

Universidades nacionales y transnacionales. Siglos XIX al XXI

MARCELA MOLLIS

Introducción

El título que convoca esta reunión es suficientemente general como para realizar un esfuerzo histórico y contextualizar nuestra síntesis, en función del grupo de trabajo “Universidad y Sociedad” en el que participamos desde hace varios años.

Por la diversidad de las ponencias, voy a recuperar los ejes de los debates desde una dimensión histórica y comparada y ubicar lo dicho en una perspectiva cronológica para ordenar las presentaciones.

Los conceptos clave que merecen recuperarse a la luz de la epistemología de la emancipación que vamos a tener en cuenta para el análisis posterior, son:

- El Estado-nación del siglo XIX que sustenta el capitalismo moderno en el liberalismo filosófico a partir de una proclama igualadora y una práctica educativa diferenciadora.
- La educación como un deber del Estado-nación (proveedor y garante) y como uno de los derechos ciudadanos (en el marco de una democracia restringida y una ciudadanía igualmente restringida).
- El Estado-benefactor de la primera mitad del siglo XX, que concibe a la educación como un bien público en el marco de una voluntad general hacia el bien común; y el estado neoliberal de la última mitad del siglo XX que defiende el acceso diferenciado al servicio educativo como cualquier servicio al consumidor en el marco de una sociedad de mercado.

- Las corporaciones globales transfronterizas del siglo XXI que desplazan al Estado-nación del escenario político y sustentan la educación como cualquier mercancía en el capitalismo globalizado.

A continuación se presenta el desarrollo de los ejes conceptuales mencionados, acotados a la dimensión de las universidades públicas, nuestro objeto de análisis en esta reunión.

Poder y saber en las universidades: de las corporaciones medievales a las corporaciones globales

Cuando los historiadores reflexionan sobre esta cuestión desde una dimensión temporal y fundadora, inmediatamente hacen referencia al poder de las corporaciones medievales y de los profesionales que se formaban en esas instituciones, subordinados al control y a las licencias de la Iglesia romana o del Imperio, como lo atestiguan las universidades de París y Bolonia, respectivamente, de la mano de historiadores como Haskins (1970), Perkin (1984), Le Goff (1983, 1986) y Rüegg (1994).

Desde esta perspectiva y en contextos feudales, afirmamos que la universidad de naturaleza cosmopolita y ecuménica, ayudó a construir el orden feudal cristiano y a consolidar el poder terrenal de la Iglesia Católica junto al de su competidor el Imperio, a través de la formación de los abogados-doctores del norte de Italia. Cuando las universidades fueron reconocidas por los fueros papales o imperiales que les otorgaron protección de los otros poderes públicos y privilegios a sus miembros, se convirtieron a los ojos de las otras corporaciones medievales en “instituciones permanentes de enseñar”. El poder celestial (encarnado en el modelo de la Universidad de París) y el poder terrenal (reconocido en el modelo de la Universidad de Bolonia) fueron representados por dos profesiones: los teólogos y doctores en derecho canónico y los doctores en derecho civil o de “gentes”, devenidos en administradores del Imperio, el reinado o municipio. Las consecuencias institucionales resultaron de máxima envergadura eclesiástica y mundana y le importaban a los que monopolizaban el poder, quienes a su vez construyeron el monopolio

del saber. Es así como se fue institucionalizando la fórmula “saber es poder” acuñada por Roger Bacon en siglo XIII.

Esta rica ecuación histórica se encuentra visiblemente alterada en los tiempos que corren. ¿A quién le importan las universidades en este presente tan instantáneo como las cámaras digitales?

El poder global y local deviene de las corporaciones económicas, sus agencias internacionales y, por último, de los debilitados Estados. A las primeras les interesan las universidades para formar profesionales que sepan desempeñar con lealtad y eficacia (sin patriotismo) su “ser empleado” en relación de dependencia. A las agencias internacionales les interesan las universidades como dispositivos portadores de una identidad homogénea, básicamente imitadora del modelo institucional norteamericano. A los Estados periféricos dependientes de la credibilidad internacional, les resultan atractivas las universidades públicas, en la medida en que formen parte de una agenda crediticia, de financiamiento externo o resulten objeto de control y evaluación de una “tecno-burocracia” nacional asalariada.

