



Balance y desafíos hacia la CRES 2018

CUADERNO 1

Aportes para pensar la
Universidad Latinoamericana

COORDINADORES

Claudio Suasnábar

Damián Del Valle

Axel Didriksson

Lionel Korsunsky



**CRES
2018**

III Conferencia Regional
de Educación Superior
Junio de 2018
Córdoba - Argentina

**iec
conadu**
Instituto de Estudios y Capacitación

PRIU
PLATAFORMA REGIONAL DE
INTEGRACIÓN UNIVERSITARIA



UNA UNIVERSIDAD NACIONAL
DE LAS ARTES

Balance y desafíos hacia la CRES 2018 / Marco Antonio Rodrigues Dias ... [et al.] ;
compilado por Claudio Suasnábar, Damián Del Valle... [et al.] ;
editado por Lucas Petersen. - 1a ed. -

Ciudad Autónoma de Buenos Aires : IEC - CONADU ; Ciudad Autónoma de Buenos
Aires : CLACSO ; Ciudad Autónoma de Buenos Aires : UNA - Universidad Nacional
de las Artes, 2018.

260 p. ; 21 x 15 cm.

ISBN 978-987-46464-4-6

1. Universidad . 2. América Latina. I. Rodrigues Dias, Marco Antonio II.
Suasnábar, Claudio, comp. III. Petersen, Lucas, ed.
CDD 378.007

Primera edición: mayo 2018

ISBN 978-987-46464-4-6

© Instituto de Estudios y Capacitación de la Federación Nacional de Docentes
Universitarios (IEC-CONADU)

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)

© Universidad Nacional de las Artes (UNA)

Impreso en Argentina

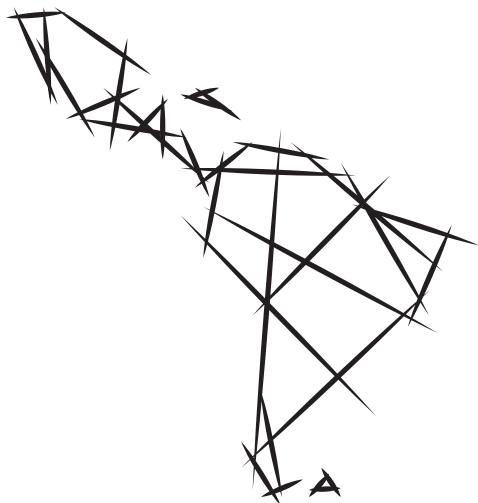
Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

Compiladores: Claudio Suasnábar, Damián Del Valle, Axel Didriksson, Lionel Korsunsky

Corrección y edición: Lucas Petersen

Diseño y diagramación: Facundo Marcos

Impresión: Contartese Gráfica



COLOQUIO REGIONAL
**BALANCE DE
LA DECLARACIÓN
DE CARTAGENA
Y APORTES PARA
LA CRES 2018**



Directora

Yamile Socolovsky

Coordinadora de
Actividades Académicas

Belén Sotelo

Publicaciones

Miriam Socolovsky

Instituto de Estudios
y Capacitación
Federación Nacional
de Docentes Universitarios

Pasco 255 | CPAC 1081 AAE
Ciudad De Buenos Aires
Argentina
(54 11) 4953.5037
(54 11) 4952.2056

secretaria_iec@conadu.org.
ar www.iec.conadu.org.ar



Coordinador

Damián Del Valle

Comunicación

Lucas Petersen

Plataforma Regional
de Integración
Universitaria
IEC-CONADU

priu@conadu.org.ar
www.priu.com.ar



Secretario Ejecutivo

Pablo Gentili

Director de Formación
y Producción Editorial

Nicolás Arata

Núcleo de Producción
Editorial y Biblioteca Virtual

Coordinador Editorial

Lucas Sablich

Núcleo de diseño
y Producción Web

Coordinador de Arte

Marcelo Giardino

Coordinador de
Programación Informática

Sebastián Higa

Asistente de Arte

Jimena Zazas

Asistente de Programación
Informática

Rosario Conde

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais
EEUU 1168 | C1101 AAX
Ciudad de Buenos Aires
Argentina
(54 11) 4304.9145
/ 9505 Fax (54 11)
4305.0875

clacso@clacso.edu.ar
www.clacso.org



Rectora

Sandra Torlucchi

Secretaría Académica

Yamila Volnovich

Secretario de Desarrollo
y Vinculación Institucional

Damián Del Valle

Coordinación Editorial

Marina Malfé

Universidad Nacional
de las Artes
Azucénaga 1129 |
C1115AAG
Ciudad de Buenos Aires |
Argentina
Tel [54 11] 5777-1300
www.una.edu.ar

Este libro está disponible en texto completo en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO y en los sitios web de IEC-CONADU y PRIU.

Balances y desafíos hacia la CRES 2018

CUADERNO 1

Aportes para pensar la
Universidad Latinoamericana

COORDINADORES

Claudio Suasnábar

Damián Del Valle

Axel Didriksson

Lionel Korsunsky

AUTORES

Marco Antonio Rodrigues Dias
Axel Didriksson
Eduardo Rinesi
Adriana Chimoreu
Ana García de Fanelli
Yamile Socolovsky
René Ramírez Gallegos
Rodrigo Arocena
Danilo Streck
Natividad Nassif
Gabriela Diker
Ângela Maria Paiva Cruz
Daniela Perrota
Adriana Puiggrós
Freddy Álvarez González
Augusto Pérez Lindo
Sandra Torlucci
Ramiro Noriega
Ricardo Manetti
Jorge Landinelli
Diego García
Federico Montero

ÍNDICE

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| Introducción Claudio Suasnábar, Damián Del Valle, Axel Didriksson, Lionel Korsunsky | 17 |
|---|----|

1. Historia, vigencia y retos de la universidad como derecho

| | |
|--|-----|
| Marco Antonio Rodrigues Dias CRES 2018: ¿Una nueva reforma de Córdoba? Prioridad a la esperanza y a la utopía contra la opresión y el oscurantismo | 29 |
| Axel Didriksson De la conciencia crítica a la producción de un conocimiento sustentable y de bien social: entre La Habana (1996) y Cartagena (2008) a Córdoba (2018), el debate sobre la Universidad en América Latina y el Caribe | 49 |
| Eduardo Rinesi Universidad y desarrollo (Notas sobre la cuestión del "derecho a la Universidad") | 61 |
| Adriana Chiroleu La CRES 2008 y un cambio de paradigma en la educación superior: propuestas, logros y desafíos | 73 |
| Ana García de Fanelli Mejora de la equidad y la inclusión en la educación superior: logros y retos ante la CRES 2018 | 91 |
| Yamile Socolovsky Diez años de transformaciones en la universidad: la lucha por la democratización de la educación y el conocimiento en la perspectiva sindical | 101 |

2. Ciencia y educación para un desarrollo con inclusión

| | |
|--|-----|
| René Ramírez Gallegos | 109 |
| Nuevos conocimientos para una nueva sociedad | |
| Rodrigo Arcena | 117 |
| Por una nueva Reforma Universitaria para la democratización del conocimiento | |
| Daniilo Streck | 131 |
| La universidad como lugar de posibilidades | |
| Natividad Nassif | 139 |
| La interculturalidad: abordaje para la acción universitaria | |

3. Internacionalización e integración regional

| | |
|---|-----|
| Gabriela Diker | 151 |
| Internacionalizar la educación superior: con quién, para qué, cómo | |
| Ângela María Paiva Cruz | 157 |
| Por una integración universitaria más amplia | |
| Daniela Perrotta | 163 |
| Universidad, internacionalización e integración regional: la lucha por un proyecto latinoamericanista de universidad hacia la CRES 2018 | |

4. La universidad frente a los desafíos del sistema educativo

| | |
|--|-----|
| Adriana Puiggrós | 179 |
| Entender lo que pasa | |
| Freddy Álvarez González | 183 |
| Saber y tiempo: Interrogantes irresueltos de la educación latinoamericana de 2008 a 2018 | |
| Augusto Pérez Lindo | 191 |
| Biopolíticas para la recuperación de la escuela secundaria y de la formación docente en América Latina | |

5. Las artes y la educación superior: otro modo de producir conocimiento

| | |
|--|-----|
| Sandra Torlucci | 199 |
| La enseñanza superior en artes, herramienta de transformación social | |
| Ramiro Noriega | 205 |
| De vuelta a Córdoba o hacia dónde vamos | |
| Ricardo Manetti | 213 |
| Artes: un saber disidente | |

6. El legado vivo de la Reforma

| | |
|---|-----|
| Jorge Landinelli | 221 |
| Alcances contemporáneos de la Reforma Universitaria de Córdoba | |
| Diego García | 233 |
| La reforma y reformismo en el marco de la conmemoración | |
| Federico Montero | 241 |
| Universidad y producción de conocimiento en la encrucijada latinoamericana | |

Declaración de Buenos Aires

| | |
|---|-----|
| Declaración final del Coloquio Regional | 251 |
| Balance de la Declaración de Cartagena de Indias y Aportes para la CRES 2018 | |

INTRODUCCIÓN

Introducción

CLAUDIO SUASNÁBAR

DAMIÁN DEL VALLE

AXEL DIDRIKSSON

LIONEL KORSUNSKY

En América Latina los debates sobre la universidad, sus funciones y relación con el Estado estuvo signada –hasta pasada la mitad del siglo XX– por la proyección regional de la Reforma Universitaria de Córdoba cuyas ideas-fuerza marcaron no solo la configuración académica que adoptaran las instituciones sino también el imaginario político de los actores y la función social de la universidad.

Las décadas del sesenta y setenta fueron sin duda el punto de mayor intensidad de los debates universitarios que, en el marco de una creciente radicalización política y movilización social, el ideario reformista tendió a converger, en varios países, con los procesos políticos de transformación social. No es casual, entonces, que las principales reflexiones y propuestas de cambio para la universidad de los “intelectuales-rectores” como las de Darcy Ribeiro en Brasil, Risieri Frondizi en Argentina, Oscar Maggiolo en Uruguay y Pablo González Casanova en México, entre muchos otros, se hayan inscripto como continuidad y, a la vez, superación del legado del movimiento reformista. El cierre de esta etapa vendría de la mano de las dictaduras militares que clausuraran no solo aquellas discusiones sino también las experiencias políticas de signo progresista.

La recuperación del debate sobre la universidad se inicia entre fines de los ochenta y comienzos de los noventa en un marco significativamente diferente de las décadas anteriores. Un nuevo clima político y social, nuevas problemáticas y nuevas categorías teóricas delinean el escenario de fin de siglo XX donde emergerán como gran foro de discusión las Conferencias Regionales de Educación Superior que impulsará la UNESCO como escala previa a las conferencias mundiales del sector.¹ Así, los distintos documentos y declaraciones de las CRES dan testimonio no solo de la situación y

tendencias de cambio en la educación superior en la región sino también del esfuerzo por definir planes estratégicos y metas de logros que orienten las políticas públicas y acciones de los gobiernos y demás actores académicos.

La primera conferencia regional se realizó en 1996 en la ciudad de La Habana, mientras que la segunda se desarrolló en 2008 en la ciudad de Cartagena de Indias. Cada una de las conferencias estuvieron signadas por escenarios socio-políticos y económicos diferentes y por el lento proceso de construcción de una mirada regional de la educación superior, los cuales ciertamente dejaron su huella en el contenido de las declaraciones, en sus avances y limitaciones. De tal manera, si la primera conferencia se dio en el marco de procesos de reforma estructural de la década de 1990 y de mayor influencia de los organismos internacionales, la segunda conferencia estaría marcada por una coyuntura económica favorable para la región y un amplio consenso político sobre la necesidad de recuperar la centralidad del Estado y desarrollar políticas orientadas a revertir las consecuencias regresivas de las políticas de la década anterior.

La Declaración Final de Cartagena de Indias de la CRES 2008 precisamente da cuenta no solo del nuevo clima socio-político regional sino, más importante aún, de un giro paradigmático en la forma de conceptualizar la problemática educativa. Dicha declaración se inicia sosteniendo de manera contundente que “La educación es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. Esta es la convicción y la base para el papel estratégico que debe jugar en los procesos de desarrollo sustentable de los países de la región”. De este modo, comenzaba a difundirse y diseminarse un giro conceptual de las políticas de educación superior desde la perspectiva de los derechos, lo cual conlleva, por un lado, una resignificación de las nociones de acceso, expansión y democratización y, por otro, rediseñar y repensar los dispositivos y capacidades estatales para garantizar esa ampliación de derechos. En buena medida, este consenso guió las políticas de educación superior de los países de la región durante los últimos 15 años, aunque ciertamente los resultados y alcances fueron muy disímiles.

Lejos de aquel clima de optimismo, la convocatoria a la tercera CRES 2018 en la ciudad de Córdoba, en coincidencia con el Centenario de la Reforma Universitaria, se da en un contexto internacional bien diferente de la anterior, el cual aparece

¹ La Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) es un evento que reúne representantes de las universidades públicas y privadas, asociaciones y redes académicas, sindicatos docentes, organizaciones estudiantiles y gobiernos de los países de la región, apoyada y auspiciada por la UNESCO a través del Instituto de Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC).

signado por la crisis, la incertidumbre y fuertes signos de descomposición social que atraviesan tanto los países centrales como los periféricos.

Así, la crisis de la economía mundial expresa no solo la desaceleración del crecimiento o virtual estancamiento sino también ciertas dinámicas centrífugas de “desglobalización” que se manifiestan en el retorno de discursos proteccionistas en el corazón mismo del capitalismo mundial. Consecuencia directa de estas tendencias es la creciente incertidumbre que rodea el orden político mundial cuya novedad principal lo constituye, por un lado, el desplazamiento del centro geopolítico de Occidente hacia Oriente (China y su zona de influencia) y, por otro, estrechamente ligado a lo anterior, el debilitamiento de los bloques regionales y el resurgimiento del Estado Nacional. Por último, los fuertes signos de descomposición social ya no son un rasgo exclusivo del Tercer Mundo sino parte del paisaje de los países centrales que se revela en la expansión de ideologías conservadoras, nacionalistas y xenófobas y el ascenso de fuerzas políticas de extrema derecha y/o de populismos de derecha que ponen en riesgo la vitalidad de la democracia liberal de los países del Norte desarrollado.²

Para América Latina, la primera década y media del nuevo siglo constituyó un momento altamente favorable, producto de la valorización de los productos primarios que exporta la región, lo cual permitió un inédito período de crecimiento económico. Asimismo, el fracaso de las reformas neoliberales de la década de 1990 y su secuela de crisis socio-económica no solo alimentaría la movilización y protesta social sino también estaría en el origen del ascenso de gobiernos “progresistas” que impulsarían políticas públicas orientadas a regenerar el tejido social y, a la vez, a la ampliación de derechos.

Con todo, la segunda mitad de la década de 2010 parecería marcar el fin del ciclo antes mencionado, cuyos rasgos se perciben en el agotamiento del llamado “boom de los commodities”, en el ocaso de buena parte de los gobiernos progresistas y particularmente en el ascenso de fuerzas de derecha que promueven una agenda de cambios “neoconservadora” orientada a limitar y/o revertir las políticas redistributivas y de expansión de derechos de la etapa anterior.³

En este sentido, es indudable que la próxima CRES a reunirse en la ciudad de

² SINTOMER, Yves (2017). “¿Condenados a la posdemocracia?”. Revista Nueva Sociedad, n. 267, enero-febrero. Disponible en http://nuso.org/media/articulos/downloads/1._TC_Sintomer_267.pdf. Consultado el 6 de octubre 2017.

³ DEL VALLE, Damián y MONTERO, Federico (2017). “Introducción”. En: DEL VALLE, Damián; MONTERO, Federico y MAURO, Sebastián (comp.). El derecho a la Universidad en perspectiva regional. Buenos Aires: CLACSO/IEC-CONADU.

Córdoba será el escenario de disputa por el sentido y orientación de la educación superior en la región que, como señalamos, no está al margen del cambio en el contexto socio-político. La Declaración de Cartagena ciertamente marcó un punto de inflexión en el debate latinoamericano que, desplazando la tradicional formulación del derecho a la educación condicionado por el mérito, se instala en la tendencia mundial de universalización de la educación superior. De esta manera, el derecho a la universidad (o más ampliamente a la educación superior) como “horizonte de época”⁴ marca un cambio paradigmático por cuanto implica una concepción de la democratización de la educación que desborda la cuestión del acceso, de la permanencia y el egreso, y se ubica en la cuestión estratégica de la distribución y apropiación de conocimientos relevantes, pertinentes y de calidad.

Los desafíos de la universidad y la educación superior

Planteado de esta manera, las universidades públicas de América Latina y el Caribe se encuentran frente al tremendo desafío de dar respuesta a las múltiples demandas sociales, políticas y económicas de nuestras sociedades. Por ello es que las instituciones universitarias están sujetas al escrutinio público y sus actividades y tareas educativas son temas de referencia de las empresas, de los gobiernos, de los observadores internacionales, pero, de manera más directa, de su comunidad académica, cultural, artística e intelectual en general. Aquellas no pueden abstraerse de esta observación incisiva y múltiple.

Esta centralidad de las universidades, y de la educación superior en general, reconoce sus causas en distintos factores, como es el valor del conocimiento que producen, generan o transfieren en innovaciones sociales y en nuevas plataformas de aprendizaje social, en redes, asociaciones y múltiples extensiones comunitarias. Precisamente, esta voluntad de democratización del conocimiento está en la base de las expectativas de

⁴ Adaptamos libremente la noción acuñada por García Linera de “horizonte de época”, entendiéndola como el conjunto de representaciones y expectativas dominantes en un período histórico que condensan las disputas, tensiones y contradicciones y, a la vez, operan como marco de sentido de la acción de los actores. Véase: GARCÍA LINERA, Álvaro (2012). *Las tensiones creativas de la revolución*. La Paz: La Razón. la UNESCO a través del Instituto de Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC).

amplias franjas de la sociedad, que ven en esta función de las universidades un factor de bienestar y mejoramiento de sus condiciones socio-económicas.

El Centenario de la Reforma Universitaria convoca al conjunto de los actores universitarios (estudiantes, profesores, investigadores, gestores universitarios, funcionarios y trabajadores todos) a recuperar las mejores tradiciones de compromiso político y voluntad de transformación social que muy tempranamente animaron la rebeldía estudiantil cuando señalaban en el Manifiesto Liminar que había llegado “la hora americana”. Así, tradiciones de larga data y nuevas experiencias de activismo social se encuentran y fusionan en las movilizaciones de miles de estudiantes en diversos países de la región, pero también en la mirada crítica de los académicos e intelectuales universitarios frente a la realidad socio-política y su compromiso por ofrecer soluciones a los problemas locales, nacionales o regionales.

Este espíritu contestatario y anti statu quo estuvo desde el origen mismo del movimiento en la concepción de sus líderes estudiantiles que siempre consideraron la reforma universitaria como un proceso inconcluso (Deodoro Roca y Julio V. González, entre otros). No es casual entonces que fueran los primeros que ya en la década de 1930 señalaron los límites de la propuesta reformista y la necesidad de profundizar o avanzar en una nueva reforma universitaria.

En este sentido, y como apuntamos más arriba, la Declaración de Cartagena de 2008, al postular a la educación como “un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado”, marca un “horizonte de época” que debe orientar los esfuerzos y compromisos para hacer realidad la promesa de universalizar la educación superior y democratizar la distribución y apropiación del conocimiento. En buena medida, la idea de “Una Nueva Reforma Universitaria” expresa más un sentimiento de inconformismo y la necesidad de un cambio profundo de nuestras instituciones que una propuesta programática acabada. Pese a ello, podemos delinear algunos rasgos de la nueva universidad como integral, integrada e integradora, que brevemente detallamos a continuación.⁵

Pensamos una universidad integral en el sentido de que integre el conjunto de funciones universitarias, como la producción de conocimiento científico, la transferencia y vinculación de dichos conocimientos orientado al desarrollo socio-económico, la producción cultural y artística para fortalecer las identidades de los distintos

⁵ En lo que sigue retomamos lo planteado en DEL VALLE, Damián; SUASNÁBAR, Claudio y MONTERO, Federico (2017). “Perspectivas y debates en torno a la universidad como derecho en la región”. En: DEL VALLE, MONTERO Y MAURO, ob. cit.

grupos y sectores sociales y la formación académica de calidad de profesionales y científicos basados en el compromiso social.

Una universidad integrada, en el sentido de su estrecha vinculación con las demandas y necesidades de cada país, así como también articulada con el resto de los sistemas universitarios de la región. La idea-fuerza “una universidad integrada” expresa, por un lado, la necesidad de profundizar los lazos entre universidad y sectores sociales, universidad y sistema educativo y universidad y desarrollo, y, por otro, la necesidad de integración regional como integración de los sistemas de educación superior nacionales.

Una universidad integradora, en el sentido de que se plantea concretar los ideales de la democratización interna y externa, esto es, que tenga la capacidad de incluir al conjunto de los actores sociales, políticos y económicos y, a la vez, profundizar su democratización hacia formas y modalidades más amplias de gobierno, de participación y toma de decisiones en su interior.

Presentación de la colección y organización del libro

Con este primer libro comenzamos la publicación de la serie de cuadernos “Aportes para pensar la universidad latinoamericana”, que reúne los principales y más destacados trabajos presentados en el Coloquio Regional Balance de la Declaración de Cartagena y Aportes para la CRES 2018, que se realizó el 9 y 10 de noviembre de 2017 en la Universidad Nacional de las Artes, en la ciudad de Buenos Aires.

El Coloquio fue una iniciativa promovida por distintas redes académicas y de investigadores universitarios y orientada a promover el análisis crítico respecto del cumplimiento de las metas propuestas a nivel regional y nacional, así como también de la discusión de propuestas y aportes para la agenda futura de la educación superior a discutirse en la próxima III Conferencia Regional a realizarse en la ciudad de Córdoba. Estos debates y propuestas se plasmaron en un pronunciamiento denominado Declaración de Buenos Aires, que fue aprobada por el pleno de los más de 250 asistentes al evento, conformado por académicos, rectores, representantes de sindicatos docentes y estudiantes provenientes de Argentina, Uruguay, Paraguay, Brasil, México, Ecuador, Chile, Perú y Venezuela. Dicho documento es incluido sobre el final de este libro.

La serie “*Aportes para pensar la universidad latinoamericana*” está compuesta por tres volúmenes: el *Cuaderno 1, Balance y desafíos hacia la CRES 2018*, el *Cuaderno 2, Política y Tendencias de la Educación Superior a 10 años de la CRES 2008* y el

Cuaderno 3, Internacionalización y producción de conocimiento: el aporte de las redes académicas. De esta manera, cada cuaderno no solo focaliza su interés en los ejes de trabajo propuestos para la Conferencia Regional sino también supone distintos modos de analizar dichas problemáticas que combinan desde una mirada histórico-estructural de la educación superior y los desafíos de la universidad latinoamericana del primer volumen, pasando por un balance de los cambios y continuidades en la política y configuración del sector de los que trata el segundo volumen, hasta los distintos aportes de las redes académicas del tercer volumen, que confirman el peso y relevancia creciente de estos actores académicos en la escena regional.

En particular, este primer cuaderno está organizado en seis secciones, que presentan una edición supervisada por los autores de las exposiciones que realizaron en las conferencias y paneles especiales del Coloquio Regional. La primera, denominada Historia, vigencia y retos de la universidad como derecho, reúne un conjunto de contribuciones que analizan el derrotero de las diferentes conferencias regionales y mundiales, así como también revisan los debates y pronunciamientos, tal como desarrollan los capítulos de Marco Antonio Rodrigues Dias⁶ y de Axel Didriksson.⁷ Estos trabajos, junto a la contribución de Eduardo Rinesi,⁸ pueden leerse como una suerte de genealogía del giro conceptual del derecho a la educación superior. Por su parte, los capítulos de Adriana Chiroleu⁹ y Ana Fanelli¹⁰ aportan evidencia empírica y análisis profundo sobre los logros, avances y deudas de la agenda propuesta por la Declaración de Cartagena de 2008. Ambos trabajos exploran la problemática de la democratización de la educación superior, la cuestión de la equidad y las políticas de inclusión en la última década. Al cierre de esta sección, Yamile Socolovsky¹¹ introduce la perspectiva de las condiciones del trabajo académico y el rol de los sindicatos docentes en la realización del derecho a la universidad.

⁶ "CRES 2018: ¿Una nueva reforma de Córdoba? Prioridad a la esperanza y a la utopía contra la opresión y el oscurantismo".

⁷ "De la conciencia crítica a la producción de un conocimiento sustentable y de bien social: entre La Habana (1996) y Cartagena (2008) a Córdoba (2018), el debate sobre la Universidad en América Latina y el Caribe".

⁸ "Universidad y desarrollo (Notas sobre la cuestión del "derecho a la Universidad)".

⁹ "La CRES 2008 y un cambio de paradigma en la educación superior: propuestas, logros y desafíos".

¹⁰ "Mejora de la equidad y la inclusión en la educación superior: logros y retos ante la CRES 2018".

¹¹ "Diez años de transformaciones en la universidad: la lucha por la democratización de la educación y el conocimiento en la perspectiva sindical".

La segunda parte lleva por título Ciencia y educación para un desarrollo con inclusión. Agrupa una serie de trabajos que, por un lado, analizan desde una mirada estructural las relaciones entre universidad, ciencia y desarrollo, como los de René Ramírez¹² y Rodrigo Arocena,¹³ quienes no dudan en cuestionar los nuevos modelos universitarios pretendidamente modernizantes, así como el carácter tecno-dependiente de nuestros saberes y conocimientos académicos. Ambos inscriben la “universidad necesaria”, como diría Darcy Ribeiro, en el marco proyectos nacionales de transformación social, problemática que ciertamente retoman y profundizan los trabajos de Danilo Streck¹⁴ y Natividad Nassif.¹⁵

Complementando esta mirada socio-política del cambio universitario, las contribuciones de Gabriela Diker,¹⁶ Ana María Paiva Cruz¹⁷ y Daniela Perrota,¹⁸ en la sección titulada *Internacionalización e integración regional*, analizan la problemática de la internacionalización y cómo afecta a las universidades, así como también coinciden en reafirmar la necesidad de profundizar una integración regional solidaria y cooperativa entre instituciones y países.

La cuarta sección, denominada *La universidad frente a los desafíos del sistema educativo*, reúne una serie de trabajos que comparten una clave sistémica para analizar el rol y la función de la educación superior. Así, los enfoques de Adriana Puiggrós,¹⁹ Freddy Álvarez²⁰ y Augusto Pérez Lindo²¹ exploran con preocupación la mercantilización de la educación y sus efectos en la región, como así también las limitaciones de la educación secundaria para contener y cuidar a los jóvenes, cuestiones de las que la universidad no puede estar al margen.

La quinta parte tiene por título *Las artes y la educación superior: otro modo de producir conocimiento*. Reúne un conjunto de trabajos que no solo introducen en la agenda regional la problemática de la producción y la enseñanza artística sino que, más importante aún, postulan la importancia del carácter transgresor, revulsivo y contestatario del arte en la universidad. Así, las intervenciones de Sandra Torlucci,²² Ramiro Noriega²³ y Ricardo Manetti²⁴ enfatizan distintos aspectos que bien podrían inscribirse en las relaciones entre arte, cultura, educación y sociedad.

Por último, la sexta sección, *El legado vivo de la Reforma*, reúne los trabajos de Jorge Landinelli,²⁵ Diego García²⁶ y Federico Montero,²⁷ que en su exploración del pasado y los orígenes del movimiento reformista aportan una visión compleja no exenta de contradicciones de aquella revuelta estudiantil y, más aún, del proceso posterior de desarrollo de su ideario, además de evaluar su significación en nuestros días.

De manera general, podemos decir que los trabajos que aquí se presentan dan cuenta de una reflexión constante, pero sobre todo de la preocupación de los autores para emprender cambios de fondo, estructurales y de largo aliento de las universi-

dades. En ese sentido, la lectura de los textos no pretende generar en sus lectores o lectoras la solución a todos los problemas que enfrentan las universidades públicas de nuestros países, pero sí aportar ideas para la construcción, para la imaginación y el pensamiento crítico como contribución a una discusión que está a la vuelta de la esquina.

La serie de cuadernos “Aportes para pensar la universidad latinoamericana” constituye un esfuerzo colectivo que tiene como objetivo concertar esfuerzos, crear comunidades y múltiples acciones convergentes y buscar de forma explícita mantener esa línea de pensamiento que emergió en la CRES de 2008 en Cartagena de Indias. Dicho espacio político-académico se articuló, y sigue vivo, como una corriente alterna identificada con lo mejor de la esencia de la universidad latinoamericana y caribeña. Desde una mirada empática con el sentir de sus pueblos, de sus sectores más desposeídos y marginados, con los trabajadores y sus estudiantes, con lo mejor del pensamiento que nos ha dado una cultura imbricada y mestiza de gran riqueza expresiva, y que debe ser refrendada en la nueva CRES2018. Porque un destino como el que forjaron los estudiantes reformistas de Córdoba hace 100 años no se olvida.

¹² “Nuevos conocimientos para una nueva sociedad”.

¹³ “Por una nueva Reforma Universitaria para la democratización del conocimiento”.

¹⁴ “La universidad como lugar de posibilidades”.

¹⁵ “La interculturalidad: abordaje para la acción universitaria”.

¹⁶ “Internacionalizar la educación superior: con quién, para qué, cómo”.

¹⁷ “Por una integración más allá de los centros académicos”.

¹⁸ “Universidad, internacionalización e integración regional: la lucha por un proyecto latinoamericano de universidad hacia la CRES 2018”.

¹⁹ “Entender lo que pasa”.

²⁰ “Saber y tiempo: Interrogantes irresueltos de la educación latinoamericana de 2008 a 2018”.

²¹ “Biopolíticas para la recuperación de la escuela secundaria y de la formación docente en América Latina”.

