaires.org.ar/inicio>>. Acesso em: 24 fev. 2014.

THOMPSON, John B. (1998). **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. Petrópolis: Vozes.

UNESCO (1999). **Tendências da educação superior para o século XXI**. Brasília: UNESCO/CRUB.

\_\_\_\_\_ (2009). **Conferência mundial sobre ensino superior 2009**: as novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social. Paris: UNESCO. Disponível em:

<[http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado\\_es.pdf](http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf)>. Acesso em: 24 fev. 2014.

VASCONCELOS, Ivar César Oliveira de (2011). **Desenvolvimento humano**: como se articulam informação e formação no processo educacional? Brasília. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <[http://www.btdt.ucb.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=1361](http://www.btdt.ucb.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1361)>. Acesso em: 24 fev. 2014.

\_\_\_\_\_ (2012). Conteúdos atitudinais como o lugar da investigação no processo educacional. **Revista de Educação, Gestão e Sociedade**, Jandira, v. 6, n. 6, p. 1-14. Disponível em: <http://www.uniesp.edu.br/faceq/regs/edicoesAnteriores.asp>. Acesso em: 24 fev. 2014.

VIEIRA, Maria Manuel (1995). Transformação recente no campo do ensino superior. **Análise Social**, Lisboa, v. 30, n. 131-132, p. 315-373. Disponível em: <<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223379860Z6xOE5yb4We41VZ6.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2014.

IN PRESS