A los estudiantes, a los funcionarios, a los profesores, a los investigadores, a los empleados administrativos, ¿les importa la universidad pública? A estos actores, les importa de modo diferencial, segmentado y subjetivo, acorralados cada uno por los intereses en disputa. De esta manera, el sentido de la medieval institución, reavivado en el siglo XIX e incorporado a la estética facial de los noventa, se recrea como un crisol de expectativas muy distantes de los saberes que le dieron poder o de los poderes que creían en el saber universitario. En las instituciones del presente, el medieval “amor al saber” se recrea en parcelas de intereses en pugna, enquistados en sujetos con vocación gregaria, orientados a las prebendas, alejados definitivamente del deseo de enseñar.

El largo siglo XX nos legó territorios de poder, y la geo-historia del poder nos lleva a interpretar la estructura de las reformas educativas a la luz de la construcción de nuevas identidades (Mollis, 2006). Estos tránsitos hacia nuevas identidades se construyen en espacios de relaciones de poder como lo son, especialmente, las instituciones universitarias interactuando con un orden internacional y global que prescribe cierto tipo de reforma como único modelo posible. Dado que las relaciones de poder se recrean al interior de las instituciones universitarias, la pregunta que las ciencias sociales

deben hacerse al respecto es la siguiente: ¿hasta qué punto estas nuevas relaciones de poder son compatibles con los valores democráticos que caracterizaron a las instituciones universitarias latino-americanas?

Recorre el mundo globalizado una matriz de corte elitista que conjuntamente con el aggiornamiento de la doctrina de “seguridad nacional” impuesta por el gran imperio del Norte, expande la violencia bélica y la “eliminación del otro amenazante”. Así también se legitima la idea de que los espacios públicos y colectivos, que alientan la participación de muchos actores, son peligrosos. El capitalismo globalizado transformó las condiciones sobre las que opera la democracia política. A comienzos del siglo XXI, se está definiendo qué tipo de democracia es compatible con el capitalismo globalizado. En cuanto a los gobiernos democráticos universitarios, la histórica idea de una “comunidad universitaria” que se autogubierne y sea capaz de determinar su propio futuro de manera autónoma es poco compatible con el mandato del mercado internacional y las universidades corporativas (Mollis, 2003). Por lo tanto, consideramos que los grandes desafíos de las universidades públicas ante la globalización están orientados por dos preguntas centrales:

¿Tienen sentido las universidades públicas, sin el poder de los “poderes públicos”? El poder público de las universidades estaba asociado al poder público de los poderosos que le dieron identidad, que las construyeron a su servicio, para defensa de sus propios intereses y sobre todo, para protegerse.

¿Son necesarias las universidades públicas para los grupos de poder que crean y recrean los significados de la globalización?

Estado-nación y universidades públicas

Los Estados-nación del siglo XIX fueron protagonistas de la “modernización social”, básicamente en función del papel que les cupo en relación con la creación y expansión de los sistemas educativos nacionales y la aplicación de las políticas educativas públicas. Resultaba prioritario el logro de la integración nacional a través de la configuración de una conciencia homogénea e identidad ciudadana para superar la legitimidad del llamado “viejo orden”. La forma en que el sentimiento nacional se expandió a grandes

masas de la población estuvo directamente vinculada a la expansión de los sistemas educativos nacionales y cada nivel del sistema cumplió una particular función respecto de dicho objetivo. En Argentina, el espíritu liberal prevaleció en las leyes que regularon la base y la cúpula del sistema educativo y, como en algunos países de América Latina, la universidad pública atendió fundamentalmente, la demanda del funcionamiento del aparato burocrático de los sistemas políticos “modernizados” y del desarrollo económico agro-exportador. Ante la necesidad de proveer cierto tipo de servicios, definió como una de sus funciones particulares la formación de profesionales adecuados en cantidad y calidad a la demanda específica de sus contextos económico y político, sin que esto haya significado ausencia de conflictos por los ajustes o desajustes que se hayan generado. Además, la universidad pública atendió las presiones internas de sus actores institucionales representantes de grupos de poder (fueran estudiantes, profesores u otros miembros institucionales) que demandaron cambios en las estructuras para satisfacer intereses particulares. Por lo tanto, existen dos tipos de condicionantes de la función social universitaria: las demandas extra-muros o externas y las demandas intra-muros o internas (Mollis, 1990).