²² “La enseñanza superior en artes, herramienta de transformación social”.

²³ “De vuelta a Córdoba o hacia dónde vamos”.

²⁴ “Artes: un saber disidente”.

²⁵ “Alcances contemporáneos de la Reforma Universitaria de Córdoba”.

²⁶ “La reforma y reformismo en el marco de la conmemoración”.

²⁷ “Universidad y producción de conocimiento en la encrucijada latinoamericana”.

1

HISTORIA, VIGENCIA
Y RETOS DE LA UNIVERSIDAD
COMO DERECHO

CRES 2018: ¿Una nueva reforma de Córdoba? Prioridad a la esperanza y a la utopía contra la opresión y el oscurantismo

Marco Antonio Rodrigues Dias

Licenciado en Derecho por la Universidad de Minas Gerais. Consultor internacional en el campo de la educación superior. Fue vicerrector de la Universidad de Brasilia, director de la División de Educación Superior de la UNESCO (puesto desde el que coordinó la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de 1998), asesor especial del rector de la Universidad de las Naciones Unidas y representante de esa entidad en la UNESCO.

De toda evidencia, estoy aquí como uno de los representantes del pasado. Lo asumo y vuelvo a mencionar una vez más al premio Nobel mexicano Octavio Paz, para quién la construcción del futuro pasa inexorablemente por la recuperación del pasado. Octavio Paz tenía razón. Creo que los organizadores de este evento también. Hay que ver el pasado, observar principalmente dónde las generaciones anteriores, en particular la mía, fallaron y examinar entonces lo que se tiene de hacer con vistas al futuro.

Deseo añadir que, en los últimos tiempos, me solicitaron hablar o escribir sobre Córdoba 1918 varias veces. El 7 de noviembre de 2017, recibí el título de doctor Honoris Causa de la Universidad de Córdoba y, por supuesto, una vez más, la declaración y la reforma de Córdoba fueron el tema principal de mi ponencia en aquella ocasión. Innecesario decir aquí que, para alguien de mi generación, recibir un título como este de la Universidad Nacional de Córdoba y en una solemnidad incluida en el marco de las primeras manifestaciones de la UNC para conmemorar el centenario de la Reforma de Córdoba de 1918 fue demasiado emocionante.

Inventar la rueda

En el siglo XX, tres fechas, todas terminadas en ocho, se refieren a acontecimientos que han tenido un gran impacto en la reforma de las estructuras de la educación superior: 1918, con la reforma universitaria de Córdoba; 1968, con las manifestaciones estudiantiles en el mundo entero reclamando una universidad más vinculada a la sociedad, y 1998, con la Conferencia Mundial sobre Enseñanza Superior de la UNESCO (CMES), donde casi cinco mil participantes de todas las regiones del mundo defendieron, en París, la tesis según la cual

la enseñanza superior es un bien público y debe ser accesible a todos en los términos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Estaba en París en 1968, como estudiante de tercer ciclo, y, por supuesto, no he podido dejar de ver que en los muros de La Sorbona ocupada por los estudiantes había menciones a los principios de Córdoba. Sí, Córdoba estuvo presente en el Mayo de 1968 francés.

En 1998, fui el principal coordinador de la CMES de París que, hasta hoy, es una referencia en materia de principios para la definición de políticas públicas para la educación a nivel superior. Córdoba, sepan todos, estuvo presente también en París, en la CMES de 1998, en gran parte de la temática entonces tratada.

¿Qué hacer ahora, cuando se inician las conmemoraciones del centenario de la reforma de 1918, para no intentar reinventar la rueda? ¿Cuáles son los grandes temas que podrían interesar a los que insisten en defender que la enseñanza superior es un bien público? ¿Qué elementos de la Conferencia Regional sobre Enseñanza Superior 2008 (Cartagena de Indias) pueden ser retomados en Córdoba, en 2018?

Los organizadores de este encuentro me facilitaron el trabajo... Me advirtieron que aquí estarían presentes personalidades que conocen en profundidad todo lo que se refiere a la Declaración de Córdoba y a las reformas que se multiplicaron en toda América Latina en seguimiento al movimiento estudiantil de 1918. Me aseguraron también que el contenido de la CRES 2008 sería presentado y discutido con base en las necesidades actuales de la región por expertos que trabajan sobre el tema.

Vivimos un período que los historiadores del futuro van seguramente a definir como una época oscurantista, en la cual una nueva teología, la teología del mercado, domina todo y en la cual el público, anestesiado por medios de comunicación masivos, es incapaz de comprender lo que pasa y de reaccionar.

En otras palabras, no me solicitaban un análisis exhaustivo de Córdoba 1918 ni de la CRES 2008. Quedó claro que lo que deseaban era que, con la experiencia de lo que he vivido, sea en el mundo académico de mi país, Brasil, sea en organizaciones internacionales como la UNESCO y la Universidad de las Naciones Unidas, mencionase aquí algunos elementos que pudiesen ayudar las nuevas generaciones a mirar y enfrentar el futuro.

Aunque aparentemente más fácil, la tarea no es tranquila. Vivimos un período que los historiadores del futuro van seguramente a definir como una época oscurantista, en la cual una nueva teología, la teología del mercado, domina todo y en la cual el público, anestesiado por medios de comunicación masivos, es incapaz de comprender lo que pasa y de reaccionar contra los que, sin vergüenza, con desfachatez, cuando ejercen el poder, debilitan y destruyen las instituciones de enseñanza superior y de investigación fundamentales para la construcción de naciones soberanas e independientes.

Un poco de historia

Asimismo, permítanme decir algunas cosas sobre Córdoba 1918. Déjenme insistir en el hecho de que, en América Latina, debemos mucho a los estudiantes argentinos de 1918. No eran muchos. ¿La Universidad de Córdoba tenía cuántos estudiantes en aquel entonces? ¿Mil, mil doscientos? Eran pocos. Eran oriundos de la élite. En las manifestaciones, estaban vestidos a rigor, con traje, corbata y sombreros, a veces incluso con bastones, bien afeitados aun cuando manifestaban en las calles o cuando ocupaban la Universidad y llevaban su bandera revolucionaria para izarla en el techo del edificio.

Los estudiantes de Córdoba, con su movimiento, lograron influenciar toda la región. Hasta hoy, pasados cien años, Córdoba sigue siendo una referencia. Jorge Pons, que, en 1998, era asesor académico del rectorado de la Universidad de la República, en Montevideo, con perspicacia, declaró que “el movimiento reformista de alguna manera conforma un paquete reivindicatorio que consolida un espíritu de rebeldía latente que, dada la particular circunstancia política y social latinoamericana de la época, prende y se extiende como un reguero de pólvora para todo el continente”. Esto, más el recurso a la calle, tal vez expliquen el éxito continental y planetario que Córdoba tuvo, mientras otros movimientos en la misma época tuvieron su influencia inmediata limitada a su entorno.

Insisto en decir que debemos mucho a Córdoba 1918, que llamó la atención sobre:

- la consolidación de la idea de autonomía, lo que implicaba el derecho de la comunidad universitaria de seleccionar sus dirigentes y profesores y de organizar los programas de estudio, independientemente del gobierno o de otras entidades;
- la formación integral del ser humano ya que quedaba claro que los estudiantes tienen que ser tratados como adultos, como sujetos y no como objeto de sus destinos. Para esto, se defendía el cogobierno;
- la necesidad para las instituciones de educación superior de mantener vínculos con la sociedad, tratar problemas de la sociedad, encontrar en ella la justificación principal de su existencia;
- la necesidad de transferencia a la sociedad, a través de la extensión universitaria, de los conocimientos que los establecimientos de enseñanza superior tienen o producen;
- la modernización científica con cambios en los programas y currícula, con el rechazo a posiciones dogmáticas;
- la democratización a través de la gratuidad ya que se la considera un instrumento para ampliar el acceso a las universidades;
- la anticipación de los movimientos de integración en la región, con la referencia que han hecho los estudiantes argentinos a sus compañeros de toda América.

Se debe aun a Córdoba, según Luis Lima, ex rector de la Universidad Nacional de la Plata y de la Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires, “el haber afirmado que el cometido esencial de la universidad es enseñar a pensar y, de este modo, integrar al hombre la sociedad como factor de cambio y de progreso”.

Hablando de Córdoba 1918, muchos tienen como referencia únicamente el manifiesto del 21 de junio de 1918 de la Federación Universitaria de Córdoba, cuando un sinnúmero de los elementos de la Reforma ya estaban identificados anteriormente, en Córdoba mismo, como también en La Plata, Buenos Aires, Montevideo y otros fueron resultado de reflexiones posteriores al manifiesto.

No todas las medidas que acabamos de mencionar estuvieron presentes en el manifiesto. Se concretizaron después cuando el movimiento logró que las autoridades interviniesen en la Universidad y cambiasen su organización y su estructura. La declaración fue sí el elemento galvanizador en torno del cual todo un simbolismo se creó y desarrolló. Pero el elemento de movilización –de agitación dirían muchos– fue la difusión del manifiesto de junio de 1918 y la ida de los estudiantes a la calle con la

ocupación del edificio principal de la universidad. Cincuenta años después, en mayo de 1968, los estudiantes del mundo entero hicieron lo mismo. Se fueron a las calles para expresar su opinión, para manifestar su revuelta. Pero los de Córdoba fueron los primeros y lo hicieron saber al mundo.

Símbolos que no se apagan

La política es hecha de símbolos y el manifiesto de junio de 1918 entró pues en la historia como el aglutinador de una revuelta de la juventud argentina del comienzo del siglo XX. Para mí, personalmente, el manifiesto es un documento filosófico en forma de poema, pero un poema con implicaciones concretas. En él se encuentran principios que son permanentes y tienen un ámbito universal y también referencias, cuestiones y afirmaciones que, con la distancia, pueden ser vistas como menores, pero que representan un intento de respuesta a problemas concretos de la época.

Tengo una admiración sin límites a Desodoro Roca, su autor, o por lo menos el responsable principal del texto. Era sin duda un poeta y un filósofo, pero partiendo siempre de la realidad que él sabía era cambiante.

La declaración de Córdoba es poética desde su título, cuando dice “La juventud universitaria de Córdoba a los hombres libres de América” y empieza con una frase sonora en que dice:

“Hombres de una República libre, acabamos de romper la última cadena que, en pleno siglo XX, nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica. Hemos resuelto llamar a todas las cosas por el nombre que tienen. Córdoba se redime. Desde hoy contamos para el país una vergüenza menos y una libertad más. Los dolores que quedan son las libertades que faltan. Creemos no equivocarnos, las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana”.

Cincuenta años después, mayo de 1968, particularmente en París, donde irrumpió una explosión espontánea, no tuvo nada de esto. Hubo muchos discursos, muchas declaraciones individuales o de grupos políticos, pero ningún texto fundador que incorporase el pensamiento básico de los que participaron del movimiento.

Se trataba, por lo menos en París, de un movimiento anárquico, sin objetivos claros, que logró movilizar a toda la sociedad francesa y mundial. Los estudiantes de

1968 lograron abrir las sociedades, revolucionar las costumbres, provocar un gran impacto en la organización interna de las universidades, particularmente en la relación entre profesores y estudiantes, y estimular cambios profundos en el sistema universitario francés a través de la ley de reforma universitaria de 1968. Nadie lo comenta, pero el movimiento de los estudiantes franceses está en el origen de la decisión de la UNESCO de crear una comisión internacional presidida por Edgar Faure (1972) que elaboró el informe *Aprender a ser*, que tanta influencia ha tenido sobre la educación en el mundo entero desde los años setenta.

(...) hoy una autonomía tiene sentido si sirve para mantener las universidades fieles a su naturaleza y, en consecuencia, insumisa a los poderes económicos y financieros que desean imponer en el mundo un pensamiento único, una cultura única, un modelo económico único y excluyente.

Ya la declaración de la Conferencia Mundial sobre Enseñanza Superior de 1998, esta sí, fue organizada de manera de llegar a un documento que representase el consenso que era posible en aquel entonces entre todos los elementos, individuos, instituciones, organizaciones, gobiernos que se ocupaban de los diversos aspectos de la enseñanza superior. La CMES adoptó una declaración formal, siguiendo la técnica de las Naciones Unidas, donde se han discutido en su elaboración, además de los conceptos básicos, los puntos, las comillas, la secuencia de los elementos, los significados de cada término clave en cada párrafo... Según los participantes de la CMES en 1998, la enseñanza superior tiene que ser considerada un bien público, debe ser pertinente y la cooperación debe realizarse entre iguales.

Volviendo a la declaración de Córdoba 1918, lo poético es muy fuerte. Miren también estos elementos:

- “Las universidades han sido hasta aquí el refugio secular de los mediocres, la renta de los ignorantes, la hospitalización segura de los inválidos y –lo que es peor aún– el lugar donde todas las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara...”
- “Nuestro régimen universitario –aun el más reciente– es anacrónico. Está fundado sobre una especie de derecho divino del profesorado universitario. Se crea a sí mismo. En él nace y en él muere.”

- “La autoridad, en un hogar de estudiantes, no se ejercita mandando, sino surgiendo y amando: enseñando. Si no existe una vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende, toda enseñanza es hostil y por consiguiente infecunda”.

Asimismo, la declaración es concreta y innovadora, a veces revolucionaria, en particular cuando reclama un gobierno estrictamente democrático y sostiene que el demos universitario, la soberanía, el derecho a darse el gobierno propio, radica principalmente en los estudiantes.

Además, en discursos sucesivos, Deodoro Roca ilustró y ha hecho avanzar posiciones defendidas o esbozadas en el manifiesto. Fue el caso, por ejemplo, de su discurso del 31 de julio de 1918, en la clausura de un Congreso estudiantil, cuando afirmó que la juventud universitaria de Córdoba, por intermedio de su federación, saluda a los compañeros de la América toda y les “incita a colaborar con la hora de libertad que inicia”.

Y, en seguida, refiriéndose al filósofo francés, Henri Bergson, muy influyente en la época, menciona su disposición de espíritu de estar siempre dispuesto –cualquiera que sea la edad y la circunstancia de la vida– a volver a ser estudiante. Era, con antelación de varias décadas, una manifestación en pro de la educación a lo largo de la vida, del aprendizaje permanente, de la lucha sin interrupción por la mejoría de las instituciones y de la sociedad.

Los vínculos con la sociedad

En 2018 se conmemoran los cien años de la reforma de Córdoba, pero también los 50 años de Mayo de 1968 y los treinta años de la Conferencia Mundial sobre enseñanza superior de 1998.

En mayo de 1968, no hay duda, tanto los que son favorables como los que se oponen al movimiento estudiantil de aquellos años están de acuerdo en decir que la motivación de los líderes se orientaba en dirección de una asociación entre los problemas de la universidad con aquellos de la sociedad en su totalidad.

En 1998, el primer punto a hacer objeto de un consenso amplio desde los primeros debates preparatorios a la CMES en las regiones fue que en un proceso de reforma, al contrario de lo que dicen muchos expertos, no son las cuestiones técnicas las más importantes, sino que se trata más bien de pensar en qué tipo de sociedad se pretende construir.

Está claro que el ataque a la alienación de la realidad por parte de las universidades y de muchos de los enseñantes era el eje central de la declaración de Córdoba.

Por supuesto, en 1918, muchas cuestiones que hoy son consideradas esenciales no habían sido objeto de reflexiones colectivas. De nada sirve por ejemplo querer buscar una visión de los reformistas de 1918 sobre las cuestiones de género. El tema no estaba en su agenda. Vean las fotos de 1918. No se ven mujeres. La sociedad tenía que cambiar mucho para lograr buscar no una solución que sigue lejos de ser encontrada pero simplemente para poner el problema sobre la mesa, como se hace actualmente. En 1968, la cuestión de género estuvo presente, la explosión de la liberación sexual es un ejemplo de esto. En 1998, uno de los artículos más detallados de la declaración, el número 4, tenía como título “Fortalecimiento de la participación y promoción del acceso de las mujeres”. Según el compendio oficial de la declaración, publicado por la UNESCO en 1998:

“Hay que tomar o fortalecer medidas encaminadas a obtener la participación de las mujeres en la educación superior, en particular en el plano de la adopción de decisiones y en todas las disciplinas en las que están insuficientemente representadas. Se requieren más esfuerzos para eliminar todos los estereotipos fundados en el género en la educación superior. Eliminar los obstáculos y mejorar el acceso de la mujer a la educación superior sigue siendo una prioridad urgente en el proceso de renovación de los sistemas en instituciones”.

Autonomía

La idea de autonomía de los reformistas de Córdoba tampoco puede ser trasplantada mecánicamente a los días de hoy. Autonomía en aquel entonces era pertinente una manifestación contra el dominio económico de los terratenientes y contra el control ideológico por parte del sector reaccionario de la Iglesia, más particularmente de los jesuitas de la época que, por estos lados, eran totalmente reaccionarios.

La autonomía propuesta tenía por objetivo dar respuesta a las aspiraciones de una clase media en ascenso que deseaba la instalación de un estado liberal burgués. Por esto, los reformistas de 1918 reaccionaban contra los que consideraban que la autoridad tanto dentro como fuera de las universidades proviene de una especie de derecho divino. Para ellos, era necesario reforzar la libertad de pensamiento contra todo dogmatismo.

En 2018, seguramente este tema de la autonomía volverá a los debates. Sin embargo, la realidad es otra y será necesario reafirmarla principalmente con relación al control del mercado y a la presión de las corporaciones económicas que operan a favor de la mercantilización del saber, buscando transformar el saber en mercancía.

Razón tiene entonces Hugo Juri, rector actual de la Universidad de Córdoba, cuando, hablando de la importancia del centenario y de lo que pasó en Córdoba en 1918, enfatiza que “lo que cuenta es el espíritu de la reforma: revuelta contra la dominación, el monopolio, el dogmatismo, el pensamiento único”.

En 2018, la autonomía tiene que insistir en la necesidad de las libertades académicas, dando a los estudiantes y profesores condiciones de enfrentar el dogmatismo de los tiempos modernos, el de los extremistas de mentalidad medieval, como aquellos que, hoy, en Brasil particularmente, quieren “desconstruir” el pensamiento de autores como Paulo Freire. Autonomía, pues, significa libertad de pensamiento, que solamente es posible en el marco de instituciones que actúen como bien público.

(...) se verá el intento de grupos implicados en la destrucción del concepto de universidad como bien público que intentarán, de manera clara o disfrazada, obtener un apoyo de la colectividad académica a sus principios. Aceptar esto significaría dar un acuerdo a una política de sumisión del continente.

La extensión

Desde 1918, se ha definido como uno de los objetivos para la educación superior en América Latina que sus establecimientos de enseñanza superior tendrían de extender a la comunidad, en forma de cursos y servicios especiales, las actividades de enseñanza y los resultados de la investigación que le son inherentes. Este concepto era progresista en la época. Se condenaban las universidades que actuaban como torres de marfil. Sin embargo, hoy, se observa que el concepto tenía un pecado original. Era demasiado elitista y partía del principio según el cual un polo superior transmitiría todo el saber a las masas ignorantes, sin saber ni cultura.

Este análisis, esta crítica ya está hecha hace bastante tiempo. La Segunda Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural, celebrada en México en 1972, por ejemplo, cuestionó fundamentalmente el carácter asisten-

cialista de la extensión, la falta de participación de la sociedad en las decisiones que le conciernen y propuso, con una fuerte influencia de las teorías e experiencias de Paulo Freire en el terreno de alfabetización, que *“la extensión y la difusión deberían ser liberadas en el sentido de que tienen que favorecer la concientización de los individuos sobre su realidad para que asuman el compromiso de actuar sobre ella, transformándola”*.

Paulo Freire, cuya desaparición ocurrió hace poco más de veinte años (en 1997), fue quién, desde el final de los años cincuenta, defendió la integración de la universidad, a través de los servicios de extensión, a la búsqueda de solución a los grandes problemas nacionales. Hoy, con el retorno de las políticas que conducen a la exclusión, algunos están tratando de deconstruir el trabajo de Freire, volviendo a una política de sumisión, una cultura de silencio y aceptación de la opresión.

La pedagogía de dominación, en el pensamiento de Freire, era destinada principalmente a justificar como normal la dominación dentro del sistema clasista y elitista. Al defender el carácter público de la educación –la educación para todos–, el pensamiento vivo de Paulo Freire hiere la ignorancia y la opresión. Paulo Freire es más que nunca alguien cuyo trabajo puede ayudar al pueblo oprimido a liberarse. Y puede ser una fuente permanente de inspiración para los que desean estimular la colaboración de la enseñanza superior a la construcción de una sociedad mejor.

Proceso sistemático de dominación

Insistamos en el hecho de que hoy una autonomía tiene sentido si sirve para mantener las universidades fieles a su naturaleza y, en consecuencia, insumisa a los poderes económicos y financieros que desean imponer en el mundo un pensamiento único, una cultura única, un modelo económico único y excluyente.

Confirmando estas distorsiones, sin decirlo, muchos gobiernos, así como también un gran número de funcionarios internacionales, buscan retomar la teoría de la modernización de los años cincuenta y sesenta y quieren reforzar la comercialización de la educación, utilizando varios procesos a nivel internacional.

En los últimos tiempos, en muchos lugares, he tenido la oportunidad de decir o escribir que, aparentemente independientes, en realidad estos procesos están interconectados y buscan el mismo objetivo. Todo esto fue estructurado en el Consenso de Washington (principios forjados en 1989 por el economista inglés John Williamson durante una conferencia de tres instituciones con sede en la capital de los Estados Unidos: el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y el Departamento del Tesoro de los Estados Unidos) que llevó a las organizaciones internacionales y muchos gobiernos y expertos a defender:

- la reducción del monto de las inversiones en educación superior;
- el estímulo al desarrollo de la enseñanza privada;
- la aceptación del principio según el cual la educación superior es vista como objeto comercial;
- la reglamentación de los sistemas según principios consolidados posteriormente en el marco de la Organización Mundial del Comercio.

¿Qué mecanismos son estos?

Los procesos interconectados son los siguientes:

1. Implementación del Acuerdo sobre el Comercio de Servicios (AGCS), en inglés, GATS (General Agreement on Trade in Services), que transforma la educación, en particular la enseñanza superior y la enseñanza a distancia, en mercancía. A fines de 2016, en Ginebra, se completó la definición de las bases para un acuerdo más restrictivo que el Acuerdo de Comercio de Servicios o TISA (Trade in Services Agreement);
2. Establecimiento de un *sistema internacional de acreditación* que favorece las instituciones de pocos países, en general industrializados, en su mayoría anglosajones;
3. Revisión de las convenciones sobre el reconocimiento de estudios y diplomas que muchos desean que se haga exclusivamente con base en el Convenio de Reconocimiento de Lisboa, de 1997, que congrega a los países europeos, Estados Unidos, Canadá, Israel y Australia;
4. El *proceso de Bolonia* es útil no solo para la normalización de los procedimientos de los establecimientos europeos sino que también puede convertirse en un instrumento de dominación cuando se aplique en regiones en desarrollo como África y América Latina;
5. Sistema de clasificación (rankings) sobre la base de criterios que se ajusten, en especial, a los modelos de los países que dominan la economía, las finanzas, la política internacional, especialmente los anglosajones.
6. Desarrollo incontrolado de los Massive Open Online Courses (MOOC).

En varias ocasiones, he tenido la oportunidad de preguntar ¿qué es lo grave o problemático en estos procesos?

La respuesta es simple. Una lógica de naturaleza económica y financiera, cuyas normas son esencialmente mercantilistas, se opone al concepto de servicio público basado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Esto es lo que domina hoy en las instituciones europeas, lo que favorece la desregulación de todo y la creación de autoridades administrativas independientes o autónomas en relación al Estado.

En 1999, el secretariado de la OMC, unilateralmente, definió explícitamente los servicios que, a su entender, estarían cubiertos por el AGCS, incluyendo la educación (“Introducción al AGCS”, octubre de 1999, OMC). La lista es extensa y alcanza todos los sectores de la vida de una nación, abarcando todo lo que se incluye normalmente entre las acciones gubernamentales, a excepción de las Fuerzas Armadas y de la Policía.

La lista de servicios, según la OMC, reúne:

- Servicios prestados a las empresas, incluyendo servicios profesionales y de computación;
- Comunicaciones;
- Construcción e ingeniería;
- Distribución;
- Educación;
- Medioambiente;
- Finanzas, incluyendo seguros y bancos;
- Salud y servicios sociales;
- Turismo y viajes;
- Servicios recreativos, culturales y deportivos;
- Transportes;
- Otros servicios no incluidos en la lista arriba señalada.

Vale la pena señalar la sutileza (o falta de...) de los servidores de la OMC. Se incluye en esta lista todo bajo la responsabilidad de los gobiernos en un sistema considerado democrático. Pero, al llegar al final de la lista de once elementos, no querían estar expuestos a nuevos hechos que la dinámica de los cambios en la sociedad podría desencadenar y añadieron un elemento, el de número doce: otros servicios no incluidos en la lista indicada más arriba, es decir, cualquier otro nuevo servicio que la sociedad trate de desarrollar

Bien público-servicio público

Frente a esta realidad que acabamos de describir, es importante que en las reflexiones sobre el centenario de Córdoba se insista en los conceptos básicos que garantizan a la enseñanza superior su estatuto de bien público. De nuevo, señalo que no

voy reinventar la rueda. La Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo (AUGM) acaba de lanzar el libro Enseñanza superior como bien público: perspectivas para el centenario de la Declaración de Córdoba, donde señalo:

A nivel mundial, siempre fueron dos las formas de concebir una universidad. O, como prefieren algunos analistas, hay dos racionalidades fundamentales que subyacen a la acción de las instituciones, que pueden ser tratadas como:

1. Un servicio público a cargo principalmente de los gobiernos, que también puede ser prestado por otras instituciones en el marco de los sistemas de concesión, delegación o autorización. Esta fue la concepción que prevaleció durante la Conferencia Mundial Sobre la Educación Superior en París en 1998;
2. Empresas organizadas para vender productos a los que pueden pagarlos. Los estudiantes, en este caso, son vistos como clientes. Es el modelo anglosajón que se busca extender a todo el mundo.

El servicio público, llamado a hacer operacionales los bienes públicos, se basa en tres principios:

- Igualdad: todos tienen derecho al servicio público sin discriminación. Con respecto a la educación superior, el concepto se define claramente tanto en la Declaración Universal de los Derechos Humanos como en la Declaración de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de 1998 en París.
- Continuidad o permanencia: el servicio público debe responder, de forma permanente y sin interrupción, a las necesidades de todos los ciudadanos.
- Adaptabilidad y flexibilidad: el servicio público debe adaptarse a la evolución de la sociedad.¹

Se confunden a menudo los conceptos de servicio público (misión) y sector público (estatuto). Es un error primario. El concepto de bien público no elimina la posibilidad de concesión, delegación o autorización, incluso para el beneficio de las empresas privadas, sino que implica que los que pueden ser llamados a implementar el servicio público se sometan a reglas que favorezcan el interés colectivo. También se requiere la existencia de mecanismos que obliguen a cargar a los proveedores de servi-

¹ Un análisis exhaustivo de estas características del servicio público se encuentra en Annie BARTOLI. *Management dans les organisations publiques*, 2ª edición, Dunod, 1995-2007.

cios con obligaciones (cahier de charges, en francés), y que el control de todo esto sea realizado por autoridades legítimas, democráticamente elegidas.

El sistema de las Naciones Unidas, en particular la UNESCO, hasta recientemente, siempre consideró la educación como un derecho humano para todos y cada uno, en esencia, un bien público, que tiene como referencia la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que fue adoptada y proclamada por la Resolución 217 A (III) de la Asamblea General de las Naciones Unidas, el 10 de diciembre de 1948:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. (Artículo 26.1)

Este dispositivo está reforzado por el Artículo 13, Párrafo 1º, del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en diciembre de 1966, en vigor desde 3 de enero de 1976 y ratificado por muchos países.

Dice:

- La enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente;
- La enseñanza secundaria, en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;
- La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita.

Derecho y economía

Hay un elemento de los debates de los años veinte del siglo pasado en la evolución de la temática de las reformas iniciadas en 1918 que justifica una atención especial. Deodoro Roca, doctor en Derecho, con el tiempo, pasó a considerar que la formación en derecho era pernicioso para la sociedad y llegó a proponer el fin de la existencia de un programa de doctorado en esta carrera. ¿Que llevó Deodoro Roca y otros a una posición tan radical?

Según Roca y sus compañeros, las universidades argentinas de Córdoba y de Buenos Aires hasta 1918 habilitaban a los estudiantes para el ejercicio de una profesión: Derecho, Medicina, Ingeniería. Pero, más que esto, el diploma valía como una especie de certificado de acceso a la élite dirigente. En otras palabras, no formaba el ciudadano dispuesto a contribuir a la vida cultural del país y a forjar su identidad como nación. Daba un certificado de entrada para el acceso a la carrera política, la justicia y a la propia universidad.

En 1889, según Darío Cantón, en Argentina, las cámaras legislativas se nutrían de graduados universitarios. En 1889, un 50% de los diputados había completado estudios universitarios. Este índice llegó más tarde al 72%. Entre los senadores llegaba al 80%. Predominaban los abogados.

Era entonces necesario ampliar la formación de los estudiantes en Derecho, dándoles nociones de Historia, Derecho Constitucional y Administrativo, Ciencia Política. Es para promover los estudios humanísticos entonces que se creó en 1896 la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Para estudios científicos y humanísticos, el país necesitaba también personas con capacidades para la industria y para actividades del arte y de la ciencia. Todo esto justificaba la proposición de Deodoro Roca a favor de la eliminación del doctorado en Derecho. No había que consolidar el sistema.

En los tiempos actuales, si hay una formación que necesita no digo ser eliminada pero reformada de manera radical es la de los economistas.