¿Qué idea encarnaba la universidad pública latinoamericana a partir de la etapa fundacional moderna que coincidió con la ruptura colonial hispánica? El saber profesional caracterizaba el estilo universitario latinoamericano hacia fines del siglo XIX, el cual es descrito por el historiador alemán Hanns Steger (1974) como la “universidad de los abogados”.

Reconocemos en la universidad profesionalizante una concepción predominantemente laica, pragmática y estatista, la cual se encargó de formar ciudadanos, profesionales y administradores. Se adaptó a sistemas sociales relativamente estáticos y mantuvo una estrecha vinculación con el Estado, el cual reconoció fueros y derechos y la financió convirtiéndose, hacia fines del siglo XIX, en el “Estado-docente”. Los así llamados “Estados-docentes” en América Latina fueron administradores e inspectores de todo el sistema educativo, soberanos exclusivos de las cuestiones educativas.

Los abogados egresados de estas instituciones estaban profesional e ideológicamente ligados con la propiedad agraria, y como estadistas o funcionarios públicos crearon los instrumentos de control político dentro de las instituciones del Estado tales como

las cortes, fiscalías y jefaturas de policía. A través de escuelas y de la prensa, ejercieron otras actividades que les permitió ampliar la expresión de las clases hegemónicas, ya como escritores, poetas o educadores:

“Este grupo generó una elite burocrática y una clase política con estilo formalista y rimbombante que se adecuaba perfectamente a los intereses de las clases dominantes” (Canton, 1966:46).

La “Universidad científica” llega a la Argentina en la década del sesenta con el impulso de la figura del profesor investigador, las dedicaciones exclusivas, el laboratorio y la misión científica junto a la enseñanza y la extensión universitaria. Se superpone al modelo napoleónico latinoamericano, el modelo universitario alemán de Von Humboldt (siglo XIX) que orienta la misión de la universidad hacia el desarrollo y el protagonismo de los institutos de investigación. Las palabras de Risieri Frondizi son elocuentes:

“Todo el mundo, incluyendo a los abogados, sabe que nuestros países precisan cada vez más científicos y técnicos y menos abogados. El proceso de desarrollo industrial y económico se retarda, sin embargo, porque la universidad no forma los profesionales que este proceso requiere” (Risieri Frondizi, 2005:22).

Entre los sucesos que caracterizaron a la Universidad de Buenos Aires en la llamada “década de oro” por el desarrollo científico, testigos de época mencionan que se incorporaron profesores de excelente nivel internacional, se departamentalizaron las facultades, se convocó a los egresados y se fundó un Departamento de Graduados, se crearon la Escuela de Salud Pública, las unidades hospitalarias, las residencias médicas. Alfredo Lanari creó un Instituto que revolucionó la práctica y la enseñanza de la Medicina y allí “se internaron, profesores, generales y obispos por el nivel superior al de cualquier establecimiento médico, incluidos los privados” (Rotunno y Diaz de Guijarro, 2003).

Convengamos hasta aquí que nuestras universidades públicas son hijas de la razón moderna y, consecuentemente, de la certidumbre en las humanidades, del progreso en la ciencia y del optimismo en las profesiones. Hoy, la crisis de la razón moderna afecta

el proyecto institucional de las universidades tradicionales. Nuevas instituciones responden a esta crisis y al cortoplacismo del mercado, formando en menos de cinco años “compradores de diplomas”. Nuevas tecnologías han suplantado las percepciones anteriores respecto de la función social de las universidades y la participación en la configuración de la ciudadanía democrática quedó atrás en aras de la preparación de trabajadores competentes para un mercado ocupacional restringido.