En el libro de la AUGM dedico también un capítulo a este tema. Bajo el título de “¿Economistas para qué?”, entre otras cosas señalo que, desde la crisis financiera de 2008, en diversas partes del mundo, principalmente en Europa y particularmente en Francia, estudiantes, especialistas en Economía, en Ciencias Sociales y en educación han discutido este tema. Elementos comunes en estas ocasiones revelan que, en los programas de formación de economistas, hay siempre:

- Falta de visión crítica;
- Concentración del programa en una parte insuficiente de la disciplina económica;
- Aislamiento con respecto al conjunto de las ciencias sociales. Se da prio-

(...) los que se sienten preocupados por los principios de Córdoba volverán necesariamente a la idea de una integración continental. Se engañan los que piensan poder tener beneficios aislados, actuando en las espaldas de sus vecinos.

ridad a la escuela neoclásica que conduce al neoliberalismo, no siendo tratadas convenientemente cuestiones vinculadas a la regulación económica ecológica, economía poskeynesiana, etc.

En América Latina está claro que, desde hace varias décadas, los estudios de economía son guiados prioritariamente hacia la economía neoliberal, basada en modelos matemáticos rígidos, copiando y adoptando el modelo de países anglosajones. Cabe entonces preguntar si, en economía y en las escuelas de negocios (los MBA), estamos formando personas que, junto con la capacidad de desarrollar modelos teóricos para producir cálculos sofisticados puedan, al mismo tiempo, tener consciencia de que están organizando la vida social de los seres humanos.

Una declaración que sea actual

En 2015, en Brasil y en China, me preguntaron qué puntos deberían ser examinados para una posible actualización de la Declaración de 1998, a partir de la aceptación de que esta sigue siendo una referencia con respecto a los principios básicos de la relación entre la educación superior y la sociedad.

Para mantener la educación superior como un bien público, la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de la Unesco en 1998, seguida por la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe de 2008 y por la segunda Conferencia Mundial de 2009, trató de tres puntos esenciales:

- Pertinencia;
- Mejora de la calidad del contenido y de la gestión;
- Internacionalización, considerada esencial para reducir las diferencias entre los países.

La CMES de 1998 fue precedida por una larga preparación con una movilización creciente en todo el mundo, cuando se hizo evidente para todos los miembros de la comunidad académica, gobiernos y analistas de sistemas educativos que las finalidades básicas y necesarias de los sistemas de educación superior tenían que relacionarse con cuatro objetivos principales:

- Desarrollo de nuevos conocimientos (*función de investigación*);
- Educación y formación de personal altamente cualificado (*función de enseñanza y de formación*);
- Prestación de servicios a la sociedad, especialmente a través de su contri-

bución al desarrollo sostenible y a la mejora de la sociedad (extensión);

- Ejercicio de la *función ética*, que implica el desarrollo de la crítica social que favorece la formación integral y prepara ciudadanos responsables capaces de tomar iniciativas y trabajar juntos para construir una sociedad mejor.

La declaración, aprobada hace casi veinte años, sigue actual. Es fundamental renovar y fortalecer el carácter de bien público de la educación superior. Los debates sobre este tema hoy se centran en cuestiones que fueron tratadas en el pasado reciente y otras, como la cuestión del impacto de las nuevas tecnologías, que han crecido en importancia en función del desarrollo de Internet.

En respuesta a chinos y brasileños mencioné como cuestiones que tendrán de ser tratadas en Córdoba en 2018 las siguientes:

- Necesidad de reformas;
- Importancia de la acreditación y de los instrumentos de evaluación, en particular con el análisis de los instrumentos utilizados para la clasificación nacional e internacional de las universidades (*rankings*);
- Fortalecimiento de vínculos con el conjunto del mundo del trabajo;
- Importancia del estudiante como centro de toda la estrategia de las instituciones de enseñanza superior;
- Democratización, acceso, financiación, autonomía, investigación centrada en la solución de los problemas de la sociedad;
- Desarrollo de cursos masivos en línea abiertos (MOCC);
- Desarrollo de la colaboración entre universidades latinoamericanas basada en la igualdad entre todos sus miembros y en la interculturalidad.

En la región, sea en Córdoba, sea en el marco de instituciones como el IESALC (Instituto de Estudios Superiores para América Latina y el Caribe) de la UNESCO, en asociaciones universitarias diversas, estas y otras cuestiones están siendo analizadas y discutidas. No hay duda de que una eventual nueva Declaración de Córdoba ofrece la oportunidad de una manifestación coherente de la comunidad latinoamericana sobre estos temas. Pero no hay duda también de que, como ocurrió en ocasiones anteriores, se verá el intento de grupos implicados en la destrucción del concepto de universidad como bien público que intentarán, de manera clara o disfrazada, obtener un apoyo de la colectividad académica a sus principios. Aceptar esto significaría dar un *acuerdo a una política de sumisión del continente*.

Perspectiva integracionista

El “*americanismo*”, entonces, es otro elemento que se destaca en el movimiento de reforma de Córdoba en 1918, anticipando mucho de lo que se busca hacer hoy en el campo de la integración del continente sudamericano o de América Latina.

La revuelta en Córdoba inicialmente era contra el poder colonial de España, luego se pasó a un combate contra el imperialismo representado por la doctrina de Monroe y esto se puede observar claramente en la influencia de Córdoba en el APRA (Alianza Popular Revolucionaria Americana) de Perú, liderado por Victor Raúl Haya de la Torre.

Haya de la Torre estuvo en Córdoba y, en el momento de la Reforma, era presidente de la Federación de Estudiantes de Perú. El resultado del movimiento que lideraba fue que, en 1919, los estudiantes de la Universidad de San Marcos, la más antigua de América del Sur por lo menos, acogieron el ideario de la Reforma de Córdoba.

El tema es actual. La influencia de Estados Unidos en el medio universitario, principalmente en su estructura y en el contenido de los cursos, sigue dominante en América Latina y, ahora, hay todo un esfuerzo para forzar una internacionalización de la educación superior basada en los moldes europeos consagrados en la Convención de Lisboa de 1997, y que, en realidad, busca imponer un modelo cuyo origen está también en Estados Unidos.

No hay duda entonces que el tema de la especificidad latinoamericana, de la necesidad de que las universidades de la región sean pertinentes y tomen en cuenta principalmente su entorno, las necesidades de sus poblaciones, será primordial en los debates durante las conmemoraciones del centenario de la Reforma de Córdoba. La diversidad cultural, contra la cual se han posicionado Estados Unidos e Israel cuando fue la discusión sobre una convención universal sobre el tema en la UNESCO, es fundamental.

En Córdoba se lanzó la idea de una universidad latinoamericana continental. Era una reacción contra el dominio español, contra la estructura feudal, dominada por los grandes terratenientes, y dogmática, con la influencia de una religión todavía dominada ideológicamente por los principios de la inquisición medieval.

Hay entonces que tomar en cuenta que, tras el movimiento de 1918, los análisis han evolucionado en función de la realidad latinoamericana de la época, en que Estados Unidos empezó a multiplicar sus intervenciones en la región. Deodoro Roca, a los 25 años de edad, en 1915, estudió las relaciones entre Estados Unidos y América Latina como objeto de su tesis de doctor en Derecho y consideró inicialmente que, en aquel momento, Estados Unidos representaba un ideal a ser adoptado para la modernización en América Latina y para renovar la cultura occidental. Pensaba, en

realidad, que la Doctrina Monroe era positiva en sus efectos pues aislaba la aceptación de la dominación colonial de España. Muy pronto se ha dado cuenta que el problema ya no era España.

Los analistas del movimiento de Córdoba observan que a partir de 1920 Deodoro Roca cambia su manera de analizar el tema. Fue sin duda influenciado por las intervenciones de Estados Unidos, en particular en los pequeños países de América central, pero su miedo era que la doctrina de Monroe, con su aplicación colonialista, llegara al Sur del continente. En 1925, en un trabajo con el título de “El imperialismo invisible”, Deodoro Roca defiende que la proyección de la Doctrina Monroe sobre América Latina se acentúa y se amplifica, a través de sus modernas transformaciones plutocráticas.

Esto se confirma en el Manifiesto de la filial de Córdoba de la Unión Latinoamericana en 1928, donde se puede leer:

“Lo que en sus orígenes fuera prenda de libertad y garantía de independencia, deviene instrumento de tiranía. La doctrina de Monroe es hoy la más fina gonzúa internacional que se conoce. En manos de los Estados Unidos, la seguridad de los estados latinoamericanos es un mito”.

Es cierto que, en 2018, los que se sienten preocupados por los principios básicos de Córdoba volverán necesariamente a la idea de una integración continental más que nunca necesaria. No se trata de desarrollar un sentimiento anti-Estados Unidos. El punto de partida de una reflexión y de una acción en este sentido tiene que partir de la constatación de que, en el mundo globalizado, nadie puede quedar aislado. Se engañan los dirigentes que piensan poder tener beneficios aislados, actuando en las espaldas de sus vecinos y haciendo acuerdos que solamente tienen por efecto debilitar el conjunto de naciones latinoamericanas.

En este campo, no hay opciones: o actúan juntos o serán dominados todos y perderán la posibilidad de un desarrollo autónomo y benéfico a sus poblaciones. Hay que repetir el grito de los estudiantes de Córdoba de 1918, que han visto claro cuando firmaban el manifiesto: “La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica”.

Al recibir el título de doctor honoris causa de la UNC, concluí mi ponencia de aceptación del título afirmando que la integración regional “era condición absoluta para la independencia de los países y la sobrevivencia de los pueblos de la región”. Lo reafirmo aquí al terminar estas reflexiones. Para alcanzar una nueva reforma de Córdoba que dé respuesta a las necesidades de la región, es necesario dar prioridad a la esperanza y a la utopía contra la opresión y el oscurantismo.

De la conciencia crítica a la producción de un conocimiento sustentable y de biensocial: entre La Habana (1996) y Cartagena (2008) a Córdoba (2018), el debate sobre la Universidad en América Latina y el Caribe

AXEL DIDRIKSSON T.

Investigador titular del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), de la UNAM (México). Coordinador de la Cátedra UNESCO “Universidad e Integración Regional”. Presidente de la Global University Network for Innovation (GUNI) para América Latina y el Caribe.

La afortunadísima decisión del Instituto Internacional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO) de celebrar la CRES en el marco del Centenario del movimiento reformista de Córdoba, y la acogida que tuvo la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) para ser la sede de esta conferencia, debe ser un momento de amplio debate respecto de la que queremos para la Universidad en este nuevo siglo, y un compromiso generacional para hacer cumplir lo que no hemos podido hacer, o lo que hemos dejado a medias. Se trata de una oportunidad histórica para asumir el legado educativo, social, político y cultural de quienes encabezaron la reforma universitaria en 1918, para los y las jóvenes que están y estarán presentes durante los próximos 100 años.

Durante las dos últimas décadas, fueron organizadas dos Conferencias Regionales sobre Educación Superior y, también, dos mundiales por parte de la UNESCO, en donde se buscó proyectar un escenario de transformación de la universidad, que quedó plasmado en sendos documentos y planes de acción que aún están por hacerse realidad, y aún más por convertirlos en estrategias de cambios para las universidades de la región y a nivel mundial.

Como actor y ponente de esas conferencias, vale la pena ahora, en este año emblemático de 2018, y en vistas a la nueva CRES a celebrarse, como se ha mencionado

en la UNC, hacer un breve recuento respecto de lo que se discutió y acordó en las conferencias regionales anteriores, la de 1996 en La Habana, la del 2008 en Cartage-
na, y las de 1998 y 2009 en París.

La primera conferencia, celebrada en La Habana, dejó claramente establecido que los universitarios Latinoamericanos y del Caribe apostábamos por una universidad de carácter público y social, y como un derecho humano que debería estar plenamente garantizado por el Estado. A diferencia de las posteriores conferencias, en esta primera contábamos con un documento base que fue distribuido a nivel general, elaborado por un equipo internacional convocado por el entonces Director General de la UNESCO, Federico Mayor Zaragoza, y organizado por el entonces Director de la División de Educación Superior, Marco Antonio Días. Como miembro destacado de este equipo de alto nivel se encontraba Carlos Tünnermann.

En este documento base, que fue un verdadero detonador del debate en todas las regiones, ya se planteaba con toda claridad que, ante los acontecimientos que estaban ocurriendo a nivel mundial, hacía falta una “necesaria” –así decía desde sus primeros párrafos- transformación radical de la educación superior.

En este mismo documento, se presentó la idea de que la universidad debía hacerse socialmente responsable, frente a un mundo en el que ya se presentaban tendencias de una globalización salvaje, y en donde se profundizaban de forma alarmante mayores niveles de inequidad y desigualdad sociales, la división de bloques mundiales, la hegemonía de voraces empresas transnacionales y lo que apuntaba a imponerse de una educación superior determinada por el mercado, como parte de una cadena económica de valorización, y como una mercancía convertida en conocimiento de apropiación privada con fines de lucro.

Ahí se tuvo la primera experiencia, que apareció a los ojos del mundo como algo extraordinario: de todas las reuniones regionales que se celebraron en 1996 –en África, en Asia, en Europa, en Norteamérica y en América Latina–, la más grande fue la de América Latina. Mientras que, en las otras regiones, los documentos, las propuestas, las declaraciones, los planes de acción, los resolutivos de las conferencias regionales, estaban más relacionadas con la lógica de las políticas gubernamentales, dado que la UNESCO es un organismo intergubernamental, integrado y dirigido por los Ministerios de Educación, en La Habana participaron, fundamentalmente, universitarios que asumieron posturas con plena autonomía, haciéndola valer como tal.

De esa primera reunión de 1996, la declaración que se envió a París ya planteaba, desde sus primeros párrafos, que la educación superior debía mantenerse como un bien público social, un derecho fundamental, humano, universal, gratuita y laica, sustentada un modelo pedagógico alternativo, en una evaluación de calidad con

pertinencia, con la plena vigencia de la Autonomía Universitaria. Estos conceptos y preceptos estuvieron en el centro del debate en la Conferencia Mundial de 1998, en la sede la UNESCO, en la ciudad de París, Francia.

Asimismo, en la reunión de La Habana, el gran salto de calidad fue la propuesta de pasar del CRESALC, que era un centro regional, al actual instituto, el IESALC. Esto se aprobó en la Conferencia Mundial de 1998, y con ello se constituyó el instituto más importante sobre la educación superior dentro de la UNESCO.

Y desde entonces se presentó una tremenda embestida de muchos gobiernos y organismos multilaterales, como la OCDE y el Banco Mundial, en contra de la Declaración Regional de La Habana.

En ese entonces, el grupo latinoamericano y caribeño, conocido como GRULAC en la Conferencia, que tenía como representante principal a quien era en ese entonces Ministro de Educación de la Argentina, Juan Carlos Tedesco, estableció en las reuniones internas de la UNESCO una línea: si no quedaba perfectamente establecido el concepto de una educación superior como bien público y social, el GRULAC se retiraría de la Conferencia Mundial. No había ocurrido nunca que un grupo entero de países dijera “nos vamos”. Esto fue muy importante.

Se aceptó, muy a regañadientes, la Declaración, en donde se incluían estos preceptos desde el primer párrafo y la misma fue suscrita y aprobada por consenso. Fue firmada, pero no por ello fue aceptada, porque tan sólo en unos cuantos meses empezaron a salir documentos de una muy amplia distribución en su contra, buscando sostener una perspectiva muy distinta: que la educación superior es un bien transable, un servicio global, una mercancía, parte de la cadena productiva de valorización del conocimiento para fines de patentes y de ganancias privadas. La tendencia a su mercantilización se hizo presente, creció en todos los continentes y se hizo un modelo de referencia de amplio impacto económico y social.

Nosotros, obviamente, sabíamos que habíamos hecho un logro tremendo, pero, efectivamente, como se ha dicho, concretamos muy poco.

A la siguiente década, en 2008, los universitarios de América Latina y el Caribe, refrendamos estos principios, con la Declaración de la CRES que tuvo como sede la ciudad de Cartagena de Indias, Colombia. Esta fue una verdadera manifestación de

América Latina se convirtió en la región con el mayor crecimiento de la empresa privada y de los proveedores internacionales, con una tasa de privatización de alrededor del 46% anual, aunque en algunos países llegó a ser mucho mayor.

universitarios, principalmente, cuando había la intención de algunos representantes gubernamentales, con la propuesta de la entonces Ministra de Educación del gobierno colombiano de elaborar ellos la Declaración final. Afortunadamente, el Ministro de Educación de Cuba, otros viceministros y representantes gubernamentales dijeron: “Nosotros no venimos aquí a firmar ninguna declaración; la declaración la tienen que hacer los universitarios”.

Y así fue, desde el documento base elaborado por un equipo de pensadores y estudiosos de la educación superior de la región, organizado por la directora del IESALC, Ana Lucía Gazzola, en este caso para propiciar el debate en la CRES-2008, miles de universitarios participamos en ponencias y en la elaboración de los más importantes pronunciamientos, así como en la Declaración Final y su Plan de Acción, en donde se ratificó y se amplió en términos programáticos y estratégicos lo que se había elaborado desde la CRES de la Habana, Cuba.

Esa es la importancia de las reuniones regionales que se han mencionado: ser un motivo de amplios encuentros, pero verdaderas cajas de resonancia de las voces de los académicos, de los investigadores, de los estudiantes, de los sindicatos, de los directivos y rectores. También, por supuesto, de los ministerios y gobiernos. Han sido, y así será también en la CRES-2018, espacios multitudinarios de conglomerados universitarios discutiendo plural y abiertamente las perspectivas de los modelos académicos y de investigación, con autonomía y responsabilidad social, para hacer del mundo que queremos una universidad pertinente y crítica, democrática e igualitaria, sustentable y de bien común que contribuya a alcanzarlo.

En la Conferencia Mundial de 1999, en la misma sede de la UNESCO, los universitarios latinoamericanos que estuvimos presentes llegamos mucho mejor armados con la Declaración de Cartagena, que aún guarda vigencia en muchos sentidos, pero su presentación estuvo demasiado reducida a unos cuantos de nosotros como ponentes, y porque la UNESCO decidió que esa conferencia tenía como prioridad África.

Las universidades de clase mundial y el conocimiento como mercancía

En el contexto de una década en la que ocurrieron las reuniones regionales y mundiales referidas, la tendencia de privatización y mercantilización se volvió mayoritaria en muchos países, y en otros se ha avanzado de manera escandalosa. América Latina se convirtió en la región con el mayor crecimiento de la empresa privada y de los proveedores internacionales, con una tasa de privatización de alrededor del 46% anual, aunque en algu-

nos países llegó a ser mucho mayor. La tasa de participación privada en América Latina es mucho mayor, incluso, que en Asia pacífico, donde la mercantilización ha sido galopante o en Estados Unidos. Entre las dos conferencias regionales la privatización aparecía ya como algo verdaderamente notable, agrandando los niveles de desigualdad entre los distintos quintiles de ingreso. También, el proceso de orientación de los recursos públicos de investigación hacia instituciones y posgrados de educación privada empezó a ser una constante en muchos países de la región.

Esto realmente alertó y conmocionó a las universidades públicas y sus principales actores, y para la CRES-2008 de Cartagena, las declaraciones que se hicieron en las mesas de trabajo y en las discusiones apuntaron de forma mayoritaria a que había que parar ese proceso de mercantilización. Porque quedaba claro que una cosa es que haya universidades privadas de bien social, que tienen una responsabilidad, que garantizan cierta calidad en los estudios y no tienen un fin descarado de lucro, y otra que estuvieran proliferando los negocios educativos sin ninguna regulación con fines de obtención de ganancias privadas, en donde lo educativo poco importa.

Lo reiteramos, en la CRES-2008 quedaba claro que no había una tabla rasa en contra de la educación privada. De lo que se estaba en contra era de la proliferación enorme, escandalosa, de empresas privadas sin ningún tipo de calidad, que no producen investigación, que saturan las carreras de bajo costo, y que generan una estafa social inaceptable. Y siguen proliferando.

El país donde desafortunadamente más ha crecido la empresa privada con fines de lucro y “de garaje” es en México. Tiene el índice per cápita más alto en toda América Latina de los últimos 10 años, porque no se ha regulado, como ocurrió en otros lados, como en Ecuador, en Argentina o en Uruguay, donde el interés público regula la creación de universidades y define los criterios de calidad, de evaluación, de acreditación, etc. ¿Qué ha ocurrido con eso en países como México, Perú, Costa Rica, algunos otros de Centroamérica? Pues, que se ha profundizado la desigualdad social, la inequidad en el acceso. De acuerdo con el último estudio de CINDA (2017), en América Latina, entre los quintiles más ricos y los quintiles más pobres del grupo de edad escolar correspondiente, hay una diferencia enorme en el acceso y en la posibilidad de permanencia en la educación superior. Es decir que el joven del quintil más rico tiene 50%, 60%, 70% o más de posibilidades no solo de ingresar sino de terminar su carrera y hasta hacer un posgrado, frente al estudiante que simplemente por haber nacido en condiciones distintas no tiene ninguna posibilidad de acceso o de permanencia.

Y no solamente se ha agrandado la diferencia entre estos quintiles, sino que también hay un proceso de absoluta exclusión de grandes masas de jóvenes, los que denominamos genéricamente “ninis”: ni trabajan ni estudian. En algunos países, como, desafortunada-

mente, del que yo provengo, son ellos los que son asesinados y están llenando las fosas clandestinas, los que forman parte de las bandas delictivas, o están en las cárceles, porque no tienen ninguna posibilidad de acceso a las instituciones de educación superior, por supuesto entre otras condiciones importantes.

Entonces, efectivamente, estamos peor que antes. Tenemos una gran Declaración de principios y cambios hacia las universidades, un gran esfuerzo por conceptualizar la necesaria conciencia respecto al requerimiento de una estrategia de gran altura y visión, pero muy poco se ha podido lograr. Seguimos teniendo universidades tradicionales, las mismas carreras de hace 20, 30, 50 años, las mismas currícula, los profesores que repiten en sus clases lo de siempre, posgrados concentrados en tres o cuatro países, la investigación científica y tecnológica en extremo reducida y muy focalizada. La brecha en la geopolítica del conocimiento es increíblemente enorme

para nuestros países. Las cadenas de interacción entre la investigación fundamental, el desarrollo local, nacional o regional y la innovación con responsabilidad social son verdaderamente escasas. Aquí hay un terreno de reflexión respecto de este balance de las diferentes CRES.

La CRES-2018 llega en un contexto distinto. De 10 años para acá, el panorama que tenemos es el del avance del modelo que relaciona sus sistemas organizacionales con indicadores de calidad, cada vez más apegados a los rankings internacionales, o a los rankings europeos, asiáticos, etc, pero alejados de nuestra realidad.

El avance que han tenido, sobre todo en algunos países asiáticos, los modelos de reconversión de las universidades públicas hacia lo que ellos denominan “The World Class Universities” (“Universidades de Clase Mundial”) es contundente. En China, el proyecto de crear 100 universidades de clase mundial es un proyecto que tiene miles de millones de yuanes atrás. La desincorporación del Estado de las universidades públicas en Japón es una tendencia irreversible. Se les está quitando el 1% anual de su presupuesto público para que lo consigan por sí mismas. Eso es lo que ellos denominan mayor autonomía: que el Estado les restrinja el presupuesto y que las universidades lo tengan que conseguir por la red de patentes, por la vía de generación de valores agregados de productos de investigación, por cambios en la administración y la organización hacia una mayor competitividad y productividad.

La brecha en la geopolítica del conocimiento es increíblemente enorme para nuestros países. Las cadenas de interacción entre la investigación fundamental, el desarrollo local, nacional o regional y la innovación con responsabilidad social son verdaderamente escasas.

El paradigma de “World Class Universities” que está desarrollando, por ejemplo, la República Popular China, bajo los lineamientos, por supuesto, del Partido Comunista Chino, y refrendado en su último congreso, no solamente está referida a la competitividad a nivel de la agregación de valor en patentes o en innovación tecnológica, o en imitación y superación de la innovación tecnológica de otros países, como lo han hecho toda su vida, sino que ahora se concentra en formar a los líderes del mundo, a los que van a dirigirlo hacia las próximas décadas del siglo.

Ese es el objetivo de las nuevas universidades de “clase mundial” –que mejor clasificaríamos como del “mercado mundial”: formar el liderazgo mundial, los gerentes, los que planifican, los que toman decisiones, los que están en el mainstream de los grandes corporativos, en sus consejos de administración, los que desarrollan objetivos de planificación estratégica y negocian con gobiernos y transnacionales.

Esa reconversión está ocurriendo en China, pero también en Japón, en Malasia, en Singapur, en Corea del Sur, en universidades que están ahora en el proceso de ubicarse en los liderazgos internacionales de la investigación científica y la innovación tecnológica. Decimos que las publicaciones más importantes a nivel internacional son las que se hacen en el idioma inglés. Pero una gran tasa de producción de papers en revistas indexadas a nivel internacional está en chino mandarín, en coreano, en japonés. También en inglés, por supuesto, o en alemán u holandés. Pero esta globalización en el terreno de la investigación científica está jalando hacia el Asia Pacífico.

En Europa, que como saben suele ser uno de nuestros modelos de referencia, hay una situación crítica desde la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, el proyecto denominado de Bolonia y sus sucesivas adecuaciones y proyecciones, después del Tratado de Maastricht. Aquello creó un espacio común europeo de educación superior y un conjunto de importantes programas, como el Erasmus, que ha logrado movilizar a cientos de miles de estudiantes en toda Europa. Ahora esto ha entrado en una crisis de efectividad, tanto por la desregulación, las sistemáticas crisis inmobiliarias, financieras y la inequidad social que se reproduce, y porque las críticas que indican que el modelo europeo es más de factura gringa que propia, y porque otros países y las más importantes universidades de investigación (LERU, por ejemplo), están asumiendo caminos propios.

De lo que presentó como “el” modelo de unidad para la educación superior (equivalencia de créditos, posgrados conjuntos, doble titulación, movilidad de estudiantes, el diploma suplementario, etc.), hoy prácticamente ha quedado bajo las restricciones de los dominios gubernamentales nacionales con sus prioridades empresariales, de innovación y de liderazgo. En lo que sí se está avanzando de manera importante es en las subregiones y localidades de “emprenderismo”, que están articulando esfuerzos que tienen mucha mayor convergencia que su perspectiva regional.

Pero también hay procesos de redefinición mucho más cercanos a los esfuerzos latinoamericanos, en el sentido de poner en marcha cambios de fondo y nuevas universidades. No se están creando muchas (hay poco más de 50 nuevas y subseces en los últimos 15 años), pero se está apostando a redefiniciones estructurales, a reconversiones desde el plano de políticas de Estado muy poderosas, que ponen en el centro el tema de una relación docencia-investigación que favorezca la interdisciplinariedad y la agregación de valor con fines de bienestar colectivo y responsabilidad social con sustentabilidad.

Es decir, hay también cambios radicales, en un sentido que va más pegado a vincular la universidad a una sociedad democrática del conocimiento, desde una economía solidaria, sustentable, de bien público y un derecho humano universal, como en algunos de nuestros países y universidades lo sostenemos.

La discusión en América Latina

Hacia allá van los modelos de universidad, todos encontrados, más en un sentido de controversia que de cooperación. Eso es lo que vamos a tener que discutir en la CRES de 2018: ¿cómo está avanzando la universidad en el mundo y qué tenemos que decir los latinoamericanos en la perspectiva de los modelos que estamos defendiendo como propios?

Ahí hay que ser muy claros. La CRES-2018 nos da la posibilidad de volver a ser un referente en el llamado internacional a la UNESCO respecto de los objetivos del desarrollo sostenible. Los balances que tenemos en 2005 y en 2010 de los objetivos del milenio de las Naciones Unidas y de la “educación para todos”, es que ello no pudo alcanzarse, ni siquiera de manera mediana. Ahora de las 17 metas de desarrollo sustentable de la UNESCO, la número 4 abarca el tema de la educación y de la educación superior. Sin embargo, vale la pena analizar uno de los últimos reportes del grupo de Monitoreo de la Educación Global (GEM), en donde se concluye que las metas que se propusieron en el 2014-2016 para ser alcanzadas en el 2030 en América Latina, si las cosas siguen como van, solamente podrán lograrse para el 2050 o aún más hasta el 2080. ¿Y quién prevé que haya cambios estructurales para lograr metas de acceso universal en la educación superior, hasta llegar al 72% o 76% del grupo de edad escolar correspondiente, de seguir las cosas como van?

La media de acceso social en la educación superior de América Latina y el Caribe está alrededor del 30% o 40%. Solo para algunos países es distinto, como en Cuba, Uruguay o Argentina. Pero en términos de tasa media bruta de escolarización estamos

en no más del 40% en pregrado. En posgrado es obviamente muchísimo más bajo el promedio, de entre un 10% o 15%. Y en términos de inversión y recursos para investigación, la producción científica y tecnológica sigue siendo exactamente igual que hace 20 o 30 años: 0,4% (no llega al 1%, respecto del PIB); 4% en contribución científica en revistas indexadas y en papers de investigación básica fundamental (en lo central, producidos sobre todo por la universidad pública).

A diferencia de otras experiencias en otras partes del mundo, en América Latina, la investigación está concentrada mayoritariamente en la universidad pública y en las universidades nacionales: en las universidades tradicionales, emblemáticas, y en las recientes, por supuesto, que están esforzándose en ser universidades con una contribución en materia de investigación científica con orientación y responsabilidad social, distinta a la idea de publicar por publicar, que se ha convertido en un ejercicio dominante por la creciente influencia de los rankings y de la “productivitis” de acumulación de puntitos.

Pero hay cada vez más consciencia, sobre todo, desde las de redes de investigación, de cooperación e integración, que han comprendido que la única manera de producir un conocimiento con responsabilidad social es a través de redes. Las redes y los procesos de avanzada en la integración regional, han puesto en el centro la idea de que la investigación debe contar con una orientación de bien público, de resolver los grandes problemas nacionales y regionales.

Por todo esto, la agenda de la CRES 2018 debe pasar por lo menos por un puñado de ejes que hemos planteado en diferentes reuniones, refrendando la Declaración de Cartagena, y por supuesto los planes de acción de 1996 y de 2008.

En primer lugar, la CRES de 2008 en Cartagena dijo: “Vamos a transformar las universidades de manera radical. Vamos a asumir la Declaración de la UNESCO y vamos a iniciar en los próximos diez años una gran transformación de las universidades públicas, y a definir la manera, el comportamiento, la regulación de la universidad privada”. Pero, en esta gran transformación, no se dijo cómo ni con qué modelo, ni con qué tipo de organización académica o institucional, ni hacia dónde teníamos que ir, cuáles eran las prioridades, qué carreras teníamos que desarrollar, cuál era la oferta pública de mayor impacto en el terreno del bien público y social,

Solos no podemos. Los paradigmas del conocimiento de la humanidad son cada vez más accesibles, pero si no tenemos estructuras y plataformas en redes de colaboración e integración no vamos a poder innovar a favor de una nueva sociedad.

desde la perspectiva de una formación integral, interdisciplinar, en la investigación, en la extensión y la cultura. Ahora toca definir porqué queremos ir hacia una nueva universidad y otro sistema educativo y tenemos que decir cuál es este.

En la relación docencia-investigador, el papel fundamental se juega en el terreno de la formación (o reciclamiento) de los que estamos ahora y de los nuevos cuadros de docentes e investigadores. Tienen que ser distintos los referentes académicos, ya no pueden quedarse en la clase dictada, o en la reflexión sobre un libro. Tiene que ser la discusión respecto a la construcción de procesos cognitivos que ayuden al estudiante a desarrollar un pensamiento crítico, independiente, una educación incluyente y diversa, intercultural y solidaria, un currículum interdisciplinar que se sustente en la complejidad y relacione y ponga en el centro la producción de un nuevo conocimiento socialmente responsable y sustentable.

Hay que promover una investigación que efectivamente no se mueva en la periferia de los rankings internacionales y en la elaboración de papers y papers y artículos y capítulos que muy pocos leen. Hay que publicar, por supuesto, sino, ¿cómo difunde uno el conocimiento? Es parte del ethos académico y del paradigma contemporáneo. Sin embargo, el vínculo de la producción social de un conocimiento sustentable hacia la comunidad, la interculturalidad y la resolución de los grandes problemas de desigualdad e inequidad debe estar en el centro del esfuerzo de las universidades. Esto hay que decirlo con toda claridad, en el sentido de una redefinición organizacional de las estructuras de transferencia de conocimientos científicos y tecnológicos.

Además, no podemos desarrollar alternativas de una producción de impacto social importante, sino lo hacemos de forma cooperativa, integrándonos y en redes. Solos no podemos. El conocimiento ha avanzado a mil por hora y tenemos que correr muchísimo más rápido para empezar a articular y aprovechar los paradigmas del conocimiento de la humanidad, que ahora son cada vez más accesibles, pero si no tenemos estructuras y plataformas en redes de colaboración e integración, en equipos inter y multidisciplinarios, interinstitucionales, no vamos a poder innovar desde estos a favor de una nueva sociedad.

Asimismo, un punto central está en la redefinición de las políticas de Estado. Si no hay una redefinición respecto al desarrollo social que deseamos, no vamos a poder iniciar las transformaciones que queremos. Antes decíamos lo contrario: “Primero hay que transformar la planta productiva, las industrias, hacer una redefinición endógena de la relación de las universidades con el desarrollo económico porque a partir del desarrollo económico va a haber una retroalimentación, etc.”. No es así. Nos dijeron que sí, para meternos a hacer innovaciones en patentes o pequeñas cositas que de repente no sirven para mucho, por la gran competitividad de las grandes empresas

y países. Nos han llevado a una segregación, a una marginalización de las fronteras del conocimiento real.

Por el contrario, la redefinición no está en la lógica del desarrollo, sino en las políticas del Estado, en la redefinición de la política pública que impacte en el desarrollo económico y en la inclusión social, en la justicia y en la democracia.

Finalmente, el otro gran tema de discusión de la CRES 2018, aparte de esta agenda temática de transformación de las estructuras fundamentales de las universidades, es operar los instrumentos que se dieron en la CRES 2008 y que quedaron solamente enunciados. Destaco uno en particular: ENLACES, el Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior, que fue el instrumento que haría posible la integración, la cooperación y la operación de las propuestas de Cartagena. Pero no propició que esto se hiciera realidad.

Tenemos que reflexionar cómo le damos vida a ENLACES, cómo le damos sustancia, organización, metas, objetivos, recursos, para que pueda operar desde el paraguas de la UNESCO, pero en una perspectiva realmente operativa, funcional, y que convoque, reúna, cree redes, asociaciones, que impulse las que existen y, por supuesto, tenga la gran responsabilidad de que las declaraciones y el Plan de Acción que va a salir de la CRES-2018 se hagan realidad. Esto debe ser colocado en el plano de una exigencia a los actores reales, particularmente gobiernos y Estados, para una redefinición de las políticas públicas que, de aquí al 2030, sean visibles como metas concretas desde los grandes objetivos generales de desarrollo con sostenibilidad, para lograr un futuro muy distinto para las y los niños, niñas y jóvenes de las actuales y futuras generaciones.

Universidad y desarrollo (Notas sobre la cuestión del "derecho a la Universidad")

EDUARDO RINESI

Licenciado en Ciencia Política por la Universidad Nacional de Rosario, Master en Ciencias Sociales por FLACSO y Doctor en Filosofía por la Universidad de São Paulo. Fue rector de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Es autor o coautor de decenas de títulos sobre política, filosofía, historia y educación superior. Entre ellos, Filosofía (y) política de la universidad (UNGS-IEC/CONADU).

Me gustaría tratar de decir algunas cosas sobre el tema que se me propuso considerar en el encuentro que está en la base de este libro, y sobre el que amablemente los coordinadores de esta iniciativa me invitan ahora a decir dos palabras en este volumen colectivo, que es el tema de la relación entre la Universidad y el desarrollo, volviendo sobre un texto fundamental para todos nosotros, y sobre el que todos nosotros hemos discutido mucho, que es el texto de la Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior reunida en Cartagena de Indias en el año 2008. No voy a meterme en ese texto más allá de su frase más famosa, más repetida, más citada, que es la primera. Esa que dice, de un modo absolutamente revolucionario al que haríamos mal en acostumbrarnos, que la educación superior es un bien público y social, un derecho humano universal y una responsabilidad de los Estados. Es muy importante, en efecto, esa declaración. Marca, como se dice, "un antes y un después" en los modos en los que (me parece que no es exagerado decirlo de este modo) se ha pensado la cuestión universitaria a lo largo de la historia que tiene esta institución milenaria en la cultura de los países de lo que llamamos Occidente. Desde ya, el tono y el contenido de esa declaración son impensables sin tener en cuenta el contexto de profundas transformaciones políticas y conceptuales que habían promovido en esos años los gobiernos (digamos: populistas avanzados) de una parte importante de los países de

nuestra región. En efecto, es posible afirmar que en buena parte de América Latina los años que cubren los tres primeros lustros del siglo XXI son años caracterizados por fuertes procesos de democratización de la vida colectiva, entendiendo esta palabrita, “democratización”, como una indicación de un proceso de ampliación, profundización, universalización de derechos. Habría mucho para conversar sobre este asunto, habría mucho para decir sobre las transformaciones que sufrió nuestro modo de articular la palabra “democracia”, desde los años de las “transiciones” que siguieron al último ciclo de dictaduras militares en toda la región, y que se caracterizaron por una preocupación muy grande por la garantía de la libertad, o de las libertades, hasta estos años más recientes en los que pensamos la idea de democracia (o mejor, como decía recién: de democratización, de un proceso de transformación o de radicalización o de democratización de nuestras democracias) más asociada a esta noción fundamental de los derechos. La democratización, entonces, como un proceso de universalización de derechos. Es decir: de realización de derechos. Porque los derechos son universales o no son. O no son derechos: son –si acaso– privilegios o prerrogativas. El proceso de democratización de las democracias latinoamericanas entre 2000 y 2015 fue un proceso, entonces, de puesta en cuestión en muchos planos de los privilegios y de las prerrogativas en nombre de una idea sobre la necesaria igualdad de las posibilidades vitales de todos los ciudadanos.

Y entre esas posibilidades que se trataba, entonces, de que se volvieran (digámoslo con prudencia, y conscientes de que lo que pudo lograrse en todos estos planos fue importante pero relativo) un poco menos desiguales, unas que tuvieron una importancia muy grande (en la Argentina, sin duda, decisiva) fueron las educativas. En particular, es muy importante, como condición misma de la posibilidad (hasta hace poco tiempo perfectamente disparatada) de que se pensara la Universidad como un derecho, el establecimiento, por una ley de la nación, de la obligatoriedad de la escuela secundaria. Por supuesto, sabemos bien que establecer por ley la obligatoriedad de la escuela secundaria no equivale ni mucho menos a lograr la efectiva universalización de un nivel educativo al que en nuestro país le falta mucho, muchísimo, para ser universal (estamos mal: no dejamos de estar mal cuando había políticas públicas que se proponían estar un poco menos mal, y vamos a estar mucho peor a partir de la despreocupación fenomenal que tiene el actual gobierno sobre el tema), pero por lo menos desde el punto de vista simbólico ese establecimiento de la obligación legal de todos los papás de los adolescentes argentinos de mandar a sus chicos a la escuela hasta terminarla dice algo dice que este país ha decidido, a través de los representantes del pueblo en el Parlamento, que quiere que sus hijos tengan la escuela terminada, y eso al menos debería señalar una tendencia, una orientación, un horizonte. Es ese

horizonte el que vuelve mucho más verosímil hoy hablar, en la Argentina y en varios otros países de América Latina, de la Universidad como un derecho. Mientras la escuela secundaria no era obligatoria, la Universidad solo podía pensarse como el lujo que podían darse aquellos que antes se habían podido dar el lujo previo de terminar un nivel educativo que nadie les exigía terminar. De modo simple: solo cuando la secundaria debe ser pensada como una obligación la Universidad puede ser pensada como un derecho. A esa representación de la Universidad como un derecho (a la posibilidad misma de esa representación de la Universidad como un derecho) han contribuido también, desde luego, una retórica oficial inusualmente insistente en este punto, el fuerte despliegue de políticas públicas activas orientadas a permitir el sostenimiento, el avance y la promoción de los estudiantes en la escuela y en la Universidad y un clima general de preocupación por hacer efectiva y cierta la posibilidad de los jóvenes de realizar sus estudios en los distintos niveles del sistema. Es en este contexto general, digo (que ejemplifico con el país que mejor conozco de toda la región, que es el mío, pero que con más y con menos se repetiría también en los demás), que los delegados a la Conferencia Regional de Cartagena pudieron establecer ese principio tan importante, tan renovador, tan original, de que la educación superior podía y debía tenerse por un derecho humano universal.

Ahora bien: ¿qué quiere decir exactamente esto? ¿En qué consiste ese derecho humano a la educación superior (o, para abordar específicamente el tema que me interesa acá, a la Universidad)? En principio, en el derecho de todo el mundo (de todos los jóvenes, o de manera general de todos los ciudadanos) a ir a la Universidad: a entrar, a aprender, a avanzar, a recibirse en plazos razonables... Y a hacer todo eso en los más altos niveles de calidad, sea lo que sea lo que eso signifique y sea como sea que esa bendita calidad se mida. Eso es un problemón, en el que no podemos ni siquiera ingresar acá. Pero lo que sí quiero decir es que postular el derecho de todo el mundo a la Universidad es postular el derecho de todo el mundo a la mejor Universidad. Si pensamos la Universidad como un derecho universal, solo podemos considerar buena a una universidad que sea buena para todos, pero también, inversa y complementariamente, solo podemos considerar efectivamente para todos, solo podemos suponer efectivamente democrática, a una universidad que sea, para todos, buena. Buena: excelente, de la más alta calidad. No hay por qué elegir, en efecto, porque no hay ninguna tensión ni ninguna contradicción, en absoluto, entre la cantidad y la calidad, entre la masividad y la excelencia, que (quiero insistir: en una perspectiva que piense la Universidad como derecho) lejos de oponerse se suponen y se reclaman mutuamente. Es solo un prejuicio torpe, fíaca y reaccionario el que nos puede hacer pensar que los más no pueden hacer, en el mismo nivel de calidad, lo mismo que los menos.

Pero a mí me gustaría decir que, con todo lo importante que me parece esta idea sobre el derecho de todo el mundo, de todos los jóvenes, de todos los ciudadanos, a ir a la universidad, a permanecer en ella, a recibirse en ella, a hacerlo en plazos razonables ya hacerlo en los más altos niveles de calidad, limitara esto todo lo que decimos cuando decimos “derecho a la Universidad” supone una doble reducción del problema. En primer lugar supone imaginar que el derecho a la universidad solo puede ser pensado como un derecho individual de los ciudadanos, o de cierta categoría de los ciudadanos: los jóvenes. Y me parece que el derecho a la universidad es un derecho cuyo interés radica (como el de varios otros derechos que pudimos pensar en América Latina durante los tres primeros lustros del siglo XXI) en que son que son al mismo tiempo derechos de los individuos y derechos del pueblo, derechos individuales de los ciudadanos y derechos colectivos del pueblo. Y me parece que si es más o menos fácil de entender (aunque por cierto difícilísimo de garantizar) qué cosa es el derecho de los individuos a la universidad, resulta mucho más complicado entender y más necesario todavía, justo por eso, pensar, qué cosa quiere decir que la universidad es un derecho colectivo del pueblo, que el pueblo constituye un sujeto colectivo de derecho y que uno de esos derechos que tiene ese sujeto colectivo que es el pueblo es el derecho a la universidad. Primera cuestión. Y la otra: me parece que pensar que el derecho a la universidad es apenas el derecho de los ciudadanos (considerados individualmente o considerados como parte de ese sujeto colectivo que es el pueblo) a asistir a la Universidad (ya lo dijimos: a entrar, permanecer, aprender, avanzar, recibirse en la Universidad) supone reducir toda la complejidad de la institución universitaria a una sola de sus funciones: su función de formación, dejándose de lado todo lo que tenemos que pensar en relación con la garantía que tienen los ciudadanos y el pueblo en su conjunto a la Universidad como institución de investigación y de extensión.

A mí me parece, en efecto –y me gustaría ir por este lado– que la universidad puede y debe ser pensada como un derecho colectivo del pueblo. Y si eso quiere decir algo quiere decir que el pueblo, que pagando sus impuestos sostiene, en nuestros países, nuestros sistemas universitarios, tiene que poder aprovechar los resultados de la existencia de nuestras universidades y del trabajo que se desarrolla en ellas, tanto en el campo de la formación como en el de la investigación y en el de la extensión, o como sea que decidamos llamar a esa función de articulación entre lo que hacemos en las universidades y las demandas, las necesidades y las exigencias de las organizaciones de la sociedad. La palabra “extensión”, en efecto, se usa mucho en nuestros países y en nuestras universidades. Tiene una larga historia, que es la historia de la tradición reformista que arranca en 1918, y que a todos nos merece la mayor consideración. Sin embargo, por mucho que reconozcamos lo interesante que es esa tradición exten-

sionista en Argentina y en América Latina en general, a todos nos deja un sabor raro el tufillo más o menos filantrópico de la idea según la cual la universidad tiene que “extenderse” para alcanzar, como con la punta de los dedos, a algunos “otros”, distintos de sí misma, que estarían “allá afuera” presuntamente necesitados de nuestros saberes, de nuestras competencias o de nuestra amabilidad. Por eso la palabra “extensión” viene siendo sometida a una serie de interrogaciones y de críticas que a mí me resultan de lo más interesantes, e incluso es a menudo reemplazada, en las normativas, en los estatutos, en las nomenclaturas de muchas de nuestras universidades, por algunas otras. Entre esas otras palabras con las que reemplazamos (o complementamos, a veces) la vieja palabrita “extensión”, a mí me resulta muy interesante y auspiciosa la palabrita que ha acuñado mi amigo, hasta hace poco Decano de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, Diego Tatián, que utiliza la palabra “intensión” (in-tensión, con “s”, no con “c”), para aludir a un tipo de movimiento que no consistiría en sacar a la universidad –por así decir– “hacia afuera de sí misma” en presunto auxilio de un pueblo que también presuntamente la necesitaría o la reclamaría, sino, al revés, en “meter adentro” de la Universidad las tensiones del mundo. Las tensiones políticas, sociales, culturales, de un mundo que no puede pertenecer allá afuera separado de la universidad como por un alambre de púas. Es necesario que a ese alambre de púas que nos separa del mundo exterior a nuestras instituciones (tomo esta metáfora del “alambre de púas” del excelente libro que ha escrito el filósofo norteamericano Nevel Netz, una historia genial del alambre de púas en la cultura social y política de Occidente, de la pradera norteamericana de mediados del siglo XIX, pasando por las salvajadas de la guerra de los Boers y las trincheras de la Primera Guerra Mundial, hasta los campos de concentración de mediados del siglo XX: hay mucho para aprender ahí sobre los modos en los que las instituciones de nuestras sociedades piensan la cuestión de los límites y de las fronteras), es necesario, digo, que a ese borde o ese límite entre lo que hacemos dentro de nuestras universidades y lo que pasa fuera de ella podamos perforarlo en busca de un diálogo mutuamente enriquecedor.

Pues bien: es en este marco que querría preguntarme, mirando al tema sobre el que se nos ha pedido una opinión, qué significa pensar el aporte que puede hacer el sistema universitario e nuestros países a un desarrollo humano sustentable. Voy a decir a continuación, para no usar más palabras que las necesarias, “desarrollo”, pero

...solo cuando la secundaria debe ser pensada como una obligación la Universidad puede ser pensada como un derecho.

debe quedar claro que cada vez que digo “desarrollo” no pienso esta palabra en su sentido más tradicional, más esquemático, más economicista. La palabra “desarrollo”, por supuesto, es pasible de una gran cantidad de críticas, se le han hecho –con justicia– muchas críticas, y hoy es difícil usar la palabra “desarrollo” sin hacer un conjunto grande de precisiones... Porque la palabra “desarrollo” carga, en efecto, y para empezar, con los problemas de un evolucionismo o de un progresismo que resulta muchas veces muy ingenuo. No está escrito que las sociedades vayan a desarrollarse, tiendan a desarrollarse. Y tampoco está dicho que la del desarrollo sea una gran idea si a ese desarrollo se lo transita de los modos muchas veces muy desaprensivos con la naturaleza, con el medio ambiente, que a veces le son casi inseparables. De modo que la palabra “desarrollo”, por su evolucionismo, por su economicismo, por las consecuencias más desafortunadas que los procesos que nombra pueden tener sobre las condiciones mismas de vida en el planeta, ha merecido y merece todo tipo de observaciones. A pesar de ello a mí no me parece que haya que dejar de utilizarla, ni me parece que haya que dejar de seguir poniendo a lo que nombra del lado de las cosas buenas de la vida y de la historia, siquiera por una razón: porque la palabra “desarrollo” nos invita a pensar el cambio, nos invita a imaginar que las cosas no tienen por qué seguir siendo igual que como son, nos invita a soñar (debidamente modulada, adjetivada, complejizada) un futuro diferente al presente muy mezquino que tenemos, nos permite suponer que las sociedades pueden, democráticamente, planificar esa estructura futura, diferente a y mejor que la del presente que tenemos. Incluso nos permite pensar algo que en los últimos años también ha sido pensado y escrito: la idea de que quizás el propio desarrollo deba ser considerado uno de esos “derechos colectivos de los pueblos” a los que recién nos referíamos. En la Argentina, el juez Raúl Zaffaroni viene escribiendo muy sistemáticamente que los pueblos tienen un derecho al desarrollo. Es muy provocadora esa idea. Uno puede decirle: “Zaffaroni: ¿de dónde sacaste eso?”; ¿Qué quiere decir que los pueblos tienen un “derecho al desarrollo”? Y bien: Zaffaroni dice que los pueblos tienen un derecho al desarrollo. Qué interesante. Pensémoslo por un momento, y preguntémonos, en este marco, qué relación podría existir (en caso de que Zaffaroni tuviera razón y de que fuera posible postular que los pueblos tienen un “derecho al desarrollo”) entre ese derecho y el que aquí estamos examinando, el que aquí nos estamos preguntando qué quiere decir o cómo tenemos que pensar: el derecho a la Universidad.

Y bien: a mí me parece que lo primero que quiere decir esta expresión, el derecho a la Universidad, si la ponemos en comunicación con la pretensión de que exista algo así como un derecho colectivo de los pueblos al desarrollo, es que los pueblos, que pagando sus impuestos sostienen los sistemas universitarios de nuestros países,

tienen que tener el derecho a que las universidades los provean de los profesionales, de los técnicos, de los científicos, de los académicos, de los investigadores y de los profesores que esos pueblos necesitan para ver garantizado su derecho al desarrollo. Eso se dice fácil. Por supuesto, plantea problemas difícilísimos, diría que insolubles. Porque, ¿cuáles y cuántos son esos profesionales, técnicos, científicos, académicos, investigadores, profesores? ¿Quién puede decir cuáles son? ¿Quién puede decir cuántos ingenieros en puentes necesita este país o cualquier otro? Y si alguien pudiera responder esa pregunta, ¿quién podría responder cuántos historiadores necesita este país o cualquier otro? ¿Cuántos politólogos? ¿Cuántos críticos literarios? Por lo demás, ¿no dependen las respuestas que puedan darse a estas preguntas de los “modelos de desarrollo” que cada país decida abrazar, decida darse? ¿Y cómo decide un país un “modelo de desarrollo”? ¿Cómo decide un país en qué sentido va a avanzar por la senda que podemos nombrar con esa palabrita? Problemas enormes, interesantísimos. Aquí los dejo planteados, nomás.

Pero, además, decía, de la función de formación, me parece importante pensar qué es lo que quiere decir que la universidad puede contribuir al desarrollo de las naciones, o que el derecho del pueblo a la universidad puede vincularse con el derecho del pueblo al desarrollo. Me gustaría sugerir que decir que los pueblos tienen un derecho a la universidad quiere decir, entre otras cosas, que los pueblos tienen un derecho a aprovechar, a usufructuar, a apropiarse de los conocimientos que producen nuestras universidades, que son muchos y muy importantes. Las universidades (nosotros, universitarios) sabemos cosas muy importantes para nuestros pueblos, para nuestros países. Y a nuestros pueblos les sale mucha plata que en las universidades nosotros sepamos esas cosas que son tan importantes. Entonces: no puede ser que los resultados de ese saber que le sale tanta plata a nuestros pueblos después circulen apenas bajo el desabrido y deserotizado género de los papers académicos publicados en revistas que además están, generalmente, escritas en una lengua distinta de la que hablan todos los días los miembros de esos pueblos que pagando sus impuestos nos financian nuestros salarios de investigadores, porque publicar en esas lenguas no das más puntos en el *ridiculum vitae*. Es necesario también que las universidades piensen cómo le garantizan al pueblo que el resultado de sus investigaciones contribuya al desarrollo de ese pueblo y no solo al engrosamiento de nuestro *ridiculum vitae*.

Entonces, y para ir rápido: algunas cosas. En primer lugar, es necesario alentar en nuestros países una fuerte discusión colectiva, altamente democrática (esto quiere decir: altamente participativa), es necesario que la universidad misma se empeñe en la tarea de construir espacios para una discusión colectiva muy democrática sobre los modelos de desarrollo que nuestros países quieren abrazar. ¿Quién decide hacia

dónde avanza la economía de nuestras naciones, el desarrollo de nuestras naciones? Las universidades tienen que contribuir a la generación de espacios amplios para una discusión que, entre otras cosas, tendrá como consecuencias, qué tipo de profesionales necesitan nuestras naciones, qué tipo de conocimientos necesitan nuestros pueblos que las universidades que esos pueblos sostienen pagando sus impuestos produzcan. Para eso, y en segundo lugar, las universidades tienen que aprender a hablar un lenguaje que hablan muy mal. Yo suelo ironizar sobre los papers y los referatos y los abstracts y las keywords. Lo hago un poco para provocar y para provocarme a mí mismo. (Porque por favor nadie crea que no soy el primero del que me burlo cuando me burlo de las prácticas de la corporación a la que pertenezco.) Pero dejemos por un lado esas ironías. Nada de eso está mal. Nada de eso tiene nada de condenable. Digo: el lenguaje de los papers y de los abstracts y de los congresos académicos. Son cosas que forman parte del *métier* universitario. Lo que digo es que no nos engañemos a nosotros mismos y no supongamos que de verdad esas cosas son difíciles y son meritorias y son importantes. No son importantes, no son meritorias, no son difíciles. Hablar y escribir ese lenguaje menor, pobre, chato, es la cosa más fácil del mundo. Todos nosotros sabemos, porque es facilísimo, escribir un artículo, y que nos lo aprueben, para la *Very Important and Highly Scientific Sociological Review* de Oklahoma: es una taradez, hay que saber cuatro trucos. Y está bien, no digo nada. Biútil. Lo que sí digo es que tenemos que aprender, además, a hablar el lenguaje mucho más difícil de las grandes conversaciones colectivas, que es mucho más complicado, que es estilística, política y moralmente mucho más exigente. Es mucho más difícil, en efecto, estar a la altura de las grandes conversaciones colectivas sobre modelos de desarrollo, sobre los destinos que nuestros pueblos deciden abrazar para nuestros países, que estar a la gallinácea altura estilística, política y moral que nos permite ir por ahí haciendo *ridiculum vitae* en las *Very Important Reviews* de no sé dónde. Ese lenguaje, ese lenguaje que hubo un tiempo que no había olvidado todavía la universidad argentina, tenemos que aprender a hablarlo. Es un lenguaje difícil, importante, es el lenguaje de la vida intelectual. No de la vida académica, que es una vida menor. De la vida intelectual, que tiene que ser (voy a ser prudente: que tiene que ser, también) la vida que aspiren a vivir nuestras universidades.

Tercer asunto, entonces (y para ir terminando): es necesario un fuerte movimiento de reflexión crítica de la universidad. De re-flexión: de vuelta del pensamiento sobre las propias condiciones, las propias determinaciones, las propias categorías con las que piensa. El pensamiento crítico no es solo el que se lanza al mundo para criticarlo: es el que vuelve todo el tiempo para atrás para examinar las propias condiciones en las que piensa, para conocer las condiciones en las que conoce, las categorías a priori de

su propio pensamiento, como decía el buen Kant. Que son categorías conceptuales, pero también políticas, burocráticas, institucionales. Tenemos que revisar el conjunto de determinaciones que operan sobre los modos de conocer en nuestras universidades. Tenemos que discutir el conjunto de fetiches en los que hemos decidido creer en nuestras universidades. El pensamiento universitario y la vida de las universidades tienen un fuertísimo compromiso con un conjunto de fetiches que es necesario revisar críticamente. Es necesario preguntarnos por los modos en los que pensamos nuestras vidas, nuestras relaciones, las jerarquías que organizan la vida de nuestras instituciones. Es necesario revisar el conjunto de determinaciones, de reglamentaciones, de hábitos, que nos llevan, por ejemplo, a separar y a jerarquizar entre ellas las funciones de docencia y de investigación.

A hablar de ciertos modos de las actividades que desarrollamos en nuestras universidades. Por ejemplo: de la actividad de enseñar. A la docencia. Que en muchas de nuestras universidades, que en muchas de las conversaciones cotidianas que tenemos en nuestras universidades, se nombra con la expresión “carga”. “Carga de docencia”. ¿Cómo puede ser que haya universitarios que en las universidades públicas argentinas y de la región piensen a la docencia como una “carga”? Que digan (que lamenten, que se quejen) que tienen mucha “carga” de docencia. Que le quitan tiempo, tal parece, para otras cosas que debería hacer.

O ser. Hay que pensar también en esto: en cómo usamos el verbo “ser” en nuestras universidades. “Ser” investigador. No solo. “Ser” investigador-categoría-no-sé-cuánto del Programa de Incentivos. Upa. En lugar de animarnos a pensar en lo que a esta altura de la soirée es obvio, que es que hay que terminar con el Programa de Incentivos, que le hizo mucho daño a la universidad pública argentina, no tenemos mejor idea que convertir la categoría que nos ha tocado en la organización burocrática de las mercedes de ese Programa en una determinación existencial de nuestro ser-en-el-mundo. “Somos” investigadores categoría tanto. No sé. Invito a la prudencia con el verbo “ser”. Es un verbo muy importante, el verbo “ser”. Con el verbo “ser” se ha dicho, verbi gratia, “Ser o no ser”. Se ha dicho “Serás lo que debas ser”. Se ha dicho “El ser es; el no ser no es”. ¿Cómo es posible que haya gente que diga que “es” Categoría 2 del Programa de Incentivos? Es necesario que pensemos un poco en estas cosas: en

Tenemos que revisar el conjunto de determinaciones que operan sobre los modos de conocer en nuestras universidades. Tenemos que discutir el conjunto de fetiches en los que hemos decidido creer en nuestras universidades.

los fetiches que organizan nuestras vidas, en las tonterías en las que decidimos creer. Y es necesario que pensemos también los criterios de validación de los saberes que producimos en las universidades. Porque no alcanza, es evidente, con hacer chistes. Que no es seguro que sirvan, ni siquiera. A mí me salen porque si no me enoja, y prefiero reírme. Pero es necesario que revisemos si en efecto es un criterio adecuado de validación de los saberes que producimos, la aceptación o no de nuestros papers en las revistas a las que los mandamos para que nos los publiquen, y que todos sabemos que forman parte de un sistema de chantadas más o menos consentidas. ¿Cómo se validan nuestros conocimientos? ¿Con qué criterios intra-académicos, y con cuáles, si acaso, extra-académicos?