Transnacionalización y universidades públicas

La globalización y el internacionalismo han acelerado la difusión de valores fordistas de la cultura empresarial extendida a las instituciones sociales y culturales (Yúdice, 2003). Desde el punto de vista de las doctrinas que sustentan el “mercado” como única fuente de innovación posible, el valor de la “competencia” aumenta y a su vez intenta reproducir la lógica del sector corporativo-empresarial. Roberto Rodríguez Gómez (2006), experto mexicano en los procesos de transnacionalización universitaria y los nuevos proveedores, afirma que “la universidad transnacional involucra procesos de internacionalización con un sentido eminentemente comercial, es decir la oferta de servicios educativos a cargo de empresas o universidades con fines de lucro en países distintos al de origen. La tendencia avanza gracias a los tratados de apertura comercial (ejemplo GATT-GATS), a los esquemas de inversión extranjera directa y las plataformas de comunicación global (...) La transnacionalización universitaria ocurre en un contexto de globalización de los mercados y constata dos hechos relacionados entre sí: el capital transnacional consigue eliminar barreras para la exportación de bienes y servicios y las nuevas tecnologías informáticas facilitan el flujo de provisión”

El autor analiza con precisión la coexistencia de dos formas contrastantes de internacionalización. Junto a la transnacionalización universitaria descrita, reconoce, además, la internacionalización cooperativa. Se refiere a los acuerdos de intercambio científico-académico, la movilidad de profesores y de alumnos de grado y posgrado en base a convenios de cooperación, como el MERCOSUR educativo, la Asociación de Universidades Grupo Montevideo

(AUGM), y la Red de Macrouiversidades de América Latina y el Caribe.

Boaventura de Sousa Santos (2005) considera que la transnacionalización universitaria es un pilar del proyecto neoliberal, producido por la expansión del mercado de servicios universitarios, articulado con la reducción del financiamiento público, la desregulación de intercambios comerciales y la revolución de las tecnologías de información y comunicación. En este sentido, destaca el enorme crecimiento de la internet con un alarmante porcentaje de concentración de los flujos electrónicos en el Norte, aunque se trate de un desarrollo global y, por lo tanto, supuestamente “universal”. La ilusión global-universalizante oculta las profundas diferencias en cuanto a los consumidores y navegadores de las universidades públicas de América Latina que no son productores de la tecnología de la comunicación ni de los contenidos de la información que consumen (Marginson y Mollis, 2001). La geopolítica del saber también refiere a la imposición del paradigma comunicacional (mass media e internet) a la luz de la realidad de los países centrales del Norte, cuyas inversiones mundiales en el mercado educativo ascienden al doble que las del mercado automovilístico (De Sousa Santos, 2005).

La geopolítica del saber y del poder divide al mundo entre países que consumen el conocimiento producido por los países que dominan económica y culturalmente la globalización, quienes, a su vez, reasignan a las instituciones universitarias de la periferia una función económica para entrenar “recursos humanos”.

Esta nueva condición, en la que el conocimiento se ubica crecientemente como factor clave para la acumulación, implica poner en cuestión el carácter de bien público de los saberes producidos en la universidad y el derecho que tiene la sociedad sobre éstos. Una de las formas retóricas que adquiere esta disputa se expresa en el llamado a academizar a la universidad, lo que permite desacreditar toda interpretación que reconozca su urgente condición política. En este caso, las finalidades del trabajo universitario son impuestas como “misiones” preestablecidas, dejando únicamente en manos de los universitarios la responsabilidad de su ejecución.

Parece existir un consenso general sobre la necesidad de transformar a la universidad con la finalidad de que responda, se afirma, a las nuevas exigencias que le plantea una economía globalizada cada vez más integrada y compleja. Este impulso obedece al papel que

juega crecientemente el conocimiento como elemento estratégico para ampliar las capacidades competitivas de las empresas y, en consecuencia, como clave para conquistar nuevos mercados y garantizar la acumulación. Pero pasa también por la reorganización de los procesos de producción del conocimiento, que requieren de instituciones abiertas, funcionando en redes de colaboración en las que la interdependencia redefine los márgenes de libertad.

Este proceso cobra mayor significado cuando introducimos el problema de la repartición geopolítica de las tareas de producción y transmisión de conocimientos. Lander (citado en Gentili, 2001:45-46) establece algunas preguntas fundamentales: ¿para qué y para quién es el conocimiento que creamos y reproducimos?, ¿qué valores y qué posibilidades de futuro son alimentados por ellos?, ¿qué valores y qué posibilidades de futuro contribuyen a arruinar? Estas son preguntas centrales que nos permiten comprender por qué la universidad se está ubicando, cada vez más, como centro de disputas entre distintos agentes sociales que desean controlar sus saberes y apropiárselos.