Esto nos lleva a la pregunta por los modos de articulación de la investigación y de lo que solemos llamar “extensión”. Puesto que dije lo que dije, voy a decir “extensión” poniendo la palabra entre comillas. Como sea, como quiera que pensemos el movimiento de “salida de sí” de la Universidad hacia el mundo (hacia el mundo de la producción, de la vida social, del sistema educativo, de los territorios y de las organizaciones), ¿cómo articulamos ese movimiento con la actividad investigativa que desarrollamos dentro de nuestras universidades? ¿Son dos funciones o son parte necesaria de un único movimiento en el que nos lanzamos al mundo a aprender del mundo y con los actores del mundo? Es necesario el diálogo de lenguajes y de saberes con los actores de ese mundo exterior al mundo de la universidad. Y finalmente: ¿de qué manera hacemos efectivo ese movimiento (a mí me gusta esta palabra que usa Diego, pero pueden ustedes usar cualquier otra que les guste) de “in-tensión” universitaria que nos permite dialogar, no solo fuera sino y sobre todo dentro de nuestras universidades con los actores de la vida social, política, cultural, productiva, de nuestros territorios? Hay muchos mecanismos, pero es necesario habilitar en el interior de las universidades instancias de conversación efectiva con todos estos actores. Me parece importante acompañar el movimiento que en nuestro país, en muchas de las universidades públicas argentinas, se está desarrollando en relación con la organización y puesta en funcionamiento de los llamados consejos sociales, o consejos sociales “asesores”. Me parece importante discutir qué actores deben participar de estos consejos. En algunos consejos sociales asesores de algunas universidades públicas argentinas hay actores que a mí no me gusta que estén allí, que a mí me gustaría que no estuvieran allí. En otros consejos de otras universidades públicas argentinas los actores que están me encantan: son los actores que yo creo que tienen que dialogar con la universidad, que la universidad tiene que decidir que sean los que dialoguen con ella, dentro de ella. Pensando desde adentro de las universidades, en el diálogo con los autores de la comunidad universitaria, con las autoridades de la universidad,

Balances y desafíos hacia la CRES 2018

Historia, vigencia y retos de la universidad como derecho

con los claustros de la universidad, no solamente en la actividad extensionista, sino también en la formativa, en la investigativa. Bueno: esa es una discusión. Hay que pensar de qué modo fortalecemos, afuera y adentro de la universidad, el diálogo de la universidad con eso que solemos llamar su entorno, su contexto, su territorio.

La CRES 2008 y un cambio de paradigma en la educación superior: propuestas, logros y desafíos

ADRIANA CHIROLEU

Doctora en Sociología. Docente de la Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales de la UNR e investigadora del CONICET. Participó como autora, compiladora o editora en diversos libros sobre educación superior, entre ellos, Política universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes (IEC-CONADU/UNGS). Además, colaboró en diversos volúmenes colectivos y revistas especializadas.

En 2008, la Conferencia Regional de Educación Superior desarrollada en Cartagena de Indias consagra a la educación superior como derecho humano y recomienda su expansión –en condiciones de equidad y pertinencia– a grupos sociales tradicionalmente ausentes de los claustros, el reconocimiento de las discriminaciones históricas experimentadas por ciertos colectivos por motivos étnicos, de género, de localización geográfica, discapacidad, etc., y la generación de políticas específicas para su superación.

En tal sentido, propone dar vuelta la página sobre un principio que –si bien discutido desde la perspectiva teórica– había sido considerado legítimo durante mucho tiempo en círculos gobernantes y universitarios que suponía garantizarlos niveles educativos básicos para toda la población, pero reservar el nivel superior para una minoría. Si bien este privilegio se fundaba supuestamente en el mérito, se desconocía el hecho de que, en la práctica, éste está fuertemente mediado por el origen social. La meta propuesta en Cartagena, en cambio, promueve la ampliación de la representación social a través de la inclusión de sectores sociales y grupos históricamente excluidos del tercer nivel. Esto es, apunta simultáneamente a lograr una mayor democratización del nivel y operar positivamente sobre la discriminación generando un proceso de genuina inclusión.

Estas cuestiones resultan especialmente significativas en América Latina, pues la desigualdad constituye un rasgo central que se expresa en los índices más bajos de distribución de los ingresos y en la magnitud que adquiere la pobreza. Al respecto, el Panorama Social de CEPAL señala que en 2015, en promedio, la participación del quintil de menores ingresos alcanzó apenas el 5,6% del ingreso total, frente al 46,2% que obtuvo el quintil de mayores ingresos. En lo que respecta a la pobreza, algo menos del 30% de la población total (175 millones) puede considerarse pobre y es indigente más del 12% (75 millones).

En la mayoría de los países se generaron mayores oportunidades en la educación superior, pero esto, en general, se tradujo especialmente en un aumento de las posibilidades de acceso; mucho menos en términos de equiparación de los logros educativos entre los diversos grupos sociales.

Los datos porcentuales y los valores absolutos resultan contundentes a la hora de mostrar el perfil profundamente desigual en la distribución de los ingresos y de las oportunidades para acceder a factores que mejoren la movilidad social. Las desigualdades en términos de empleo y educación junto a la incidencia de la localización urbana o rural, el género y el origen étnico explican en buena medida la cristalización o profundización de esas desigualdades. En este contexto, la ampliación del acceso a la educación superior y la incorporación de grupos sociales ausentes de este nivel educativo, constituye sin duda

una vía a explorar de singular relevancia ante el panorama regional.

Desde la perspectiva teórica, la discusión académica ha ido creciendo en complejidad en las últimas décadas, reconociendo diversas aristas de la problemática. Algunos autores ponen el énfasis en el efecto democratizador que tiene la ampliación de la representación social en las instituciones, entendido especialmente en términos de reducción de las desigualdades sociales, expansión de los aprendizajes y obtención de resultados equitativos y (sobre todo) independientes del grupo social de pertenencia.¹

Desde otra perspectiva analítica se busca comprender lo intrincado de estos procesos expansivos y las fuerzas que desatan. En tal sentido, algunos estudios ponen en entredicho los efectos favorables que en términos de movilidad social y reducción de las desigualdades puede alcanzar la mera multiplicación de los diplomas; ésta, en opinión de algunos académicos, tiende a generar una devaluación de los mismos que favorece especialmente a los poseedores de suficiente capital social. Éste les permite tomar tanto las decisiones más acertadas en cuanto a las carreras y las instituciones

que escoger, como alcanzar las mejores inserciones en el mercado de trabajo.² Estas cuestiones concomitantes necesariamente deben abordarse a los efectos que la expansión no se constituya en una nueva frustración para sectores sociales desaventajados y genere movilidad ocupacional intergeneracional sin mejora del bienestar material (movilidad social espuria) negando así la posibilidad de ampliar la fluidez social y reducir las desigualdades.

A partir del planteo de la CRES2008, otra corriente de pensamiento –aún incipiente– ha puesto el foco en los alcances del reconocimiento de la educación superior

¹ Véase RENAULT, Alain (2008). “La Universidad frente a los desafíos de la democracia”. En: *Temas y Debates* 16, pp. 153-161. Rosario: UNR. Disponible en: <http://www.temasydebates.unr.edu.ar/index.php/tyd/article/view/77>; RENAULT, Alain (2016). *Igualdad y discriminaciones: un ensayo de filosofía política aplicada*. Buenos Aires: Prometeo; MERLE, Pierre (2004). “La démocratisation de l'école”. En: *Le Télémaque*. Presses universitaires de Caen 25, pp. 135-149; PROST, Antoine (2001). “La démocratisation de l'enseignement en France depuis la Seconde Guerre mondiale”. En: *Revue suisse des sciences de l'éducation* 1/2001; y CHIROLEU, Adriana y MARQUINA, Mónica (2017). “Democratisation or credentialism? Public policies of expansion of higher education in Latin America”. En: *Policy Reviews in Higher Education*, vol. 1. Society for Research into Higher Education. Ed. Routledge and Taylor & Francis.

² Véase BOURDIEU, Pierre (1991). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. (2ª ed.). Madrid: Taurus Humanidades; DUBETE, François y DURU-BELLAT, Marie (2006). “Déclassement : Quand l'ascenseur social descend”. En: *Polémiques sur l'utilité des diplômes*, *Revue du Mauss* N° 28. Disponible en : <http://www.cairn.info/revue-du-mauss-2006-2-page-85.htm>; DUBET, François (2011). *Repensar la Justicia Social contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI; DUBET, François (2017). *Lo que nos une. Cómo vivir juntos a partir de un reconocimiento positivo de la diferencia*. Buenos Aires: Siglo XXI; DURU-BELLAT, Marie (2015). “Access to Higher Education: The French case”. En: *Les Documents de Travail de l'IREDU, Institut de Recherche sur l'Education*, Paris. Disponible en: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01103597/document>; PASSERON, Jean Claude (1979). “La democratización de la enseñanza superior en los países europeos: un intento de retrospectiva”. En: *Perspectivas*. *Revista Trimestral de Educación*, 9 (1). Paris: Unesco; y RAFTERY, Adrian y HOUT, Michael (1993). “Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform and Opportunity in Irish Education”. En: *Sociology of Education*, 66, 1. Disponible en: <https://www.csss.washington.edu/~raftery/Research/PDF/hout1993.pdf>.

³ RINESI, Eduardo (2015). *Filosofía (y) política de la Universidad*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento e IEC-CONADU.

como derecho humano; al respecto, Eduardo Rinesi³ señala que esto implica tanto una garantía negativa (ingreso de todos sin exclusiones ni discriminaciones) como una garantía positiva (derecho a acceder, a aprender, a avanzar en los estudios y a graduarse en un plazo razonable). En tal sentido, sostener el derecho a la educación superior implicaría reconocer la igualdad de todos los ciudadanos, y obligaría al Estado (a través de las universidades públicas) a garantizar no sólo el acceso sino la obtención de resultados positivos, en instituciones de calidad. Sin embargo, no se presentan avances significativos en la operativización de estos principios ni se exploran en profundidad sus alcances y límites.

Por otra parte, probablemente el concepto más abarcativo que también es fuertemente potenciado en la CRES2008 es el de inclusión, en el sentido de favorecer específicamente la incorporación de minorías sociales, étnico-raciales, de género, discapacitados, en instituciones que se adapten a sus necesidades. Esto –que constituye una deuda flagrante en América Latina– podría brindar mejores posibilidades de éxito en el tránsito en instituciones de calidad y pertinentes en términos de conocimiento.

Como puede apreciarse, se trata de una problemática compleja en cuyo desarrollo se ha presentado permanentemente un alargamiento de los conceptos, cuya superposición parcial y traslapamiento no ayuda a comprender en profundidad los alcances y los límites de las respectivas propuestas ni a escoger las mejores vías para avanzar en una reducción de las desigualdades sociales.

Los alcances del tema en la Declaración de la Conferencia de Cartagena

La Declaración final de la Conferencia de Cartagena (puntos B y C) sostiene:

- *“La Educación Superior es un derecho humano y los Estados deben garantizarla”*. A través de este principio general se plantea el núcleo central de la propuesta que encuadra al tercer nivel educativo como derecho y que compromete consiguientemente a los Estados a arbitrar las políticas más convenientes para su concreción.

- *“Mayor cobertura social con equidad, calidad y compromiso con nuestros pueblos”*. La propuesta implica no sólo la expansión de la cobertura sino que ésta incluya a grupos sociales diversos y se dé en condiciones de equidad y en instituciones que garanticen calidad y pertinencia. De tal manera se procura superar

algunas de las formas espurias a través de las cuales muchos países ampliaron la atención de la demanda social: generación de instituciones de baja calidad (públicas o privadas) y/o de vías alternativas de educación superior, etc.

- *“Las estructuras institucionales y las propuestas académicas deben adaptarse para la expansión de la cobertura”*. Esta propuesta se aproxima a la noción de inclusión, que pone el foco no sólo en incorporar grupos sociales ausentes del nivel sino en generar las “adaptaciones” institucionales necesarias para aumentar las posibilidades de obtener resultados equitativos entre aquellos y los grupos sociales tradicionales. Desde esta perspectiva, inclusión y calidad deben necesariamente ir de la mano y sólo el sostenimiento de altos patrones académicos garantiza una posibilidad concreta para enfrentar las discriminaciones históricas y alcanzar mayor movilidad y cohesión social.

- *“Las instituciones deben crecer en diversidad, flexibilidad y articulación para garantizar el acceso y permanencia en condiciones equitativas y con calidad de distintos grupos sociales”*. La propuesta implica transformar los modelos educativos para atender las heterogéneas necesidades de los estudiantes y flexibilizar las currículas para mejorar las posibilidades de permanencia y egreso. En tal sentido, flexibilidad, articulación, equidad y calidad constituyen las bases de todo el esquema propuesto.

- *“Se deben promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas a las instituciones existentes y transformar éstas para que sean más pertinentes”*. La propuesta focaliza en los diversos grupos étnicos que conviven en la región y propone su incorporación en las universidades existentes, las cuales deberían adaptarse a las necesidades de las respectivas sociedades. Otra opción podría ser la creación de nuevos tipos de instituciones, como las interculturales, para superar un modelo con limitaciones como el de las universidades indígenas.

- *“Profundizar las políticas de equidad para el ingreso e instrumentar nuevos mecanismos de apoyo público a los estudiantes (becas, residencias estudiantiles, servicios de salud y alimentación, tanto como el acompañamiento académico), destinados a permitir su permanencia y buen desempeño en los sistemas”*. Apunta a apoyar en el plano material a los grupos más desfavorecidos y a generar propuestas pedagógicas que hagan más factible no sólo acceder sino permanecer y egresar de las instituciones; esto es, mejorar las posibilidades de obtener resultados equitativos entre los estudiantes provenientes de sectores sociales vulnerables.

- *“Políticas de articulación para integrar los sistemas educativos y la educación superior”*. Se apunta a lograr el mejoramiento de la calidad de los niveles educa-

tivos previos —especialmente bajos en los segmentos que atienden a los grupos más carenciados— para mejorar la posibilidad de tránsito exitoso por la educación superior. Asimismo, la integración de la educación superior en sí misma aumentaría las posibilidades de desarrollar recorridos exitosos y de obtener el grado académico y reduciría su contracara, la deserción.

Si analizamos este conjunto de propuestas de la CRES2008 puede observarse un avance significativo en términos de reconocimiento de una problemática ardua y compleja que había sido tradicionalmente invisibilizada. En tal sentido, se apunta a reconocer dos núcleos centrales de conflicto: por una parte, ampliar las posibilidades

de acceso constituye sólo una parte del problema y es necesario avanzar en la generación de condiciones para alcanzar resultados equitativos entre los diversos grupos sociales; por la otra, se busca operar especialmente sobre las discriminaciones históricas que han experimentado algunos grupos sociales.

Estas discusiones iniciadas en décadas anteriores comienzan a concentrar la atención en los 90 cuando, en un clima general de reconocimiento de la diversidad cultural de la región, las organizaciones de defensa de los derechos de la mujer, de afrodescendientes y pueblos originarios profundizan sus lobbies, sus luchas y movilizaciones para hacer oír sus reclamos. En esos años también cambia la sensibilidad con relación a los discapacitados y las propuestas de acceso al sistema educati-

vo común avanzan y alcanzan paulatinamente al nivel superior.

En este mismo sentido, las políticas públicas para el nivel superior generadas en la región dan cuenta de un mayor compromiso con estas temáticas que va desarrollándose de manera paulatina pero creciente en casi todos los países, desde mediados de los años 90.

A pesar de que aún prima un plano formal y básicamente normativo, este cambio paradigmático supone una nueva perspectiva y habilita la búsqueda de caminos alternativos para avanzar en una concreción paulatina de este principio. En tal sentido, una revisión de las políticas implementadas brinda elementos para efectuar una evaluación de sus resultados y pensar alternativas para su mejoramiento.

En la mayoría de los países se generaron mayores oportunidades en la educación superior, pero esto, en general, se tradujo especialmente en un aumento de las posibilidades de acceso; mucho menos en términos de equiparación de los logros educativos entre los diversos grupos sociales.

Políticas implementadas: Transformaciones de los SES de la región

De forma diferencial según los países, algunas de las propuestas de la CRES2008 se fueron incorporando en las agendas de gobierno de la región, observándose en general un mayor esfuerzo por aumentar la oferta educativa (creación de instituciones, cursos, programas), reducir el peso de las discriminaciones (acciones afirmativas, cuotas) y efectuar un apoyo económico directo (becas, créditos) a los sectores sociales más carenciados.⁴ Han quedado relegados, en cambio, otros factores que podrían profundizar los efectos positivos de esta ampliación de las oportunidades.

Se generó así un conjunto de políticas públicas de características comunes pero diverso grado de profundidad y alcance, entre las cuales destacan especialmente:

1. Expansión de la cobertura institucional con interiorización de la oferta

La ampliación de la oferta busca reducir la desigualdad por cuestiones geográficas y generar ofertas en las regiones interiores, reduciendo el impacto negativo de la residencia en espacios rurales.

Esta expansión institucional se relaciona tanto con el crecimiento del número de instituciones (o la creación de sedes, secciones o centros especializados) y su localización en provincias y ciudades alejadas como con la diversificación de los tipos institucionales, con naturaleza jurídica, misiones e identidades diversas.

En el caso de Bolivia, por ejemplo, el Informe CINDA correspondiente a 2016 señala que la apertura de sedes desconcentradas de todas las universidades permitió que la oferta llegara a poblaciones tradicionalmente excluidas, en especial la constituida por indígenas rurales.⁵ Otro tanto ha ocurrido en Uruguay a través de la apertura de sedes de la Universidad de la República (UDELAR) en el interior.⁶ En Argentina, la expansión institucional generada a partir de mediados de los años 90 hizo que en un lapso de poco más de dos décadas cambiará el mapa universitario con

⁴ CHIROLEU, Adriana (2016). "Políticas públicas de inclusión y democratización universitaria: hacia una ampliación de las bases sociales de las instituciones". En: ARANCIAGA, Ignacio (comp.). La Universidad y el desafío de construir sociedades inclusivas. Debates y propuestas sobre modelos universitarios desde una perspectiva comparativa. Río Gallegos: Editorial de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Disponible en: http://www.unpa.edu.ar/sites/default/files/publicaciones_adjuntos/UNPA-Universidades_y_sociedades_inclusivas-300dpi.pdf

la creación de 29 de las 56 universidades nacionales; de tal manera, todas las provincias poseen en la actualidad al menos una universidad pública. Resulta especialmente significativa la creación de 14 instituciones de este tipo en el conurbano de la ciudad de Buenos Aires, región que alberga alrededor de 10 millones de habitantes. Esta nueva oferta universitaria mejora las posibilidades de que personas pertenecientes a sectores socioeconómicos vulnerables –de importante concentración en la zona– accedan al nivel superior.

En el caso de Venezuela, la fuerte expansión institucional se dio a través de la creación de un sistema institucional paralelo a los establecimientos tradicionales. Al respecto, en 2009, con la Misión Alma Mater se inició la creación de un nuevo tejido institucional para la educación superior. Se constituyó, así, el patrón para la creación de nuevos establecimientos oficiales, con características y objetivos académicos y políticos, que buscan el fortalecimiento del Poder Popular y la construcción de una sociedad socialista.⁷

Como puede apreciarse, la política de expansión ha seguido recorridos singulares en los diversos países e incluso en algunos casos –como Chile y Ecuador– se ha dado, simultáneamente, un mantenimiento de la oferta pública y una reducción del número total de instituciones por el cierre o fusión de establecimientos privados.

Por otra parte, se han creado también nuevos tipos institucionales como las llamadas universidades interculturales, las cuales constituyen un espacio privilegiado para el diálogo entre culturas; son además instituciones abiertas que aspiran a incorporar no sólo a indígenas sino a grupos poblacionales diversos. Las mismas se establecen en zonas que poseen una alta proporción de población indígena y ofrecen educación de calidad y carreras innovadoras para la formación de profesionales e intelectuales comprometidos con el desarrollo de sus pueblos y regiones.

⁵ MARTÍNEZ BARRIENTOS, Alejandra; SANTILLÁN BUTRÓN, Susan y LOAYZA MELGAREJO, Marcelo. (2016). “Informe Nacional: Bolivia”. Consejo Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016. Disponible en: <http://www.cinda.cl/2016/11/16/informe-educacion-superior-en-iberoamerica-2016/>

⁶ RAMA, Ángel (2016). “Informe Nacional: Uruguay”. Consejo Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016. Disponible en: <http://www.cinda.cl/2016/11/16/informe-educacion-superior-en-iberoamerica-2016/>

⁷ PARRA SANDOVAL, María Cristina y TORRES-NÚÑEZ, Luis E. (2016). “Informe Nacional: Venezuela”. Consejo Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016. Disponible en: <http://www.cinda.cl/2016/11/16/informe-educacion-superior-en-iberoamerica-2016/>

2. Políticas de Acción Afirmativa (PAA)

Diversas PAA se han desarrollado en los países de la región. En Bolivia, tres universidades atienden especialmente a las poblaciones indígenas: una quechua, otra aymara y otra guaraní. Las mismas dictan carreras vinculadas a los ejes estratégicos productivos del país con un régimen de residencia comunitaria interna y dedicación completa. Aquellos postulantes que aprueben el examen de ingreso obtienen becas de estudio y deben comprometerse con sus respectivas comunidades.

En el caso de México, país cuya población indígena ronda el 12% de la población total, a partir de 2001 con financiamiento de la Fundación Ford y a partir de 2009 del Banco Mundial, la Asociación Nacional de Universidades y Escuelas de Educación Superior (ANUIES) y la Secretaría de Educación Pública crearon el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES), cuyo objetivo es fortalecer los recursos académicos de las instituciones para estimular el ingreso, permanencia y graduación de los estudiantes indígenas. El programa, de carácter compensatorio y académico, al que se accede de manera voluntaria, atiende a través de tutorías las dificultades de aprendizaje de los estudiantes indígenas en los 24 establecimientos integrados al programa. Los avances, si bien moderados, señalan una institucionalización paulatina de los programas, aunque se destacan sus dificultades, por una parte, para alcanzar una mayor interculturalización de las instituciones, los programas y las currículas para atender la diversidad y, por la otra, para evitar el distanciamiento del estudiante y su comunidad de origen.⁸

El caso de Brasil presenta características especiales. A partir de 2001 las instituciones de educación superior comienzan a aplicar PAA y, para fines de esa década, el 65% de las universidades federales tenía alguna modalidad, siendo la más frecuente la reserva de vacantes por motivos sociorraciales, seguida del bonus social. En agosto de 2012 y luego de más de una década de discusión, se aprobó la Ley de Cuotas Raciales y Sociales, que establece una combinación de ambos criterios en los institutos y universidades federales de Brasil: 50% de los cupos en esas instituciones son reservadas a estudiantes que hayan cursado sus estudios en escuelas públicas; la mitad de esas vacantes se asignará a estudiantes que provengan de familias que reciban menos de 1,5 salario mínimo con una distribución para negros, mulatos e indígenas, proporcional

⁸BADILLO GUZMÁN, Jessica (2011). "El Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior: alcances, retos e impactos". En: Reencuentro N° 61. México, Universidad Autónoma de México – Unidad Xochimilco.

a la composición de la población en cada estado del país. Las cuotas se distribuyen de acuerdo al rendimiento de los aspirantes en el examen final del nivel medio, esto es, se destinan a los mejores alumnos de la red pública. De esta manera se busca preservar el principio meritocrático.⁹

3. Apoyatura Económica: Becas, créditos, residencias estudiantiles, etc.

En algunos países se dan de manera conjunta créditos y becas (Chile, Colombia, Brasil, Costa Rica, México). Los créditos pueden orientarse a cubrir los costos de matrícula de instituciones privadas (Brasil) o de instituciones públicas y privadas (Chile).

En Venezuela y Argentina, los créditos fueron eliminados en los primeros años de nuestro siglo y sólo subsisten las Becas Universitarias. Las mismas han adquirido un peso significativo en muchos casos nacionales, por ejemplo, el programa masivo que se desarrolla en Perú, la llamada Beca 18, que pasó en cinco años de otorgar 750 becas a otorgar 69 mil.¹⁰ En muchos países –por ejemplo, Argentina y Costa Rica– existen además sistemas especiales de becas para estudiantes indígenas.

Puede destacarse como una situación especial la que se da en Uruguay, a través del Fondo de Solidaridad Universitaria (FSU) establecido por ley en 1994. A través del mismo, se financia un sistema de becas para estudiantes del sector público terciario gracias al aporte económico de los egresados de carreras terciarias y universitarias del sector público. El FSU constituye un sistema de impuestos intergeneracionales, por el cual los egresados de la educación superior gratuita, aportan para facilitar el acceso a los estudiantes de bajos recursos.¹¹

En todos los casos, la implementación de políticas de ayuda económica constituye un estímulo significativo para el ingreso de sectores sociales vulnerables y, sobre todo, marcan un mayor compromiso del Estado en la expansión de la educación superior. No obstante, en muchos casos, el monto de las becas (Argentina) o las condiciones de devolución de los créditos (Chile) limitan los efectos positivos de la política para la incorporación de nuevos grupos sociales.

⁹ CHIROLEU, Adriana (2016). “Políticas públicas de inclusión y democratización universitaria: hacia una ampliación de las bases sociales de las instituciones”, ob. cit.

¹⁰ VEGA GANOZA, Juan Fernando (2016). “Informe Nacional: Perú”. Consejo Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016. Disponible en: <http://www.cinda.cl/2016/11/16/informe-educacion-superior-en-iberoamerica-2016/>

¹¹ RAMA, Ángel (2016). “Informe Nacional: Uruguay”, ob. cit.

4. Desigualdades de género

En lo que respecta a la presencia femenina, la misma se ha expandido de manera sostenida y supera a la masculina en varios países; se sigue presentando sin embargo una distribución desigual entre las áreas de conocimiento ligada a estereotipos de género. Por otra parte, comienzan a plantearse reclamos para generar condiciones para el acceso de otros grupos como gays, lesbianas y transgénero.

En general, no hay políticas especiales para fortalecer el acceso de ninguno de estos grupos. En el caso de las mujeres, pueden encontrarse algunos casos en que se da un apoyo a ciertas situaciones especiales. Por ejemplo, en México, éstas refieren a apoyos a Madres Jefas de Familia.

5. Desigualdades vinculadas con la condición de discapacitado

Existen programas de apoyo a discapacitados en casi todos los países. Bolivia, a partir de la Ley General para Personas con Discapacidad N° 223, establece la igualdad de oportunidades y condiciones en todo el Sistema Educativo Plurinacional; en la educación superior, particularmente, el ingreso debe ser libre y complementado con las adaptaciones curriculares que faciliten la permanencia temporal, la enseñanza de calidad y el egreso oportuno.¹²

6. Permanencia y egreso

Pocos países de la región analizan los logros en el nivel superior discriminando el origen socioeconómico (una excepción la constituye Chile). Esto constituye una fuerte limitación para evaluar las políticas aplicadas a los efectos de ajustarlas para maximizar sus resultados. Se inscribe en las dificultades en términos de información de estadística universitaria que existe en la región, tanto a nivel de los países como en términos comparativos.

¹² MARTÍNEZ BARRIENTOS, Alejandra; SANTILLÁN BUTRÓN, Susana y LOAYZA MELGAREJO, Marcelo. (2016). "Informe Nacional: Bolivia", ob. cit.

7. Segmentación institucional e ingreso al mercado de trabajo

Este es un tema ignorado hasta el presente o, en el mejor de los casos, poco profundizado: ¿qué incidencia tiene la segmentación institucional en la generación de oportunidades de diversa jerarquía orientadas a públicos particulares y que conducen a destinos laborales diversos?

Las propuestas de la CRES/2008, las políticas implementadas y sus resultados

Un análisis de las formas de implementación de las propuestas de la CRES2008 permite visualizar que las mismas sólo se aplicaron parcialmente, lo que pone en entredicho la aceptación de la filosofía general de la que parten y reduce los resultados efectivos. En la mayoría de los países se generaron mayores oportunidades en la educación superior, pero esto, en general, se tradujo especialmente en un aumento de las posibilidades de acceso a cierto tipo de instituciones y programas; mucho menos en términos de equiparación de los logros educativos entre los diversos grupos sociales. En tal sentido, se presentan resultados mucho más modestos en términos de permanencia y graduación en el nivel superior. La segmentación institucional del nivel medio y superior constituye por otra parte un tema prioritario para generar oportunidades equitativas entre los grupos sociales y reducir las desigualdades, que aún no ha merecido una consideración profunda.

En líneas generales,

a. la educación superior fue tomada como un compartimento estanco, sin tener en cuenta las articulaciones –que la propia CRES 2008 reclamaba– con el resto del sistema educativo;

b. no se operó contra la segmentación y la baja calidad de una porción significativa del nivel medio –especialmente la que incluye a los sectores sociales más desfavorecidos– y las limitaciones que esto supone para alcanzar resultados equitativos en el nivel superior;

c. las instituciones tradicionales no introdujeron los ajustes necesarios para permitir la adaptación de los nuevos alumnos a los requerimientos del nivel. En tal sentido, se amplió el número de establecimientos y se desarrollaron diversas políticas de apoyo económico y/o académico, pero las prácticas institucionales

no cambiaron significativamente y siguen orientadas a un perfil tradicional de estudiante: el que representan “los herederos”. De tal manera, se niega en la práctica la heterogeneidad –rasgo central de la matrícula en el momento actual–, entorpeciendo así las posibilidades de éxito del grueso de los recién llegados. Esto no permite mejorarlos rendimientos diferenciales según grupos sociales.