Sin embargo, más allá de toda intención voluntarista, es necesario comprender que estas relaciones se producen en el marco de la redefinición de las estructuras que regulan la producción y circulación del conocimiento en el ámbito global. De lo que se trata, siguiendo a Edgardo Lander (2001), es de comprender la importancia que tiene la división internacional del trabajo universitario que ha reservado la producción del conocimiento de punta a los centros de investigación de los países más poderosos del planeta, para dejar en manos de las universidades de la periferia, la adaptación de tales conocimientos a sus realidades locales específicas y la formación de los cuadros medios que reclama el fordismo precarizado en el que se apoyan las empresas de clase mundial.

Los cinco mitos de las universidades públicas nacionales

A pesar de los embates a las universidades públicas nacionales que ya no cuentan con su “socio fundante y fundador de legitimidad pública”, el Estado-nación que las financia, existe una crisis del modelo institucional universitario que es propia, legítima y justificada en la historia del largo siglo XX. Hoy se cuestiona el concepto

de “democracia universitaria” arraigada en el cuerpo de “profesores regulares” (elegidos por concurso) que representan un porcentaje minoritario respecto del total de docentes universitarios. También se reconoce una crisis de representatividad del cuerpo colegiado junto a la crisis del paradigma comunicacional-científico, la crisis de la estructura de facultades del modelo napoleónico, la desvinculación con los otros niveles del sistema, la desconexión con las urgentes necesidades de la sociedad civil, la debilitada voluntad de cambio de sus actores y, por último, la pérdida de la identidad comunitaria. La descripción de los mitos que siguen a continuación está vinculada a las crisis del modelo estructural de la universidad pública, la que reconocemos como una oportunidad para la refundación de las instituciones portadoras del saber y hacedoras del conocimiento en el siglo XXI.

- El acceso universal: las universidades públicas masivas de acceso directo han desarrollado en la última década dispositivos de ingreso que encubren los mecanismos selectivos puestos en juego, ya fueran ciclos iniciales comunes, cursos de verano, cursos tutoriales, etc. Se les suma la composición socioeconómica del estudiantado, que deja fuera del circuito educativo a los hijos de los obreros o trabajadores de los niveles más bajos.
- Gobierno representativo y democrático: la composición de los claustros está desfasada respecto del significativo número de docentes con las categorías inferiores (“docentes auxiliares”) que no pertenecen al cuerpo profesoral; sumado a la no sustanciación de los concursos que lleva a un mínimo porcentaje de profesores como electores y candidatos.
- Lugar de producción del conocimiento de punta: el feroz desfinanciamiento estatal durante la última década sumado a la baja inversión de Producto Bruto en Investigación y Desarrollo de los países periféricos, desalienta, entorpece y anula las posibilidades de construcción de pensamiento científico empírico, puro y de punta en las universidades públicas.
- Meritocracia para acceder a los cargos por concurso: los concursos docentes en la última década han devenido en dispositivos político-clientelares más que académicos; jurados observados, dictámenes recusados y presentaciones judiciales dan cuenta de la arbitrariedad de los mecanismos instalados.

- La comunidad universitaria está quebrada; en lugar de una comunidad existe un conjunto de identidades superpuestas y enfrentadas de actores gremiales, sujetos ultraindividualistas y jóvenes no tan jóvenes desencantados. Todos tienen en común la ausencia de pertenencia institucional que los estimule a la innovación.

Entre la comunidad académica y el consultor internacional: recrear la comunidad pedagógica universitaria

Las universidades públicas latinoamericanas, fascinadas por la ilusión de una identidad homogénea global, han desnaturalizado sus históricas funciones sociales. La comunidad académica heredera de la tradición comunitaria medieval se ha desvanecido ante el ultraindividualismo profesoral. La heterogeneidad del cuerpo de profesores universitarios se expresa en una gama que va desde el profesor investigador incentivado (que representa el 18% de la población nacional de profesores universitarios en Argentina) hasta el enseñante recién egresado (que representa una mayoría significativa de la población docente universitaria). La identidad de los profesores de las universidades públicas se encuentra en tránsito del académico al consultor internacional debido a que “prestigio y honorarios” provienen de otras fuentes de financiamiento como las agencias bancarias (nacionales o internacionales) o el gobierno central.

Por lo dicho hasta aquí, estamos en condiciones de asegurar que las universidades públicas, frente a las transformaciones promovidas por la globalización, enfrentan el mayor desafío desde su etapa fundacional: la supervivencia.