En materia de expansión del acceso, se han obtenido resultados importantes en un intento por atender la distribución inequitativa de oportunidades de participación en la educación superior y el fuerte condicionamiento del origen socioeconómico de los estudiantes. Así, y sin tomar en cuenta la heterogeneidad de situaciones en lo que refiere a las Tasas Brutas de Escolarización Superior de cada país, el Cuadro N° 1 permite apreciar que la brecha entre el grupo más rico y el más pobre alcanza a más de 50 puntos porcentuales en el caso de Uruguay y a 19 puntos porcentuales en Bolivia.¹³

Cuadro N° 1. Tasa neta de escolarización superior según quintiles de ingreso equivalente

| | I | II | III | IV | V |
|--------------------------|------|------|------|------|------|
| Argentina (2015) | 19.4 | 26.1 | 33.4 | 49.1 | 53.6 |
| Bolivia (2014) | 24.8 | 33.5 | 35.2 | 38.9 | 43.9 |
| Brasil (2015) | 6.2 | 9.6 | 16.0 | 25.7 | 50.3 |
| Chile (2015) | 28.8 | 33.6 | 35.2 | 46.1 | 63.2 |
| Colombia (2015) | 11.5 | 14.0 | 22.1 | 32.4 | 52.4 |
| Costa Rica (2015) | 3.8 | 10.4 | 15.5 | 29.3 | 57.8 |
| Ecuador (2015) | 10.3 | 13.5 | 17.5 | 25.5 | 41.2 |
| México (2014) | 15.6 | 15.5 | 21.4 | 28.0 | 46.0 |
| Paraguay (2015) | 9.1 | 14.2 | 22.0 | 32.7 | 54.6 |
| Perú (2015) | 15.5 | 30.5 | 39.3 | 43.9 | 63.2 |
| Uruguay (2015) | 4.8 | 12.4 | 21.5 | 33.4 | 56.1 |

Fuente: CEDLAC / Banco Mundial

¹³ BRUNNER, José Joaquín (ed.) (2016). Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016. Santiago: Consejo Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), p. 112. Disponible en: <http://www.cinda.cl/2016/11/16/informe-educacion-superior-en-iberoamerica-2016/>

Por otra parte, la participación del quintil más pobre en la educación terciaria fluctúa en América Latina y el Caribe entre 29% (Chile) y menos de 2% (América Central). Los países con mayor participación de personas provenientes de hogares de menores recursos son Chile, Bolivia y Argentina, situándose en el extremo opuesto, Honduras, El Salvador y Guatemala.¹⁴

Es de destacar sin embargo que los niveles de masificación del sistema terciario, medidos por la tasa bruta de matrícula, no necesariamente implican una mayor inclusión del grupo más pobre. El Índice 20/20 –que muestra las veces que la participación del quintil más rico supera a la del quintil más pobre– muestra la profundidad de esta brecha. En El Salvador, Guatemala, Uruguay, Honduras y Panamá la brecha fluctúa entre 19 y 9 veces. En cambio, en Bolivia, Chile, Argentina, México y Venezuela se mueve en torno a tres veces o menos. Así, por ejemplo, en El Salvador las personas del quintil de ingresos más altos asisten 18,8 veces más a alguna institución educativa superior que las personas pertenecientes al quintil de menores ingresos. En cambio, esa diferencia es de apenas 1,8 veces en Bolivia. Con todo, debe reconocerse que la situación de este indicador ha mejorado en los últimos cinco años.¹⁵

En lo que respecta a los logros educativos, son escasos los datos empíricos que dan cuenta de los rendimientos de los diversos grupos sociales en su tránsito por la educación superior. El Cuadro N° 2 permite visualizar una expansión de la presencia del quintil más desfavorecido en el tercer nivel educativo (completo e incompleto), aunque las brechas que mantiene con el quinto quintil son aún muy importantes.

Cuadro N° 2. Terciario completo e incompleto en porcentaje de población de 25 años y más (alrededor de estos años)

| | Quintil 1 | | Quintil 5 | | Brecha entre quintiles | |
|------------------|-----------|------|-----------|------|------------------------|------|
| | 1996 | 2013 | 1996 | 2013 | 1996 | 2013 |
| Argentina | 2.3 | 10.5 | 45.3 | 53.1 | 94.9 | 80.2 |
| Bolivia | 0.7 | 4.5 | 31.2 | 46.4 | 97.8 | 90.3 |
| Brasil | 0.6 | 3.5 | 27.9 | 43.6 | 97.8 | 92.0 |
| Chile | 2.7 | 7.9 | 43.6 | 57.6 | 93.8 | 86.3 |
| México | 0.3 | 1.9 | 30.1 | 42.7 | 99.0 | 95.6 |
| Venezuela | 3.9 | 12.7 | 33.7 | 46.0 | 88.4 | 72.4 |

Fuente: CEPAL, Panorama Social 2015

Un camino largo y sinuoso aún por recorrer

La Declaración de la CRES2008 constituyó un hito para la educación superior de América Latina en la medida en que el reconocimiento de este nivel como derecho humano supuso un cambio de paradigma que marca el camino de transformaciones futuras. Sin embargo, el recorrido a encarar no será seguramente lineal y las marchas y contramarchas se sucederán por el propio carácter de variable dependiente de la educación superior. La sucesión en los países de la región de gobiernos de distinto signo y por lo tanto con diferentes proyectos educativos, sus proyectos políticos y la situación económica nacional e internacional, así como la magnitud de las demandas internas entre otros factores, marcarán el derrotero futuro.

Mientras tanto, en la década transcurrida se perciben algunos avances —especialmente en el plano discursivo— y otros más modestos en lo referente a la elaboración de política públicas y académicas. Al respecto,

(...) se amplió el número de establecimientos y se desarrollaron diversas políticas de apoyo económico y/o académico, pero las prácticas institucionales no cambiaron significativamente y siguen orientadas a un perfil tradicional de estudiante: el que representan “los herederos”.

¹⁴ *Ibidem*, p. 113. | ¹⁵ *Ibidem*, p. 115.

¹⁶ TÜNNERMANN BERNHEIM, Carlos (2010). “Las conferencias regionales y mundiales sobre educación superior de la UNESCO y su impacto en la educación superior de América Latina”. En: *Revista Universidades*, vol. LX, núm. 47, septiembre-diciembre, 2010, pp. 31-46.

¹⁷ BRACHO GONZÁLEZ, Teresa y HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, Jimena (2009). “Equidad educativa: avances en la definición de su concepto”. Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Disponible en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_10/ponencias/1852-F.pdf; BRACHO, Teresa (2011). “Una mirada conceptual al derecho a la educación en México”. Documento generado a partir de la conferencia dictada en el Foro Derecho a la Educación en México, organizado por el Observatorio Ciudadano de la Educación A. C. Ciudad de México, 18 de junio de 2010.

Documento generado a Observatorio Ciudadano de la Educación A.C. el 18 de junio del 2010. En INEE . Informe 2014. Annette Santos del Real y Alejandra Delgado Santoveña. Coord. El derecho a una educación de calidad. México, INEE.

coincidimos con Carlos Tünnerman¹⁶ en que, si bien el paradigma de la educación superior como derecho humano se incorporó al discurso político e institucional de la región, en la práctica, no fue asumido plenamente ni se avanzó de forma decidida en una aplicación efectiva.

El derecho a la educación superior está articulado con el derecho a la educación en sus otros niveles y, sobre todo, también con el derecho a una educación de calidad. En este sentido, Teresa Bracho¹⁷ distingue entre el derecho a la educación, que se resuelve en términos de acceso independientemente de las condiciones de aprendizaje, y el derecho en la educación, que sí los tiene en cuenta junto a los resultados académicos que se obtienen.

El derecho en la educación tiene necesariamente que ver con los aprendizajes de los alumnos; al respecto, la meta debería ser superar la situación actual en que la posibilidad de obtener conocimientos significativos parece estar sobredeterminada socialmente y hace que sólo un grupo mínimo de estudiantes alcance altos niveles de aprendizaje conducentes a la obtención del respectivo diploma. Por ende, el reclamo de expansión de la educación superior debe necesariamente ir acompañado por una oferta de calidad, evitando los vericuetos, desvíos y limitaciones que plantea la segmentación educativa.

En las últimas décadas, si bien se han diseñado y aplicado un conjunto de políticas sectoriales para favorecer la expansión de las oportunidades, las mismas se han concentrado en aumentar las posibilidades de acceso sin operar con la misma energía en generar condiciones para la obtención de resultados equitativos.

Si focalizamos en la mayor representación social en las instituciones, los logros sólo pueden ser calificados como modestos. En efecto, si atendemos a la presencia de los quintiles de ingreso socioeconómico más bajos en la matrícula institucional, se observa una cierta mejora, aunque son pocos los países que pueden exhibir resultados significativos. Los programas de becas y créditos que se han desarrollado, si bien constituyen un avance, no alcanzan para garantizar equidad en el acceso.

La incorporación femenina ha sido intensa, aunque siguen predominando los estereotipos de género en las instituciones universitarias y las desigualdades en el acceso a los puestos de trabajo fijan un firme techo de cristal al avance de la mujer. En

(...) las metas establecidas por la CRES 2008 reclaman cambios institucionales profundos y entre ellos ocupa un lugar central el reconocimiento de la heterogeneidad estudiantil como rasgo de época y punto articulador del funcionamiento institucional.

lo que respecta a la presencia de indígenas y afrodescendientes, las políticas de acción afirmativa han mejorado su participación, aunque todavía estamos lejos de las metas planteadas por la CRES 2008.

Otro aspecto aún ausente en la mayoría de los países es la transformación articulada del sistema educativo como un todo y la de la educación superior en sí misma. La falta de profundidad de los cambios encarados se vincula probablemente con la demora en encarar una reforma integral de las instituciones que remueva estructuras obsoletas y prácticas tradicionalistas presentes en muchas instituciones. En tal sentido, las metas establecidas por la CRES 2008 reclaman cambios institucionales profundos y entre ellos ocupa un lugar central el reconocimiento de la heterogeneidad estudiantil como rasgo de época y punto articulador del funcionamiento institucional.

Si bien las metas de la Declaración de la CRES2008 están aún por alcanzarse y, en tal sentido, la vigencia de aquellas propuestas está intacta, junto al reclamo de una concreción de las mismas, un mayor énfasis en la búsqueda de resultados equitativos, aunque utópica en términos absolutos, puede constituir un faro organizador de la educación superior para la región en la próxima década.

Mejora de la equidad y la inclusión en la educación superior: logros y retos ante la CRES 2018

ANA GARCÍA DE FANELLI

Licenciada y Doctora en Economía (UBA) y Magíster en Ciencias Sociales (FLACSO). Investigadora Principal del CONICET en el área de Educación Superior. Fue directora del Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES). Ha sido autora, coautora o editora de numerosos títulos relacionados con su área de estudios, el análisis comparado de las políticas de educación superior, la universidad como organización y el financiamiento universitario.

Introducción

El punto de partida de esta presentación es la constatación del serio problema que tiene la región de América Latina y el Caribe en términos de desigualdad en la distribución del ingreso y en la magnitud del fenómeno de la pobreza. Por supuesto, estas son cuestiones cuya solución no radica principalmente en el accionar de las políticas públicas de educación superior ni en el específico de las universidades. No obstante, tanto el gobierno como las universidades tienen un rol a cumplir en la mejora de la inclusión social.

En lo que sigue quisiera reflexionar sobre las propuestas de la CRES 2008 en este plano, algunos avances en lo que respecta al plan de acción entonces acordado y los retos que aún nos quedan por transitar con miras a la CRES 2018, concluyendo con algunas reflexiones que provienen de investigaciones realizadas en el caso argentino pero que creo pertinentes para muchos de los países de América Latina y el Caribe.

Las propuestas de la CRES 2008

La Declaración y el Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe llevada a cabo en Cartagena en el 2008 estableció, entre sus cinco lineamientos fundamentales: “impulsar la expansión de la cobertura en educación superior, tanto en pregrado como en postgrado, con calidad, pertinencia e inclusión social”.¹ También establece que: “El carácter de bien público social de la Educación Superior se reafirma en la medida que el acceso a ella sea un derecho real de todos los ciudadanos y ciudadanas. Las políticas educacionales nacionales constituyen la condición necesaria para favorecer el acceso a una Educación Superior de calidad, mediante estrategias y acciones consecuentes”.²

En cuanto a las acciones a emprender en este sentido, el documento distingue entre aquellas a cargo de los gobiernos y de las instituciones.

En el caso de los gobiernos se recomienda, entre otras cuestiones:³

- Establecer y fortalecer sistemas de información confiables sobre Educación Superior para hacer diagnósticos adecuados, ofrecer insumos para políticas públicas e institucionales y permitir comparación entre sistemas. Frente a la baja cobertura y concentración geográfica de la matrícula, es imperativo que los gobiernos hagan un esfuerzo convergente para superarlas a mediano plazo e incrementar la cobertura con adecuados estándares de calidad. Considerando que la tasa de cobertura promedio (32%) en la región en el 2008 era muy inferior al promedio de los países desarrollados (55%), se proponía alcanzar la meta de 40% de cobertura bruta en el año 2015. Para tal fin se estimó necesario que cada país definiera

(...) en estos diez años transcurridos desde el 2008 mejoró la inclusión en la educación superior de América Latina y el Caribe. Sin embargo, no existe evidencia empírica sobre una mejora de la calidad en la formación de los graduados ni respecto de su pertinencia, ambos objetivos del plan de la CRES 2008.

¹ CRES. Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. IESALC-Gobierno de España-Ministerio de Ciencia e Innovación, 2008, pp. 6-7.

² *Ibidem*, p. 12.

³ *Ibidem*, pp. 26-27.

metas nacionales de aumento de cobertura para el mismo período, a nivel de grado y postgrado, así como estrategias para promover la desconcentración geográfica de la oferta.

- Incrementar los presupuestos estatales para la Educación Superior, promoviendo una política de recuperación del sector público de Educación Superior y mayor oferta de educación superior pública, especialmente en países donde se presenta un desequilibrio respecto a la oferta privada.
- Ampliar las políticas de inclusión para el ingreso a nivel de grado y postgrado, e instrumentar nuevos mecanismos de apoyo público a los estudiantes (becas, créditos educativos, residencias estudiantiles, servicios de salud y alimentación, tanto como el acompañamiento académico y la orientación vocacional y profesional) destinados a generar equidad, disminuir la deserción, mejorar el desempeño de los estudiantes, eliminar las brechas de formación y promover la inclusión digital.
- Implementar políticas de inclusión de género, de etnias y grupos culturales diversos, de personas con discapacidad, de personas privadas de libertad o que vivan en lugares alejados de los grandes centros urbanos, personas con escasos recursos, migrantes, refugiados y otras poblaciones vulnerables, implementando adecuados instrumentos de permanencia.

A las instituciones de educación superior les propone, entre otros aspectos:⁴

- Asumir un compromiso con la expansión calificada e inclusiva de la cobertura e implementar mecanismos de gestión que incluyan procedimientos de autoevaluación y adecuada rendición de cuentas (accountability).
- Ampliar las políticas de inclusión para el ingreso e instrumentar programas institucionales de apoyo a los estudiantes (becas, créditos educativos, residencias estudiantiles, servicios de salud y alimentación, tanto como el acompañamiento académico y la orientación vocacional y profesional) destinados a generar equidad, disminuir la deserción, mejorar el desempeño de los estudiantes, eliminar las brechas de formación y promover la inclusión digital.
- Implementar, como parte de los planes institucionales, acciones afirmativas para la inclusión y permanencia de minorías, personas con discapacidad, etnias (indígenas, afrodescendientes), personas con escasos recursos, trabajadores, refugiados y otras poblaciones vulnerables.
- Incorporar un sistema de seguimiento de estudiantes para combatir la

⁴ *Ibíd.*, pp. 28-29.

deserción y asegurar un adecuado desempeño y la formación integral.

- Desarrollar acciones de articulación con todo el sistema educativo, favoreciendo sólidas bases cognitivas y de aprendizaje en los niveles precedentes, para que los estudiantes que ingresan al nivel superior cuenten con los valores, las habilidades, destrezas y capacidades para poder adquirir, construir y transferir conocimientos en beneficio de la sociedad.

- Incorporar un sistema de seguimiento de graduados en el mercado de trabajo que permita evaluar y fortalecer la pertinencia y la calidad de la educación superior.

Logros y desafíos a futuro

Frente a esta declaración amplia y sumamente ambiciosa, cabe destacar algunas cuestiones que continúan siendo muy problemáticas en la actualidad y que sería importante atender en la próxima CRES 2018.

En primer lugar, la mejora de la cobertura en educación superior requiere, por un lado, un mayor nivel de graduación en el nivel medio y, por el otro, la ampliación de la demanda de estudios de nivel superior.

Con relación a la primera cuestión, el Informe Miradas 2016 elaborado por la OEI (2016) muestra que, si bien se observan mejoras importantes en las tasas de graduación en el nivel secundario, el promedio es el resultado de tasas muy desiguales en los países, que van del 97% en Cuba, 89% en Chile y 76% en Perú, ubicándose en otros países por debajo del 55%: Paraguay, Brasil, Colombia, El Salvador, México, Costa Rica, Argentina, República Dominicana, Nicaragua, Guatemala, Panamá y Honduras.

En lo que respecta a la cobertura, la tasa bruta de educación superior tendió a mejorar desde el 2008, superando ya en el 2013 la meta de la CRES 2008, pues era 43% para la población entre los 18 y 24 años, observándose además un crecimiento notable en el número de instituciones de educación superior (IES) (desde el 2000 se crearon 2300 IES nuevas)⁵ y también un incremento importante del presupuesto público destinado a educación superior entre el 2000 y el 2014.⁶ A pesar de ello, la situación de la cobertura sigue siendo muy desigual dependiendo de los países, lo cual

⁵ FERREYRA, M.M.; AVITABILE, C.; BOTERO ÁLVAREZ, J., HAIMOVICH PAZ, F. y URZUA, S. *At a Crossroads. Higher Education in Latin America and the Caribbean*. Washington: World Bank Group, 2017.

a su vez se vincula con los niveles de egreso en el nivel secundario. Así, mientras que la Argentina, Chile y Uruguay presentan tasas brutas de educación superior por encima del 60%, semejantes a la de los países de la OCDE, otros países, como Honduras, Guatemala y El Salvador muestran tasas bajas, por debajo de 25%. En suma, en este aspecto todavía hay mucho por mejorar en América Latina. Un hecho destacable es que la tasa de crecimiento en el acceso a la educación superior fue más importante entre los sectores de menores ingresos y en las mujeres. Esto es así especialmente en la Argentina, Bolivia, Chile y México.⁷ Este hecho permite afirmar que en estos diez años transcurridos desde el 2008 mejoró la inclusión en la educación superior de América Latina y el Caribe. Sin embargo, no existe evidencia empírica sobre una mejora de la calidad en la formación de los graduados ni respecto de su pertinencia, ambos objetivos del plan de la CRES 2008.

Otras cuestiones que todavía merecen atención, en cuanto a la necesidad de desplegar estrategias de mejora por parte de los gobiernos y de las IES, son aquellas referidas al abandono y al rendimiento académico de los estudiantes. Una primera cuestión que destacó en la CRES 2008 como demanda a los gobiernos es la producción de información y el seguimiento académico de los estudiantes. Al momento, la situación en este sentido parece ser muy desigual en los países de América Latina y el Caribe. Mientras que algunos cuentan con un sistema estadístico relativamente más desarrollado, como es el caso de Brasil, Colombia, Chile y México, otros, como es el caso de la Argentina, todavía presentan deficiencias al respecto.⁸ He participado de una iniciativa de la OEI que se encamina a brindar mejor información comparativa de los sistemas: la construcción de una Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior (RED INDICES). Tras la confección de un Manual (el Manual Lima), el año pasado se llevó a cabo en Santiago de Chile un taller entre el 12 y 13 de septiembre de 2017 centrado en el análisis de los resultados del relevamiento estadístico realizado por la red, que abarcó más de cien indicadores comparativos y fue respon-

⁶ DE FANELLI, Ana. Public Funding, Latin America. En: NUNO TEIXEIRA, Pedro y SHIN, Jung-Cheol (eds.). *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Dordrecht: Springer Science+Business Media, 2017. DOI: 10.1007/978-94-017-9553-1_75-2.

⁷ FERREYRA, M. M. y otros, ob. cit.

⁸ GARCÍA DE FANELLI, Ana. "Políticas públicas ante la masificación de la educación universitaria: el reto de elevar la graduación, garantizando la inclusión y la calidad". En: MARQUIS, Carlos (ed.). *La Agenda Universitaria III. Propuestas de políticas y acciones*. Buenos Aires: Fundación Universidad de Palermo, Colección de Educación Superior, 2017, pp. 167-201.

dido por las oficinas de estadísticas de educación superior de quince países iberoamericanos. Ya se encuentran disponibles algunos indicadores aportados por esta Red.⁹

También queda por analizar el avance que han tenido en la región otras iniciativas impulsadas por la CRES 2008, tales como la promoción de una mayor flexibilidad en los planes de estudio y mayor articulación con la educación media.

Por último, un tema que creo debería ser incorporado en la CRES 2018 es la cuestión de la mejora en las tasas de graduación en el nivel superior, con mecanismos que aseguren la calidad y el seguimiento de los graduados. En investigaciones realizadas en la Argentina observamos una brecha importante en las posibilidades de conclusión de los estudios de nivel superior según nivel socioeconómico de los hogares y entre los jóvenes que son primera generación con educación superior. Según datos del Instituto de Estadístico de la UNESCO, la tasa de graduación bruta (número de graduados niveles CINE 6 y 7, equivalente a grado, maestría y especialización) como proporción de la población en la edad teórica de graduación (por ejemplo 22-25) se encuentra en varios países por debajo del 20%. Además, importa el nivel de calidad de la formación recibida.¹⁰

Reflexiones finales

En los próximos años, la educación superior de la América Latina y el Caribe deberá afrontar el reto de dar cabida a nuevos estudiantes que egresen del nivel medio, muchos de ellos provenientes de hogares de bajo nivel de ingreso y primera generación de estudiantes con educación superior. Lo que muestran distintas investigaciones es que los estudiantes de menor nivel socioeconómico y capital cultural tienen más chances de abandonar, sin graduarse de sus estudios, que aquellos que provienen de sectores medios y altos de nuestra sociedad.

En lo que respecta al accionar posible del gobierno nacional en pos de promover la mejora de la retención y la graduación de los estudiantes en las carreras de pregrado

⁹ <http://www.redindices.org>.

¹⁰ ADROGUÉ, Cecilia y GARCÍA DE FANELLI, Ana. "Estudiantes que abandonan sus estudios. Indicadores, factores asociados e implicancias para la política pública". Artículo presentado en el XVII Coloquio Internacional de Gestión Universitaria, Universidad Nacional de Mar del Plata, 22-24 de noviembre de 2017.

y grado, la propuesta esbozada se centra en tres dimensiones a atender: información, señales y recursos.¹¹

En el plano de la producción de información, es conveniente que los gobiernos promuevan la realización de encuestas longitudinales que faciliten el seguimiento de cohortes de egresados del nivel medio durante su tránsito por la educación superior e incorpore módulos especiales de educación en las encuestas de hogares que se administran en los países de América Latina y el Caribe. Estas acciones contribuirían con la determinación más precisa de la dimensión de variables tales como la retención, el rendimiento académico, el abandono y la graduación universitaria, así como los principales factores sociodemográficos, económicos, culturales y los recursos educativos que inciden sobre estas variables.

En el plano de las señales, los indicadores utilizados en los procesos de aseguramiento de la calidad y en la asignación de los fondos públicos a las universidades, expresan la preocupación de los gobiernos por alcanzar ciertos objetivos globales para la educación superior. En particular, el uso de indicadores que midan la graduación oportuna y la calidad en la formación de los egresados puede contribuir con la inclusión de estos temas en la agenda pública de educación superior y estimular en la comunidad universitaria el debate respecto de qué estrategias institucionales implementar para alcanzar estos objetivos.

Es relevante entonces que la recopilación de información que tiene lugar durante los procesos de evaluación de la calidad y la acreditación de instituciones y carreras permita la construcción de indicadores de graduación oportuna válidos y confiables. También es importante la inclusión de estos indicadores en los mecanismos de asignación de fondos del gobierno a las universidades públicas, en particular en el marco de acuerdos de desempeño o contratos programa a celebrarse entre los gobiernos y las

(...) se ha avanzado mucho en pos de incorporar programas especiales para mejorar la retención y la graduación. Cabe, en el futuro, evaluar el impacto de estos programas de tutoría y becas para ver en qué medida han sido eficaces. Sobre esta base, se podrán diseñar mejoras a los fines de garantizar la inclusión.

¹¹ GARCÍA DE FANELLI, Ana. "Políticas públicas ante la masificación de la educación universitaria", ob. cit.

instituciones. Lo central en este aspecto no es lograr que cierta carrera o institución obtenga un nivel absoluto más alto que otra en términos de graduación oportuna, sino revelar una mejora en el tiempo, garantizando a través de algún mecanismo especial, la calidad de la formación académica de los estudiantes universitarios.

Finalmente, en el nivel de los recursos, en la última década se ha avanzado mucho en pos de incorporar programas especiales financiados por los gobiernos nacionales para mejorar la retención y la graduación universitaria. Cabe, en el futuro, evaluar el impacto de estos programas de tutoría y becas para ver en qué medida han sido eficaces en alcanzar estos propósitos. Sobre esta base, se podrán diseñar mejoras en ambas líneas de política a los fines de garantizar la inclusión social de los jóvenes de hogares de bajo ingreso y capital cultural en los estudios de educación superior.

Cabe aclarar que la solución de los problemas de retención, rendimiento académico y graduación no se limita a la puesta en marcha de políticas que, como las aquí delineadas, se centren en cuestiones de información, señales y recursos desde los gobiernos. Una política integral para elevar la graduación, garantizando la equidad y la calidad en la formación, requiere también el diseño de estrategias pedagógicas y curriculares y organizacionales de mayor envergadura en cada institución universitaria. Implícitamente suponemos que las acciones aquí propuestas pueden contribuir con ampliar el conocimiento y los incentivos para que la comunidad universitaria asuma la responsabilidad de los cambios que son necesarios para que se alcance el objetivo de elevar el número y la calidad de la formación de los graduados universitarios, en un marco de inclusión social.

Diez años de transformaciones en la universidad: la lucha por la democratización de la educación y el conocimiento en la perspectiva sindical

YAMILE SOCOLOVSKY

Licenciada en Filosofía por la Universidad Nacional de La Plata. Docente de Filosofía Política en esa casa de estudios. Directora del Instituto de Estudios y Capacitación (IEC) y Secretaria de Relaciones Internacionales de la Mesa Ejecutiva de la Federación de Docentes Universitarios (CONADU). Secretaria de Formación e Investigación de la CTA de los Trabajadores.

La década que transcurre desde 2008 hasta la actualidad es, sin dudas, uno de los períodos más significativos en términos de democratización de la educación superior en América Latina. La Declaración de Cartagena expresó la intensidad con que se desplegaba en no pocos países de la región la voluntad de colocar a los sistemas nacionales de educación superior y de producción de conocimientos en el centro de proyectos políticos que estaban coincidiendo en la pretensión de transformar las estructuras socioproductivas en un sentido genéricamente democratizador. Tornar sustentable un proceso de redistribución de la riqueza, condición imprescindible para superar las enormes desigualdades que caracterizaron la configuración de este continente bajo la impronta de la dependencia económica y la subordinación política de sus élites gobernantes, requería desde el comienzo la generación de una capacidad soberana para resolver urgentes problemas de acceso al bienestar en una clave muy amplia: trabajo, salud, vivienda, educación, alimentación, seguridad ciudadana, energía, transporte, etc. La ampliación y fortalecimiento de los sistemas de educación superior y de las instituciones implicadas en el desarrollo científico y tecnológico constituía un factor clave para viabilizar este programa. Al mismo tiempo, a esta valoración estratégica de la educación y el conocimiento como bienes comunes, se sumaba la vocación

de expandir el imperio de los derechos de las personas, como una responsabilidad pública asumida por esos gobiernos contra la creciente privatización de las oportunidades resultante de la transferencia de la potestad distributiva a la lógica competitiva del mercado. En estos términos, el reconocimiento de la existencia de un derecho humano a la educación superior definía, responsabilizando por ello a los Estados, una salvaguarda política y programática ante el avance de la mercantilización.

Una salvaguarda necesaria porque, aunque en algunos países la definición de un derecho a la educación superior cobraba centralidad en el marco de políticas que intentaron construir una alternativa al capitalismo neoliberal, la tendencia global que impulsa el desarrollo de un mercado educativo no dejó de desplegarse a nivel regional. Con la anuencia de algunos gobiernos favorables a la expansión del mercado, pero también a través de las brechas que no dejaron de ofrecer los sistemas públicos en su propia configuración ya transnacionalizada bajo la impronta de las reformas de la década del '90. El tiempo que transcurre entre la Declaración de la CRES 2008 y el presente es, en estos términos, el período en que la bandera del derecho a la educación superior y al conocimiento se constituye, en el plano de las políticas universitarias, como una novedad que irrumpe en el escenario que había sido erigido en la década previa para facilitar el proceso de mercantilización, y logra limitar o perturbar su avance al contraponerle una tendencia de signo democratizante. Es evidente que el cambio general del signo político en América Latina, con el desplazamiento y el hostigamiento de los gobiernos democrático-populares, desequilibra ahora esta batalla a favor de las fuerzas del mercado. Sin embargo, es en las transformaciones que esa experiencia ha producido en los sistemas universitarios –sobre todo, en el horizonte de expectativas que ese proceso amplió para sectores de la población históricamente excluidos de la educación superior y en la legitimación incipiente de la idea de la universidad como un nuevo derecho para nuestros pueblos– donde reside, y donde hay que buscar, la fuerza de la resistencia.

Los sindicatos están llamados a desempeñar un papel protagónico en las etapas de resistencia popular. En la medida en que la vulneración de derechos adquiridos por la ciudadanía es concomitante a un proyecto político que requiere el disciplinamiento y la subordinación de la mayoría a las condiciones que reproducen e intensifican la explotación oligárquica, la organización colectiva en defensa de la vida de la clase trabajadora se convierte en una necesidad de primer orden. Esta clásica función defensiva, sin embargo, y justamente tras un período que desafió a las organizaciones sindicales a transformarse para lograr constituirse como partícipes necesarias de un proyecto de democratización de la política universitaria, no puede limitarse a la reivindicación de demandas corporativas enajenadas de la lucha por el conjunto de

los derechos, incluido el derecho a seguir construyendo una sociedad igualitaria. Es un imperativo ético-político, pero también es una condición pragmática: la mercantilización sólo avanza destruyendo derechos, también aquellos que atañen a las condiciones del trabajo en la universidad y el sistema científico.

En el marco de las políticas anti-neoliberales que lograron desarrollarse en el período precedente, el sindicalismo docente universitario tuvo la oportunidad de asumir un rol político relevante, en la medida en que la posibilidad de mejorar las condiciones de trabajo del sector se asociara con una perspectiva de reforma democrática de las instituciones. No fue así en todos los casos. En algunos países, una concepción corporativa de la acción sindical primó sobre la valoración política de un horizonte de transformaciones que desafiaba la visión elitista de la actividad académica y contribuyó, independientemente de la filiación ideológica que se proclamara en su origen, a sumar fuerzas a una reacción conservadora que nunca aceptó que las universidades y sus integrantes tuvieran el deber cívico de acoger a un nuevo estudiantado que perturbaba sus competitivas y transnacionalizadas trayectorias. En la Argentina, un país cuya universidad lleva el signo plebeyo de una institucionalidad que por lo menos desde 1918 es, una y otra vez, insistentemente interpelada por el movimiento popular, la vertiente principal del sindicalismo docente universitario acompañó y alentó este proceso de cambios. Fue por esa razón que, al mismo tiempo en que se fue desarrollando un proceso claro de mejoramiento de las condiciones materiales para el ejercicio de la docencia universitaria –salarios, escalas, jubilación, acceso al posgrado, estabilidad a través de la carrera docente reconocida en el logro gremial más significativo de esta etapa: el Convenio Colectivo de Trabajo del sector– directamente ligado a la instauración de un ámbito regular de negociación colectiva, se desplegó una agenda de debate e intervención sindical que apuntó a identificar aquellos dispositivos establecidos y aquellos aspectos de la cultura académica hegemónica que se presentaban como obstáculos para la profundización del proceso democrático en las universidades.

El cambio de perspectiva que supone la noción de la universidad como un derecho, al enfocar el conjunto de las condiciones materiales y simbólicas en las que la

Aspectos estructurales de la conformación de la planta docente, de la organización del trabajo y de la evaluación académica forman parte de una reforma que se torna necesaria para avanzar en la democratización efectiva de nuestras universidades.

función docente se desarrolla, habilita el despliegue de una mirada crítica sobre la totalidad de la actividad y la institucionalidad académica que coloca la jerarquización de la docencia como un objetivo clave para profundizar este ciclo de reformas. La devaluación de la docencia ha sido un resultado de las transformaciones que en la primera etapa de avance del programa neoliberal en las universidades desvincularon a esta tarea de la función de investigación, al tiempo que promovían un modelo competitivo de producción y acreditación de conocimientos ligado a la evaluación individual, productivista y bibliométrica de los resultados. El efecto de esta disociación de los aspectos constitutivos de la actividad académica (“docencia universitaria” en sentido integral, es decir, como una actividad que supone siempre tanto enseñanza como producción de conocimiento) no fue solamente la segmentación de funciones ahora diferencialmente valoradas. También supuso una reducción, un estrechamiento instrumentalista del sentido de la investigación, y una conformación peculiar de la organización del trabajo académico que conspira contra la posibilidad de generar espacios colaborativos en los que el esfuerzo por desarrollar nuevas estrategias para una enseñanza inclusiva sea justamente reconocido en su calidad de conocimiento significativo, y como una contribución necesaria para la elaboración de proyectos institucionales y programas de política pública.

De este modo, garantizar el derecho a la educación superior requiere, en la universidad, por supuesto, las condiciones laborales más elementales para la docencia y también para el personal no docente. Pero no se trata, como pudimos comprobarlo en los años en que esas condiciones fueron sensiblemente mejoradas, sólo del nivel salarial, de la seguridad social, de las jubilaciones y de la estabilidad laboral. Se trata también de la posibilidad de contar con dedicaciones exclusivas en las que la docencia no se vea reducida al mínimo por la exigencia de acreditación de tareas que, finalmente, resultan incompatibles con el desempeño en clase, la elaboración de estrategias didácticas, el acompañamiento de los estudiantes, la construcción de dinámicas grupales de trabajo, el desarrollo de una pedagogía universitaria aún prácticamente inexistente, la auto-evaluación de los procesos, etc. Aspectos estructurales de la conformación de la planta docente, de la organización del trabajo y de la evaluación académica forman parte de una reforma que se torna necesaria para avanzar en la democratización efectiva de nuestras universidades. Poner en debate estas cuestiones implica, finalmente, someter a la crítica la propia lógica de distribución del poder académico, la capacidad de tomar decisiones y de incidir efectivamente en la determinación de los objetivos, las estrategias y las formas que ordenan la actividad universitaria. Las dificultades que una voluntad reformista orientada por el propósito de la democratización encontró en la propia dinámica política de estas instituciones

ponen en evidencia el grado en que un poder académico fuertemente corporativo ha permeado en ellas la influencia de factores que tornan altamente discutible el status de la autonomía que la universidad reclama con justicia para su actuación.

La concepción de que la universidad es un derecho individual y colectivo, que orientó esta tarea crítica y política, se constituyó como el núcleo de sentido de una etapa que podemos reconocer como un nuevo ciclo de reforma democrática en la universidad latinoamericana, y que en esos términos puede inscribirse en una secuencia que, desde aquellas jornadas de Córdoba, correlaciona de manera compleja los períodos de avance de los sectores populares con sucesivos intentos de producir la apertura de las estructuras académicas a la demanda de una ciudadanía que no sólo ve en los estudios superiores una justa expectativa de progreso individual, sino que reclama al Estado la producción de respuestas a sus necesidades y aspiraciones colectivas. Como en otros momentos de nuestra historia, la voluntad reformista pudo avizorar en la década pasada un horizonte de transformaciones que llegó mucho más lejos que su propia capacidad de realización. Mantener abierto ese horizonte es, tal vez, uno de los principales desafíos de este tiempo en el que el asedio a la democracia empuja a las organizaciones populares, y particularmente a los sindicatos, a desarrollar estrategias defensivas. Hoy, la defensa de la universidad pública exige sostener firmemente la aspiración colectiva de seguir adelante con su inconclusa transformación para hacerla aún más democrática y más popular. Exige, contra la lógica meritocrática que pretende abonar ideológicamente el terreno de la desigualdad, reivindicar el derecho de cualquiera, y no permitir que la jerarquía de las oportunidades dispuestas por unos pocos discipline el deseo de la mayoría. Afirmar que la universidad es un derecho es, al mismo tiempo, declarar la determinación de conquistarlo.

2

CIENCIA Y EDUCACIÓN
PARA UN DESARROLLO
CON INCLUSIÓN

Nuevos conocimientos para una nueva sociedad

RENÉ RAMÍREZ GALLEGOS

Economista formado en distintas universidades de América y Europa. Es coordinador del eje de ciencia, tecnología e innovación de la CRES 2018 y director de la cátedra UNESCO “Libertad de Expresión y Sociedades de los Conocimientos”. Entre otras funciones, fue Secretario Nacional de Planificación y Desarrollo, Secretario de Educación Superior Ciencia, Tecnología e Innovación y presidente del Consejo de Educación Superior de su país, Ecuador.

En el marco del eje de ciencia, tecnología e innovación que coordino para la CRES 2018, quisiera sostener que no es suficiente con defender que la educación es un bien público, social y un derecho humano fundamental. En el ámbito de la ciencia y la tecnología; en el ámbito de los conocimientos, en plural, es necesario también disputar al conocimiento en sí mismo como un bien público, como un bien común, como un derecho humano universal y un derecho colectivo de los pueblos. Sistemas completamente públicos de educación superior con sistemas mercantiles de producción y distribución de conocimiento generan sociedades excluyentes y desiguales. A su vez, trataremos de evidenciar el nuevo dependentismo tecno-cognitivo que vive la región, en donde no habrá emancipación posible sin una ruptura de tal dependencia. El problema radica, a su vez, en que la evidencia demuestra que se está profundizando la dependencia cognitiva señalada. Finalmente, la salida que quiero defender apunta a la necesidad de un cambio en la matriz cognitiva de la sociedad apalancada en un cambio en la matriz cognitiva en la educación superior de la región. Debe quedar claro en la propia Declaración que la transformación de la universidad per se no es el objetivo principal. El objetivo es la transformación de la sociedad. Y, en este marco, es necesario pensar qué tipo de universidad necesitamos para la transformación de las sociedades que queremos colectivamente construir.

En este marco, lo primero que quiero plantear es que debemos hacer un análisis de la Reforma Universitaria, en el marco de los cambios que vive el mundo. En el

contexto global, se puede señalar que vivimos un proceso de des-civilización, una crisis de civilización. Crisis de civilización expresada en la forma de acumulación y generación de riquezas; crisis de civilización expresada en el deterioro ambiental y en cambio climático; crisis que se hace palpable en los sistemas democráticos; en el no reconocimiento de lo plural, de lo diverso de la naturaleza humana; en la crisis humanitaria, etc. ¿Y por qué señalo tal situación? Porque, obviamente, dependiendo del objetivo de sociedad que queramos construir necesitamos pensar el tipo de universidad que queremos ser, y qué tipo de gestión del conocimiento queremos producir. De hecho, a diferencia del 2008, tenemos que darnos cuenta de que el mundo vive una transición de lo que se llama el capitalismo industrial hacia el capitalismo cognitivo. Y este capitalismo genera lo que se denomina la “tragedia de los anti-comunes”. Esta tragedia hace alusión a la forma de cómo se está gestionando el conocimiento en el mundo. La sobremercantilización y el rentismo cada vez más sofisticado de las normativas mundiales de propiedad intelectual sobre los sistemas científicos, tecnológicos y culturales conduce a una subproducción, subdemocratización y subuso de las mismas, pero sobre todo desincentiva la investigación científica, la creatividad y la innovación en áreas donde el retorno social podría ser mucho mayor dado que las instituciones dirigen sus esfuerzos a aquellos productos o servicios en donde se pueden obtener altas rentas financieras. Tal forma de gestión del conocimiento produce sociedades menos democráticas, más dependientes y más desiguales. En este marco, nosotros tenemos que disputar esa forma de gestión del conocimiento. Por eso afirmo que no es suficiente con defender que la educación sea un bien público y social (lo cual hay que hacerlo sin claudicar un ápice estos principios); también hay que defender la construcción de otra gestión de los conocimientos como parte de la estrategia de construir una sociedad más democrática y un mundo menos desigual. Una gestión del conocimiento en donde éstos sean edificados también como un bien público, bien común, como un derecho humano universal y como un derecho colectivo de nuestros pueblos.

La región transita del dependientismo de la manufactura a la de la mentefactura, y no podremos señalar que existe autonomía universitaria y, peor, autonomía, soberanía de nuestros pueblos sino rompemos con el neodependentismo señalado. En el ámbito universitario significa que el financiamiento tiene que ser público en la universidad para construir una ciencia y conocimiento autónomos a los intereses mercantiles; en donde, el principal beneficiario sea la propia sociedad.

La dependencia tecno-cognitiva se profundiza debido a desacoplamientos que hemos vivido en estas últimas décadas en América Latina y el Caribe. En primer lugar, existe claramente un desacoplamiento en lo que se investiga versus las políticas de

incentivo otorgado al sistema productivo. Así por ejemplo, en Argentina señala una investigación realizada desde la Universidad Nacional Sarmiento que dos de las mayores apuestas industriales de estos años fueron la industria automotriz y la industria electrónica de Tierra del Fuego, pero los ejes estratégicos del sistema de conocimiento fueron en una dirección diferente: biotecnología, informática y nanotecnología. No podrá existir un cambio social si no se cambia la matriz productiva de la región, y esta no cambiará sino existe un real cambio en la matriz cognitiva en nuestras sociedades. Debemos tener claro que la matriz productiva en la Región en los últimos 50 años, no solo se caracteriza por ser primario exportadora, sino también por ser secundaria importadora de manufactura, y -sobre todo- terciaria importadora de conocimientos. Tal situación configura una nueva biopolítica entre las regiones que generan conocimiento frente aquellas que la consumimos. En este marco, no puede estar desarticulada la diada ciencia-producción.

El otro desacoplamiento se produce en la falta de articulación entre investigación científica y desarrollo tecnológico. La participación en el mundo de América Latina y el Caribe en la producción científica (si medimos a través de las publicaciones en revistas indexadas) creció del 2% al 4% en los últimos 20 años. No obstante, cuando estudiamos cuánto de eso se traduce en desarrollo tecnológico, nos percatamos que la participación

de la región a nivel mundial se ha mantenido en el 0.5% en la última década. Es decir, somos importadores netos de tecnología. Por ejemplo, de la balanza comercial de las industrias creativas, Argentina es el único país que tiene el saldo positivo de acuerdo a la OMPI. Todos los demás países de la región de los que se cuentan estudios tenemos saldos negativos; es decir, somos consumidores netos de cultura. En el ámbito de esta industria, esto implica que vivimos procesos de aculturación en nuestras sociedades.

Un tercer desacoplamiento tiene que ver con la velocidad de cambio de la innovación entre el mundo y la región. Claramente, las tasas de crecimiento del desarrollo tecnológico y de innovación de América Latina, están yendo a una velocidad mucho más lenta de lo que está sucediendo a nivel mundial. Y eso sigue marcando distancias que repercuten en la dependencia tecno-cognitiva señalada porque la acumulación en el capitalismo cognitivo se apalanca en gran medida en los derechos de propiedad intelectual.

Sistemas completamente públicos de educación superior con sistemas mercantiles de producción y distribución de conocimiento generan sociedades excluyentes y desiguales.

El cuarto desacoplamiento se relaciona con la formación académica en el marco de la necesidad de romper la dependencia cognitiva mencionada. De la matrícula en educación superior en la región entre el 25 y 33% estudia Administración de Empresas o Derecho. A más de ser carreras sobresaturadas, éstas generan apenas el 1% de la innovación de la región. A su vez, a nivel de posgrado, tenemos apenas un 8% de la tasa de la participación de la matrícula en 4° nivel, de los cuales, el 1% es del Doctorado, y el resto corresponde a Maestrías sobre todo profesionalizantes, no de investigación. Esto reproduce dependencia dado que en el 4° nivel es donde principalmente se genera conocimiento.

Un quinto desacoplamiento tiene que ver con el nivel de conectividad con los circuitos mundiales de generación de conocimiento. América Latina está rezagada y poco conectada con los circuitos de producción científica del mundo. Estamos muy articulados dependientemente en el ámbito productivo porque somos economías muy abiertas en el comercio internacional. Si bien existe mucha apertura comercial que –dicho sea de paso- reproduce dependencia, no obstante, en la conexión con redes científicas de conocimiento, estamos casi a la par de África.

Finalmente, otro desacoplamiento que tenemos hace referencia a la cantidad y velocidad de crecimiento del número de investigadores científicos que hay en la región frente al resto del mundo. En la década precedente creció de un 32% a un 76%. Se duplicó la tasa de crecimiento del número de investigadores. Pero, en América Latina, esa cantidad de investigadores es de 4 a 15 veces menor que en los países industrializados. Es decir, todavía la tasa, el número de investigadores, de científicos es bastante bajo.

Si bien es indispensable romper con los desacoplamientos y brechas señaladas, es necesario generar una ruptura epistémica, un cambio en la matriz cognitiva; es decir, disputar el sentido de la ciencia. La ciencia que hemos señalado es una ciencia para la renta, una ciencia para la acumulación, ciencia para la guerra, ciencia para la muerte, ciencia para el consumo, ciencia que menosprecia el diálogo con las humanidades, ciencia que mata cualquier otro tipo de conocimiento que existe en la sociedad (es decir, es una ciencia que genera epistemicidios). Es por esto que tenemos que construir otra función social de la ciencia que sea ciencia para la democracia humana sostenible, ciencia para la vida, ciencia para la construcción de ciudadanos, ciencia que se piense en el marco de un diálogo interdisciplinario, ciencia que produzca una equidad epistémica, donde realmente no exista exclusión de saberes y se pueda dar un diálogo real de la universidad con el resto de la sociedad.

¿Cuáles son las urgencias que tenemos en este marco desde una mirada pragmática? Primero, algo fundamental es que tenemos que construir a América Latina

y el Caribe como un paraíso del conocimiento abierto, público y común. La disputa es justamente a ese tipo de ciencia cerrada, privada, mercantil. Nosotros debemos construir sistemas abiertos, pero no cayendo en la trampa de lo abierto que construye nuevas formas de explotación laboral, sin ningún tipo de beneficios para nuestras propias sociedades.

El segundo tema hace alusión a la necesidad de construir un sistema de gestión de innovación social. Esto hace referencia a la necesidad de construir una universidad humilde, ¿a qué me refiero con esto? No solo necesitamos más universidad en la sociedad, sino sobre todo más sociedad en la universidad. De la información señalada, podemos decir, de acuerdo a los indicadores clásicos, que en las innovaciones tecnológicas la región está rezagada; no obstante, no me cabe la menor duda que el continente es líder en innovaciones sociales.

Estas innovaciones han venido de actores sociales, de organizaciones sociales, de movimientos sociales. ¿Cuál ha sido la producción científica ligada a las innovaciones sociales?, ¿cómo ha actuado la universidad frente a aquello? ¿cómo son los canales comunicacionales entre universidad y sociedad frente a las innovaciones sociales generadas por actores sociales? Mientras Estados Unidos lidera la innovación tecnológica, es el primer país que se opone a cualquier tipo de acuerdo para reducir las emisiones de carbono y no buscar

soluciones cooperativas al cambio climático. ¿Qué sería España si tuviese en su marco normativo este tipo de propuestas sociales? Si bien por un lado América Latina y el Caribe han transitado décadas de crisis de pensamiento propio, en donde incluso se copiaron agendas de políticas pública importadas, en los últimos lustros la sociedad ha sido la que ha llevado la batuta creativa proponiendo innovaciones sociales que atacan ciertas aristas que configuran la crisis de civilización: frente al ecocidio civilizatorio, en la región se han propuesto marcos legales que recuperan los derechos de la naturaleza; frente al impacto que ha producido la economía de los combustibles fósiles, han surgido iniciativas para mantener el crudo bajo tierra por salvaguardar la biodiversidad; frente al racismo y colonialismo, existen pactos constitucionales que buscan configurar Estados Plurinacionales e Interculturales; frente a la xenofobia y crisis humanitaria anti-migratoria del Norte geopolítico, en la región se ha propuesto construir ciudadanía universal. Las innovaciones que se han hecho en América Latina

(...) tenemos que construir a América Latina y el Caribe como un paraíso del conocimiento abierto, público y común. La disputa es justamente a ese tipo de ciencia cerrada, privada, mercantil.

son innovaciones que buscan poner un freno de des-civilización que vive el mundo. En ese marco necesitamos esta articulación que permita un diálogo epistémico para modificar jerarquías de poder en la producción del conocimiento en el cual solo los universitarios somos los que sabemos y el resto son ignorantes, con una arrogancia a veces bastante perversa, cuando hemos visto que las innovaciones sociales son las que vienen de la propia sociedad. Esto implica replantear y repensar el cogobierno. A más de profesores, de estudiantes, trabajadores, etc., proponemos que los propios actores sociales sean partícipes del mismo. Adiós a los claustros académicos, necesitamos una universidad abierta, sin muros, empezando por el del conocimiento, si queremos renovarnos como universidad. En este marco, no solo necesitamos más universidad en la sociedad sino sobre todo más sociedad en la universidad.

El otro tema que es importantísimo es cambiar la forma de gestión de este conocimiento. Necesitamos marcos normativos que disputen esa mercantilización del conocimiento ligados a los sistemas de propiedad intelectual. En Ecuador propusimos el tema de que la propiedad intelectual sea la excepción al dominio público. Es decir, todo el conocimiento es público, y cuando hablamos de propiedad intelectual podemos hablar siempre y cuando no afecte derechos humanos, colectivos o de la naturaleza. A su vez, el sistema de propiedad intelectual no solo debe ser público o privado, sino colectivo, mixto, asociativo, cooperativo, etc. Necesitamos marcos regulatorios diferentes de la propiedad del conocimiento reconociéndolo como bienes públicos y comunes, y siempre subsumidos a las necesidades de los seres humanos.

Por otra parte, necesitamos de una nueva arquitectura financiera regional que implique y que busque una articulación entre ciencia y conocimiento y aparato productivo para cambiar la matriz productiva.

De la misma forma, es indispensable políticas de libre movilidad humana. La política de ciencia y tecnología tiene que estar orientada a la integración latinoamericana a través de la construcción de ciudadanía universal. ¿Por qué no empezamos con la ciudadanía latinoamericana y caribeña, en el marco de la libre movilidad humana y teniendo como fin la ciudadanía universal? En el marco de la integración regional, necesitamos también poner frenos y tener una propuesta para los capítulos de los tratados de libre comercio y de los TBI referente a la propiedad intelectual y la protección de la biodiversidad. Si nosotros no tenemos una propuesta regional, difícilmente vamos a poder frenar al dependetismo tecnológico y de innovación que tenemos.

Finalmente, un tema no menor para repensar el cambio en la matriz cognitiva en términos de otra generación de conocimiento es romper la universidad napoleónica exclusivamente profesionalizante. Debe ser objetivo de la universidad formar investigadores que generen conocimiento, intelectuales, artistas, humanistas y no exclu-

sivamente formar para el mercado laboral. Difícilmente habrá cambio institucional en la universidad sin replantearnos el origen estructurante de la mayoría de sistemas universitarios. Es necesario romper con la falsa dicotomía formación-investigación.

En suma, lo que tenemos que preguntarnos no es hacia dónde va la ciencia sino hacia dónde queremos que vaya la historia. Y en el marco de hacia dónde queremos que vaya la historia, decir qué tipos de ciencia y de gestión del conocimiento necesitamos para construir la sociedad y la historia que nos merecemos.

Por una nueva Reforma Universitaria para la democratización del conocimiento¹

RODRIGO AROCENA

Doctor en Matemática y Doctor en Estudios del Desarrollo, por la Universidad Central de Venezuela. Fue rector de la Universidad de la República del Uruguay, donde se desempeñó como Profesor e Investigador Titular y creó la Unidad de Ciencia y Desarrollo. Participó como autor, compilador o colaborador en numerosas publicaciones sobre la enseñanza superior en América Latina y los vínculos de la innovación y la investigación con la inclusión y desarrollo.

1. De Córdoba 1918 a Córdoba 2018: entre el ritual y el proyecto de nueva Reforma

“Hemos resuelto llamarle a las cosas por el nombre que tienen”: esa afirmación del Manifiesto Liminar debiera orientarnos en la apreciación del camino que lleva de Córdoba 1918 a Córdoba 2018. ¿Cómo se llegará a la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) en el centenario de la Reforma Universitaria? Quizás quepa distinguir tres caminos alternativos. Uno, que merece el nombre de camino de abajo,

¹ Para no recargar el texto se han omitido elaboraciones y referencias, que pueden encontrarse en trabajos del autor como los siguientes:

a) (2017): “Impulsando la contribución de la universidad al desarrollo en Uruguay”. En: Política Universitaria N° 4, pp. 34-48. Buenos Aires, ISSN 2362-2911.

b) con Sutz, J. (2016): Universidades para el desarrollo, publicación de UNESCO para el Foro Abierto de Ciencias Latinoamérica y Caribe, Montevideo. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/file-admin/MULTIMEDIA/FIELD/Montevideo/pdf/PolicyPapersCILAC-UnivParaDesarrollo.pdf>

c) con Goransson, B. y Sutz, J. (2018): Developmental Universities in Inclusive Innovation Systems. Alternatives for Knowledge Democratization in the Global South. Nueva York: Palgrave Macmillan.

es el que desemboca en las conmemoraciones rituales, encabezadas eventualmente por ciertos gobernantes más bien ajenos al espíritu de la Reforma y seguramente por varios jerarcas universitarios, que luego retornarán a las disputas cotidianas por fracciones de poder. Camino del medio sería el que, tras dedicar atención preferente a las Conferencias Regionales precedentes, con no poco de autocelebración, culmine de manera similar a ellas, con declaraciones buenas o muy buenas que reivindicar los principios que siempre deben ser defendidos, y no vaya más allá de los textos. No es imposible que el centenario llegue a su término por el camino de arriba, de modo tal que los participantes en la CRES de junio de 2018 tengan respuestas concretas para ofrecer, cuando la juventud argentina de Córdoba de 1918 les pregunte: “¿Qué están haciendo para transformar sus universidades?”

Si esta tercera posibilidad se hiciera realidad, ese evento podría convocar a una nueva Reforma, afirmando los valores que debieran orientarla, llamando la atención a los principales hechos a tener en cuenta para traducir el proyecto en propuestas específicas, sugiriendo claves para elaborarlas.

2. Los hechos dicen que no habrá nueva Reforma digna de ese nombre si no apunta a democratizar el conocimiento

En lo que tiene que ver con la Educación Superior, lo específico de América Latina es que se trata de la única región del mundo donde la universidad fue transformada no desde afuera sino fundamentalmente desde adentro. La conciencia histórica de ello en ninguna parte es más fuerte que en la Argentina. En esa perspectiva, ¿están las comunidades universitarias latinoamericanas en condiciones de plantearse una transformación en profundidad que reviva, en las condiciones sociales y culturales del siglo XXI, los principios del Movimiento de Córdoba?

Para explorar respuestas, conviene mirar primero a los hechos definitorios de nuestro tiempo. Entre ellos se destaca la centralidad del conocimiento avanzado en lo que tiene que ver con la expansión del poder y su distribución entre grupos sociales, naciones y regiones. La desigualdad, que tan notoriamente signa esta época, se apoya de manera considerable en el muy desparejo acceso al conocimiento. Disponer o no de formación a nivel terciario es uno de los factores más gravitantes en las diferencias de ingresos. La orientación prevaleciente del cambio técnico, particularmente desde la década de 1980, disminuye el poder negociador de los trabajadores organizados, con lo que se debilitan los sindicatos y se afirma el predominio del capital. La gene-

ración de conocimientos, cada día más costosa, depende crecientemente del influjo de quienes la financian, que sesgan su agenda predominante hacia los intereses de los sectores más pudientes, como se hace patente en el caso de la salud. El uso del conocimiento avanzado tiende a ampliar las divisorias entre privilegiados y postergados.

Hoy en día el subdesarrollo constituye ejemplo mayor de lo que cabe denominar desigualdad basada en el conocimiento. La dependencia externa de países como los nuestros tiene directa relación con la configuración actual de la condición periférica, caracterizada por la especialización en producir ante todo bienes y servicios con escaso valor agregado de altas calificaciones y conocimiento avanzado.

Mirar de frente a la realidad – para poder llamarle a las cosas por el nombre que tienen – lleva a reconocer que en América Latina, tras una década larga de bonanza, apenas si hemos esbozado las estrategias basadas en el conocimiento y la educación que son imprescindibles para pelear seriamente contra el subdesarrollo, con su doble faceta de subordinación externa y postergación interna de las mayorías.

Este texto, deliberadamente esquemático, tiene como cimiento la afirmación de que no puede haber nada que merezca el nombre de nueva Reforma, en la perspectiva de Córdoba, si su hilo conductor no apunta a democratizar el conocimiento.

Los países del Norte están en plena marcha hacia la generalización de la educación superior. Quienes manejaron la última conferencia de la UNESCO no parecen interesados en la extensión a otras regiones de ese proceso, que es imprescindible para la democratización del conocimiento en el Sur global.

3. Una pista desde los valores: hacia el Desarrollo (Humano) Sustentable

Para avanzar en la dirección esbozada, hay que partir de los valores. Siempre lo normativo tiene que ser el punto de partida. Para explicitar la orientación ética que orienta a este texto, más que de Desarrollo Sustentable, corresponde hablar de Desarrollo Humano Sustentable. Esta última noción combina la preocupación por el ambiente, en especial para que las generaciones futuras puedan atender a sus necesidades, con el énfasis en el protagonismo de la gente en la mejora de la calidad de vida material y espiritual.

Cabe caracterizar sintéticamente al Desarrollo Humano Sustentable como la expansión de las capacidades y libertades para que las generaciones actuales y las de mañana puedan vivir vidas que tengan motivos para considerar valiosas, lo cual constituye tanto la meta normativa del desarrollo como la orientación fundamental para la elaboración e implementación de políticas. Semejante enfoque implica ver a la gente no como pacientes sino como agentes en los procesos de mejora de las condiciones de vida individuales y colectivas.

Combinando lo anotado en este numeral sobre los valores orientadores y en el anterior sobre ciertos hechos gravitantes, se puede afirmar que el Desarrollo Humano Sustentable, en tiempos de afirmación del poder del conocimiento, pasa necesariamente por su democratización a través de procesos que tengan a la gente como agentes e incluyan la expansión sistemática de sus capacidades.

4. El eje del proyecto: la generalización de la enseñanza avanzada y permanente

Democratizar el conocimiento como una de las condiciones imprescindibles para expandir las capacidades de la gente para que puedan ser agentes de la mejora de la calidad de vida exige generalizar el acceso a la educación avanzada y permanente. Semejante meta debe ser el eje de la nueva Reforma. La misma fue planteada en los siguientes términos por la AUGM (Asociación de Universidades Grupo Montevideo) en el documento que presentó a la CRES 2008:

“La Educación Superior será efectivamente un bien público social en la medida en que el acceso a ella no quede reservado a minorías sino que se vaya generalizando de manera real y con mejora de la calidad. Concebir a la educación como derecho humano es uno de los mayores avances éticos de la historia. Implica que, a medida que se expande el papel del conocimiento, el derecho a la educación debe garantizarse a un nivel más alto. Ya no es suficiente pues reivindicar la educación para todos a lo largo de toda la vida. El horizonte de referencia para la transformación educativa que debemos impulsar tiene que ser una meta claramente explicitada: *educación superior para todos a lo largo de toda la vida.*”

A su vez, la declaración de esa Conferencia, realizada en Cartagena de Indias, sostiene que:

“La Educación Superior es un derecho humano y un bien público social. Los Estados tienen el deber fundamental de garantizar este derecho. Los Estados, las sociedades nacionales y las comunidades académicas deben ser quienes definan los principios básicos en los cuales se fundamenta la formación de los ciudadanos y ciudadanas, velando por que ella sea pertinente y de calidad.”