Para sobrevivir y recrear el sentido fundacional es necesario acordar una descripción de las urgentes prioridades. ¿Por dónde comenzar? Habrá que reconocerse para cambiar. Reconocer el déficit pedagógico de los planes de estudio para formar profesores que enseñan en los otros niveles del sistema educativo. Reconocer la necesidad de reconstruir la o las misiones institucionales y el valor del conocimiento. Reconocer la crisis de representatividad de los cuerpos colegiados y la disfuncionalidad de la estructura administrativa. Proyectar la investigación hacia la satisfacción de las urgencias culturales y sociales locales, promover la formación de líderes políticos con

sensibilidad pública y una ética social. Por último, habrá que pedagogizar los problemas de la universidad, politizarlos, despartidizarlos; habrá que filosofar sobre el sentido, la misión y la praxis universitaria para conquistar un proyecto soberano sustentado en una epistemología social del conocimiento local.

Bibliografía

- CANTON, D. (1966) *El Parlamento Argentino en Épocas de Cambio: 1816-1916-1946*, Editorial Instituto, Buenos Aires.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2005) *La Universidad en el Siglo XXI*, Laboratorio de Políticas Públicas (LPP) y Miño y Dávila, Buenos Aires.
- FRONDIZI, R. (2005) *La Universidad en un mundo de tensiones. Misión de las universidades en América Latina*, EUDEBA, Buenos Aires (1ª edición: 1971).
- HASKINS, Ch. (1970) *The Rise of Universities*, Cornell University Press, Cornell, USA.
- LANDER, E. (2001) “Conhecimento para quê, conhecimento para quem? Reflexões acerca da geopolítica dos saberes hegemônicos”. En: P. GENTILI (organizador), *Universidades na Penumbra*, Cortez Editora, CLACSO, São Paulo, Brasil.
- LE GOFF, J. (1983) *Tiempo, Trabajo y Cultura en el Occidente Medieval*, Taurus, Madrid, España.
- (1986) *Los Intelectuales de la Edad Media*, Gedisa, Barcelona.
- MARGINSON, S. y M. MOLLIS (2001) “The door opens and the Tiger leaps. Theories and Reflexivities of Comparative Education for a Global Millennium”. *Comparative Education Review*, University of Chicago Press, Vol. 45, N° 4, Nov., pp. 581-615.
- MOLLIS, M. (1990) *Universidades y Estado Nacional. Argentina-Japón, 1885-1930*, Editorial Biblos, Buenos Aires.
- (2003) “Un Breve Diagnóstico de las Universidades Argentinas: Identidades Alteradas”. En: *Las Universidades en América Latina: ¿Reformadas o Alteradas? La Cosmética del Poder Financiero*. CLACSO, Buenos Aires.
- (2006) “Geopolítica del saber: biografías recientes de las universidades latinoamericanas”. En: U. TEICHLER (2006), *Reformas de los modelos de la educación superior*. Facultad de Filosofía

- y Letras, Universidad de Buenos Aires y Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- PERKIN, H (1984) "The Historical Perspective". En: B. CLARK. *Perspectives in Higher Education*, University of California Press, Berkeley, USA.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, R. (2006) "Cooperación académica versus comercio transfronterizo. ¿Hacia la configuración de una doble agenda en el proceso de internacionalización de la universidad contemporánea?" Ponencia presentada en la Reunión Conjunta de los Grupos de Trabajo de CLACSO: Tratados de Libre Comercio, Espacio Público y Derecho a la Educación en América Latina, Antigua, Guatemala, 28 de abril al 2 de Marzo.
- ROTUNNO, C. y E. DÍAZ DE GUIJARRO (2003) *La construcción de lo posible. La Universidad de Buenos Aires de 1955 a 1966*, Libros del Zorzal, Buenos Aires.
- RÜEGG, W. (editor) (1994) *Historia de la Universidad en Europa*, Vol. I, Editor Hilde de Ridder-Symoens, Bilbao.
- YÚDICE, G. (2003) "Contrapunteo estadounidense/latinoamericano de los estudios culturales". En: D. MATO (coordinador) *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*, CLACSO, CEAP, FACES, Universidad Central de Venezuela, Caracas.