“El carácter de bien público social de la Educación Superior se reafirma en la medida que el acceso a ella sea un derecho real de todos los ciudadanos y ciudadanas. Las políticas educacionales nacionales constituyen la condición necesaria para favorecer el acceso a una Educación Superior de calidad, mediante estrategias y acciones consecuentes.”

Lo que al respecto acontezca en la próxima CRES será un indicador relevante de por cual camino se llega a Córdoba 2018. Si se debilita la posición resumida en las citas precedentes, será de temer que se haya optado por lo que al comienzo de este texto se denominó el camino de abajo. Si, por el contrario, se reafirma y profundiza tal posición, se estará por lo menos en el camino del medio.

En este último caso, nuestra región podrá volver a plantear en la próxima Conferencia Mundial de Educación Superior la batalla que no logró ganar en la de París 2009. En ese evento, el Grupo Latinoamericano y del Caribe, actuando con llamativa unidad y firmeza, planteó una y otra vez la meta de “generalizar la educación avanzada y permanente”; una y otra vez, la palabra “avanzada” desapareció de los borradores de resolución; no apareció en la versión final.

Los países del Norte están en plena marcha hacia la generalización de la educación superior. Quienes manejaron la última conferencia de la UNESCO no parecen interesados en la extensión a otras regiones de ese proceso, que es imprescindible para la democratización del conocimiento en el Sur global.

5. Enemigos externos e internos de la generalización de la educación avanzada

Pese a la obvia relevancia de la meta planteada, parece haber poca disposición a asumirla: ¿por qué? La democratización del conocimiento y, específicamente, la generalización de la educación superior pública tienen adversarios tanto dentro como fuera de la universidad.

Los enemigos externos incluyen a sectores privilegiados que no han estudiado en el sistema público de enseñanza y/o no simpatizan con él, que no apuestan al desarrollo autónomo con inclusión social, que adversan las políticas igualitarias, que priorizan la inserción internacional subordinada de nuestros países.

Pero también hay otros adversarios que nos cuesta más poner en evidencia porque están muy cerca. Entre ellos figuran no pocos graduados de la universidad pública, gratuita y de acceso libre, que cuando jóvenes se manifestaron ruidosamente exigiendo dotaciones presupuestales que mejoraran sus condiciones de estudio, pero que luego llegaron a considerar “regresivo” ese mismo gasto que ayer reclamaron o a preconizar la limitación del ingreso a la educación superior, para tener menos competidores en el ejercicio de la profesión que la sociedad les brindó.

Muy cerca están también tantos académicos que, apenas se habla del tema, afirman que la universidad no es para todos. Aclaremos por las dudas lo que no debiera necesitar aclaración: la generalización de la educación avanzada no supone intentar que todo el mundo entre al mismo tipo de universidad; tamaño transformación es inviable e incluso indeseable sin una profunda diversificación institucional y académica de la educación superior. En ese entendido, sostener hoy que la educación avanzada no es para todos tiene tanto fundamento como lo tenía afirmar a fines del siglo XIX que no todos podían acceder a la escuela primaria. Los académicos que en esa postura se ubican por lo general quieren enseñar a pocos, hacer poca extensión y preocuparse poco por el impacto social de su investigación; son adversarios de los postulados del Movimiento de Córdoba.

La cuantía y el poder de los enemigos internos y externos de la democratización del conocimiento –aunque no suelen manifestarse abiertamente como tales– son muy grandes. No eran escasos hace un siglo. Fueron derrotados, y apenas parcialmente, porque la convocatoria de los compañeros cordobeses del año 18 gestó un movimiento.

6. Apunte sobre la transformación de la enseñanza

La generalización de la educación avanzada requiere cada vez más enseñar de otras maneras. Los cambios involucrados son conocidos y, al menos parcialmente, están en curso en muchos lugares. Dado el alcance limitado de este texto bastará pues con un comentario somero al respecto.

La enseñanza universitaria debe atender de manera diferenciada a la diversidad de situaciones que han de resolverse si se ha de ir más allá del acceso libre a la educación superior de todos los que han completado la educación media o cuentan con

formación equivalente. Ello es imprescindible pero claramente insuficiente. No por casualidad no lo objetan mayormente ciertos adversarios de la generalización de la formación avanzada: cuentan con que el abandono masivo siga reservando el éxito en los estudios universitarios a una minoría de cada generación.

La vocación igualitaria implica diversificar las modalidades de enseñanza para tener en cuenta la disparidad de formaciones y de tiempo disponible. Ofrecer una modalidad única a las personas con sólida preparación que pueden dedicarse integralmente al estudio que a quienes no cuentan con esa preparación y necesitan trabajar treinta horas por semana implica, más allá de intenciones, remachar la desigualdad.

Hay otras cuestiones a tener en cuenta. Es muy distinto entrar, por ejemplo, a una universidad pública de gran tamaño cuando se es hijo de madre y padre universitarios que cuando se es el primero en la familia que tuvo oportunidad de culminar la enseñanza media. A quienes llegan a nuestras casas de estudio en tales condiciones hay que apoyarlos espiritualmente y respaldarlos para que puedan aprender. Los programas con tales objetivos pueden contar, como verdadera varita mágica para el éxito, con la colaboración solidaria —en forma de tutorías o afines— de estudiantes más avanzados. Nadie sabe mejor que ellos cómo afrontar las dificultades que se acumulan en los momentos de inicio, desde encontrar alojamiento cuando se es de otro lugar hasta topar-

se con que no se maneja un tema que los docentes dan por conocido. Actuando como tutor voluntario de nuevos compañeros, un estudiante pone de manifiesto su formación ética y colabora con la sociedad que apoya sus estudios. Al mismo tiempo, afianza sus conocimientos, pues nadie sabe bien algo hasta que no es capaz de explicarlo a otro.

Pocas satisfacciones comparables a la de volver a encontrar como tutora a una persona joven, que se conoció a su ingreso a la universidad, desorientada e insegura, pero que dos o tres años después orienta a nuevos compañeros, ayudándolos a ubicarse en la institución, en sus cursos, en el cogobierno.

La transformación requerida de la enseñanza involucra múltiples aspectos. El somero apunte precedente destaca apenas uno de sus cimientos necesarios y, también, aspira a mostrarla como un proyecto colectivo capaz de suscitar tanto compromisos como innovaciones.

América Latina es el único lugar del mundo donde las universidades públicas son las principales generadoras del conocimiento. Ello puede ser motivo de orgullo para nuestras instituciones, pero es sobre todo una inmensa responsabilidad.

7. Más allá de las aulas: la conexión con el mundo del trabajo

Probablemente más relevante todavía que lo recordado en el numeral anterior es subrayar que, si se quiere realmente generalizar la educación avanzada y permanente, no se puede pensar que cabe seguir enseñando esencialmente dentro de las aulas. La transformación a la que ello apunta sin duda se verá erizada de dificultades. Pero quizás, mirando a proyectos de largo plazo para nuestros países, no haya otra más decisiva.

No sería de extrañar que, dentro de dos o tres décadas, sea difícil creer que hubo un tiempo en que la educación superior se impartía casi exclusivamente en ámbitos específicamente destinados a la enseñanza. Hace por lo menos mil años que la medicina se enseña también, y en medida considerable, en otro tipo de ámbitos, los hospitales. No sería pues novedad grande pero sí transformación mayor asumir realmente que aula potencial es todo ámbito donde algo socialmente valioso se hace bien. Implicaría avanzar decididamente en la conexión entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo. Por aquí pasa en nuestra época la promoción de la democracia y el enfrentamiento a la desigualdad.

Cuando el conocimiento es factor crecientemente gravitante en las asimetrías sociales, cuando en especial el cambio tecnológico amenaza con fragmentar al mundo del trabajo mucho más de lo que ya lo ha hecho, ¿puede concebirse una estrategia solidaria que no incluya posibilidades para todos de seguir aprendiendo siempre, a nivel cada vez más alto y en directa combinación con el desempeño laboral? Esta es condición no suficiente pero sí necesaria para que individuos y colectivos no queden al margen del trabajo sino que tengan ocupaciones socialmente valiosas y personalmente gratificantes.

Este texto se vincula con la reflexión acerca del “papel estratégico de la Educación Superior en el desarrollo” de nuestra región. Ese papel deriva de dos constataciones entrelazadas: primero, no es dable erosionar durablemente el subdesarrollo sin expandir sustantivamente la generación endógena de conocimientos y la educación avanzada; segundo, no se puede transitar hacia el Desarrollo Humano Sustentable sin democratizar el acceso al conocimiento, su creación y su uso. De ambos procesos las universidades públicas latinoamericanas son protagonistas imprescindibles, entre varios motivos porque en su seno están las mayores capacidades de enseñanza e investigación con que cuenta la región. A ellas les corresponde pues ser agentes comprometidos en la conexión de los mundos de la educación y del trabajo.

Si tamaña transformación avanza, con su genuino carácter democratizador, las universidades que la impulsen irán perdiendo rápidamente su carácter de institucio-

nes de élite, que es lo contrario de lo que el mundo académico ha aspirado mayoritariamente a ser durante casi toda la historia. Justamente, el valor inspirador perdurable del Movimiento de Córdoba es haber planteado, desde el interior de la Educación Superior, un desafío a la predominante confluencia de las cúpulas privilegiadas de la economía, el estado y la cultura. Revitalizar ese legado supondría, para nuestras universidades, debilitarse como élites y fortalecerse como actores populares.

8. Investigación nacional de calidad internacional con vocación social

Una segunda clave para la democratización del conocimiento radica en multiplicar la investigación y conectarla mucho más con el Desarrollo Humano Sustentable. ¿Cómo se puede expandir las capacidades y multiplicar la agencia, de la ciudadanía en general y de los actores populares en especial, si no se potencia la generación y utilización de conocimiento avanzado, vinculándolas con los problemas del desarrollo y de la inclusión social?

Como ya se recordó, sigue pasando algo bastante extraño: América Latina es el único lugar del mundo donde las universidades públicas son las principales generadoras del conocimiento. Ello puede ser motivo de orgullo para nuestras instituciones, pero es sobre todo una inmensa responsabilidad. Sin duda, como se afirma una y otra vez, hay que ampliar considerablemente tanto las labores de investigación como la formación de investigadores: para realizar ambas tareas en conjunto, de manera que cada una potencie a la otra, las universidades son tierra de elección. Así se contribuye a ampliar las capacidades colectivas para resolver problemas.

Pero –como también vuelve a comprobarse vez tras vez, particularmente cuando se disipa la bonanza– la promoción de la investigación y de la preparación de nuevos investigadores tiene un techo bajo si se la implementa de manera más o menos aislada. ¿Qué pasa con las oportunidades para que los investigadores, y las personas altamente formadas en general, se inserten en la trama social y productiva? Si estas oportunidades no se amplían sustantivamente, la expansión de las capacidades ligadas a la investigación seguirá siendo limitada, por razones a la vez económicas y de legitimidad política.

Algunos gobiernos, en ciertas coyunturas, incrementan la inversión en I+D. Esos esfuerzos suelen ser modestos y, cosa aún más preocupante, de vuelo corto, pues habitualmente se desdibujan cuando cambian las circunstancias políticas y económi-

cas. Difícilmente pueda ser de otra manera mientras la generación endógena y el uso creativo de conocimiento avanzado no constituya uno de los pilares de la estrategia de desarrollo a largo plazo, que interese visible y directamente a grandes sectores de la población. Como se sabe, la realidad latinoamericana es bien otra: lo muestran vez tras vez los episodios de restricción del gasto en investigación, cuando los que se movilizan para protestar son poco más que los colectivos de investigadores.

En el papel marginal, e incluso sólo ritual, que suele tener la investigación en las políticas públicas de la región, sin duda “la política” –gobiernos y partidos– tiene gran responsabilidad; pero a ella no es ajena la academia. Con elocuencia, ésta

ha dicho y repetido todo lo que cada estado podría hacer para mejorar los índices habitualmente utilizados para medir los esfuerzos en investigación. Pero menos claro ha sido, en tales formulaciones, el compromiso de la investigación con la búsqueda de soluciones a los problemas colectivos. En suma, el mundo académico le ha prestado bastante más atención a lo que la sociedad puede hacer por la investigación que a la inversa.

Más que los dichos gravitan los incentivos reales, particularmente los sistemas de evaluación que, a través de lo que premian y lo que castigan, van configurando las prioridades del trabajo académico. Tales sistemas, en sus formatos predominantes, no sólo subordinan, en las universidades, la enseñanza y la extensión a la investigación sino que a ésta la promueven de manera sesgada,

subordinada a las prioridades de las revistas internacionales de “corriente principal”, alejada de las prioridades propias, con poco interés por la autonomía cultural, con énfasis mucho mayor en el número de publicaciones y otros índices cuantitativos que en la calidad. ¿Qué mensaje les da todo eso a los jóvenes que quieren ganarse la vida haciendo tarea académica?

Los sistemas predominantes de evaluación no colaboran a que la sociedad respalde a la investigación. Para obtener semejante respaldo, merecida y sólidamente, tres condiciones parecen necesarias. Primero, la investigación debe ser nacional, no sólo realizada en el país y a gran escala sino también estructurada en torno a agendas que

El papel estratégico de la Educación Superior en el Desarrollo Humano Sustentable de nuestra región incluye el protagonismo de sus universidades en que cada vez tengamos más lo que podemos y necesitamos tener: investigación nacional de calidad internacional con vocación social.

recojan iniciativas propias, en diálogo con el exterior que no implique subordinación sino que demuestre la capacidad de plantear y encarar los propios problemas, de construir escuelas propias, nacionales o regionales. Segundo, la investigación debe ser de auténtica calidad a nivel internacional, lo que implica aprender de lo mejor que exista en cualquier parte, debatir con el mundo, someter a su crítica lo que se hace, difundir sus logros y defender su valor, todo lo cual exige tratar de publicar dentro y fuera de la región; para contribuir a la creación cultural y al enfrentamiento al subdesarrollo no podemos contentarnos con investigación de segunda, sino que la necesitamos de primera en todas las áreas. Tercero, la investigación debe tener vocación social, lo cual no necesita realmente ser explicado en el contexto de esta argumentación, pero siempre tiene que ser subrayado.

El papel estratégico de la Educación Superior en el Desarrollo Humano Sostenible de nuestra región incluye el protagonismo de sus universidades en que cada vez tengamos más lo que podemos y necesitamos tener: *investigación nacional de calidad internacional con vocación social*.

9. Hacia sistemas inclusivos de aprendizaje e innovación

Volvamos a mirar a los hechos del mundo de hoy. Ellos parecen decirnos que los dos mayores problemas que al presente acechan a la humanidad son la desigualdad al alza y el deterioro ambiental que apunta hacia la catástrofe climática.

Afrontar ambos problemas requiere profundos cambios económicos, políticos y culturales pero también, y en conexión con ellos, transformaciones sustantivas en las actividades de investigación e innovación, vale decir, en la generación de conocimiento original y en la introducción de lo nuevo en las prácticas colectivas. En síntesis, la investigación que se describió en el numeral anterior debiera combinarse con la innovación de tal manera que ésta sea cada vez más frugal y más inclusiva. Se trata, en particular, de ampliar las capacidades de generar y usar conocimientos de modos que, con uso decreciente de recursos naturales, se consigan resultados cada vez mejores que alcancen cada vez más a los sectores postergados o excluidos. Debiera ser obvio que ello no requiere “menos” investigación y/o “más fácil”, sino todo lo contrario.

Los estudios de la innovación (técnico-productiva) han puesto de manifiesto, desde los años '80, algo que ya estaba presente, aunque poco se lo advirtiera en trabajos latinoamericanos de hace medio siglo sobre ciencia, tecnología desarrollo y dependencia, particularmente en los asociados al nombre de Jorge Sabato. A saber: la

innovación más exitosa surge de procesos interactivos de colaboración sistémica. Por eso se ha hecho tan habitual referirse a sistemas de innovación. Más aún, la resolución original de problemas de la práctica –que eso es la innovación, en definitiva– tiene lugar sobre todo cuando esa colaboración involucra la agencia de variados actores que combinan sus respectivos saberes en actividades interactivas donde todos aprenden. Corresponde pues hablar de sistemas de aprendizaje e innovación.

Ahora bien, las modalidades predominantes de la innovación y de las políticas relacionadas no son inclusivas ni ambientalmente muy sustentables. Una tercera clave para la democratización del conocimiento radica pues en la promoción de sistemas inclusivos para el aprendizaje y la innovación frugal. Reaparece así la centralidad de vincular los mundos de la educación y del trabajo.

Aquí también se pone de manifiesto el carácter estratégico en el desarrollo de la Educación Superior y, sobre todo, de las universidades públicas de nuestra región, pues la clave antedicha se relaciona directamente con la mejor tradición de la extensión universitaria latinoamericana. Ella realza tanto la colaboración “horizontal y bidireccional” entre actores del adentro y del afuera de la universidad como el protagonismo –vale decir, la agencia– de los sectores postergados en la búsqueda de soluciones a los problemas que los movilizan. La consiguiente expansión de las capacidades involucra pues a una gama de actores mucho mayor que la habitualmente considerada en las políticas para la innovación; no en balde ésta es una dimensión sustancial de la democratización del conocimiento. Pero los procesos considerados no sólo apuntan a expandir las capacidades sino también las oportunidades de usar conocimiento de alto nivel de maneras social y ambientalmente valiosas – inclusivas y frugales –lo cual, además de contribuir a la mencionada democratización, puede colaborar a realzar el apoyo ciudadano a la investigación y la innovación, ese gran problema cuya solución en América Latina no está a la vista–.

En definitiva, la contribución de nuestras universidades a los sistemas inclusivos de aprendizaje e innovación frugal debe apoyarse en la realización interconectada de las tareas de enseñanza, investigación y extensión, como lo establece la Constitución brasileña y lo mandata la tradición de Córdoba.

10. CRES 2028

En el panel que dio lugar a este texto se planteó el interrogante acerca de cómo será la CRES 2018. Si es éticamente válido asociar el desarrollo con la expansión de las capacidades y las libertades de la gente, vista no como pacientes sino como agentes, y si es fácticamente correcto afirmar que el conocimiento avanzado es factor creciente de poder y desigualdad, una de las preguntas cuyas respuestas darán de aquí a diez años una medida de la vigencia del ideal de Córdoba en Latinoamérica y del papel estratégico que realmente está desempeñando la Educación Superior podría ser la siguiente: ¿qué han venido haciendo nuestras universidades para superar la lejanía que separa al conocimiento avanzado de los sectores postergados y los actores populares?

La universidad como lugar de posibilidades¹

DANILO STRECK

Doctor en Educación por la Universidad de Rutgers (Estados Unidos). Profesor en el Programa de Posgrado en Educación de la UNISINOS (Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil). Entre otros títulos, es autor de *Tendencias pedagógicas: un enfoque interdisciplinar o Pedagogía en el encuentro de los tiempos: ensayos inspirados en Paulo Freire*, coeditor del *Diccionario Paulo Freire* y editor de *Fuentes de Pedagogía latinoamericana: una antología*.

Mis comentarios se centran en dos enfoques para dar cuenta del rol de la educación superior de cara a los desafíos sociales de América Latina y el Caribe. Uno sobre algunos consensos que tenemos y también, eventualmente, sobre los disensos. Y otro, que recibirá mayor atención, sobre la universidad como lugar de posibilidades.

Sobre los consensos relativos a los desafíos sociales hago referencia puntualmente a algunos de ellos que son fácilmente reconocidos. Continuamos marcados por profundas desigualdades sociales que se manifiestan en la educación, de muchas formas, tanto en términos de acceso desigual a la escuela (en especial la enseñanza superior) hasta la calidad de la enseñanza y de oportunidades de formación cultural ofrecida en contextos sociales distintos.

Puede ser mencionado el desencanto con la política, especialmente la política partidaria, tanto que en Brasil hay un movimiento de escuelas “sin partido”, lo que se traduce como escuelas sin política, obviamente una contradicción en sí misma, pero que cuenta con un importante número de adeptos. Paulo Freire, aunque haya sido declarado el patrono de la educación brasileña, se convirtió en blanco de severas

¹ Esta reflexión fue presentada oralmente en lengua portuguesa, posteriormente fue transcrita y revisada. Agradezco a María Lucesole y a Lionel Korsunsky por el trabajo de transcripción y traducción.

críticas de sectores conservadores, responsabilizándolo por la falta de disciplina en las escuelas, por el pobre desempeño de los estudiantes en los exámenes nacionales e internacionales, y otros problemas crónicos de la educación brasileña.

Se verifica una nueva dependencia económica basada en la inserción en el mercado internacional como productores de commodities y exportadores de materia prima. Por ejemplo, la participación de la industria de la transformación en el Producto Bruto Interno (PBI) fue del 21,6% en 1985, cayendo al 11,40% para el 2015, mismo nivel que en 1947.² Eso, a su vez, se refleja en altos índices de desempleo y subempleo, con las consecuencias sociales y humanas bien conocidas.

Por otro lado, hay pocos consensos sobre cómo superar los problemas y se evidencia muy difícil percibir de dónde pueden venir alternativas. Esto es lo más preocupante: determinar el lugar desde dónde pueden venir alternativas. De los partidos políticos, parece complicado. De los movimientos sociales, sindicatos, organizaciones, o iglesias, es muy difícil porque no hay formas de canalización de esos movimientos hacia una perspectiva de cambio político. Otra alternativa podría ser desde las universidades. Y esa es la pregunta para nosotros: ¿Están las universidades en condiciones de proponer alternativas, o ellas están más preocupadas por su supervivencia en una economía de conocimiento extremadamente competitivo? O, lo que sería peor, ¿serían ellas parte del problema? Como alerta Boaventura de Sousa Santos: “En suma, las ciencias sociales en las que muchos de nosotros nos hemos capacitado son parte del problema con que confrontamos más que de la solución que buscamos”.³ Según él, estamos en una fase de transición paradigmática, cuando la propia confianza epistemológica está socavada.

Si miramos a Brasil podemos ver el último caso, infelizmente. Las tendencias internacionales parecen ubicar a las universidades en esta situación donde la desinversión en las universidades públicas no es solo un fenómeno latinoamericano, es internacional. Aparecen nuevas formas de promover la competitividad, lo que tiene impacto negativo especialmente en los públicos vulnerables que podrían acceder a las

² Véase, por ejemplo, KAFRUNI, Simone. “Cai a participação do setor industrial no PIB do Brasil”. En: *Correio Brasiliense*, 21/10/2016. Disponible en: http://www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/economia/2016/10/02/internas_economia,551413/cai-a-participacao-do-setor-industrial-no-pib-do-brasil.shtml. Acceso el 18/03/2018.

³ SANTOS, Boaventura de Sousa. “A renovação das ciencias sociais”. En: SANTOS, Boaventura de Sousa (coord.). *Democratizar a democracia: Os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 18.

universidades. Otro fenómeno internacional interesante, que se observa en los países del Norte con repercusiones también en el Sur, es el crecimiento del staff administrativo y la disminución del personal de docentes e investigadores. Incluso ya algunas universidades tienen más personal administrativo que de docentes e investigadores, el cual sirve para controlar, administrar, y para administrarnos a los investigadores docentes. Es decir, administrando nuestra producción para hacer la contabilidad de lo que hacemos o publicamos.

Este movimiento refleja la vía por la que muchos gestores universitarios observan ahora su rol –el cual no es más proveer apoyo para los académicos sino gestionarlos como “capital humano” y como recurso. Desde la perspectiva de muchos gestores universitarios y departamentos de recursos humanos, los académicos son vistos crecientemente como una fuerza de trabajo reacia, revoltosa e indisciplinada que necesita ser incentivada o manipulada para cumplir con los objetivos específicos e indicadores de desempeño dispuestos por la gestión.⁴

Así también existen nuevas formas o recetas sobre lo que tenemos que realizar, por ejemplo, a través de la internacionalización para transformar las universidades en globalmente competitivas. Canadá y Australia son ejemplos de países que obtienen importante cantidad de divisas a través de la “venta” de productos educacionales para otros países. No se discute la calidad de la enseñanza ofrecida por las instituciones que atraen estudiantes extranjeros, pero se cuestiona la lógica comercial que pasa a regir los intercambios académicos y la internacionalización. Y ahí viene otra pregunta: ¿qué es la universidad?

Como respuesta, traigo una definición de Marilena Chaui, una filósofa brasileña que se pregunta si la universidad es una institución u organización, o si de institución pasa a ser una organización. Esa definición sería:

La institución social aspira a la universalidad. La organización sabe que su eficacia y su éxito dependen de sus particularidades. Eso significa que la institución tiene a la sociedad como su principio y su referencia nor-

⁴ SHORE, Cris y WRIGHT, Susan. “Privating the Public University”. En: SHORE, Cris y WRIGHT, Susan. *Death of the public University? Uncertain Futures for Higher Education in the Knowledge Economy*. New York: Berghahn, 2017, p. 7.

mativa y valorativa, en cuanto la organización tiene apenas a sí misma como referencia en un proceso de competición con otras que tienen los mismos objetivos particulares.⁵

Llegamos así al laberinto latinoamericano. Laberinto que es una metáfora perfecta para la situación latinoamericana. Hay en nuestra literatura varios escritos sobre laberintos, como *El general en su laberinto*, de Gabriel García Márquez, y *El laberinto de la soledad*, de Octavio Paz. El texto más conocido quizás sea el poema de Jorge Luis Borges: “No habrá nunca una puerta. Estás adentro / y el alcázar abarca el universo. / No tiene ni anverso ni reverso / ni externo muro ni secreto centro. / No esperes que el rigor de tu camino / que tercamente se bifurca en otro, / que tercamente se bifurca en otro, / tendrá fin. Es de hierro tu destino / como tu juez”. Esta cita es fantástica para comprender nuestra situación y podríamos relacionarla con las teorías de la dependencia, con las teorías de la liberación, con colonialismo y colonialidad. Es una metáfora que se presta a una profunda reflexión sobre nuestra realidad.

Pero hay otras miradas. Para no idealizar a la universidad que se encuentra encima o fuera de las relaciones de poder, quizás debemos preguntarnos si en otros tiempos —en algún momento histórico— la universidad fue un lugar libre de fuerzas externas. Para empezar, en los inicios de la Edad Media, la universidad estaba unida con la Iglesia. Después con la burguesía moderna y con la élite de los Estados-Nación que se formaron. O con las élites económicas. Y la pregunta es: ¿Sería este un momento para que la universidad se ponga de cara a los problemas sociales? ¿Habría condiciones para eso? Es también la pregunta que queremos hacer aquí.

Es eso lo que quiero analizar en esta segunda parte. Realizo esto a partir de las funciones de la universidad definidas por el clásico tríptico de enseñanza, investigación y extensión. ¿Cómo las relacionamos? Hay muchas maneras de hacer esa relación. Cómo definimos el papel de cada una de estas funciones y la manera de establecer esa relación es importante. Desde cada una de esas funciones se pueden también identificar posibilidades.

Veamos entonces cómo la universidad puede ser un lugar de posibilidades para hacer frente a los desafíos sociales de nuestra época desde la investigación. Entiendo que la primera cuestión es rever el tema de su relevancia. Zemelman habla de “iden-

⁵ SHORE, Cris y WRIGHT, Susan. “Privating the Public University”. En: SHORE, Cris y WRIGHT, Susan. *Death of the public University? Uncertain Futures for Higher Education in the Knowledge Economy*. New York: Berghahn, 2017, p. 7.

tificar las realidades potenciales”.⁶ Es decir, identificar las realidades potenciales y repensar las metodologías de investigación. Para eso basta recorrer la vasta experiencia acumulada en América Latina, aunque poco valorizada por las universidades. América Latina es un lugar importante de producción metodológica en investigación social, como muestran tres prácticas que representan una ruptura con las metodologías tradicionales. La primera es la IAP (Investigación Acción Participativa), asociada con el nombre de Orlando Fals Borda.⁷ La segunda es la investigación de los temas generadores en la propuesta de alfabetización de Paulo Freire que se constituyó en mucho más que una técnica de identificar palabras relevantes para aprender a leer y escribir. Se trata ante todo de leer y comprender su mundo.⁸ La tercera es la sistematización de experiencias que, con investigadores y educadores como Oscar Jara y Alfonso Torres Carrillo (2017), de a poco conquistan espacio en la academia.⁹

Podemos ver la universidad también como lugar de posibilidades en la enseñanza. Y aquí usamos un término conocido y muy usado. La idea es descolonizar el currículum, en términos de raza, de género y de todas las formas de discriminación.¹⁰ Veamos, por ejemplo, las universidades: ¿Cuáles son las referencias que usamos? La enseñanza incluye referencias de pocas autoras mujeres, así como pocos latinoamericanos de otros lugares, como prácticamente nada de África, de otros lugares o de otras culturas. Es decir, no se observa una inserción crítica en el contexto académico internacional. Aunque hablemos

¿Están las universidades en condiciones de proponer alternativas, o ellas están más preocupadas por su supervivencia en una economía de conocimiento extremadamente competitivo? O, lo que sería peor, ¿serían ellas parte del problema?

⁶ ZEMELMAN, Hugo. El conocimiento como desafío posible. México: IPECAL, 2006.

⁷ Véase FALS BORDA, Orlando. Una sociología sentimensante para América Latina. Antología. Bogotá: Siglo del Hombre y Clacso, 2009.

⁸ FREIRE, Paulo. Pedagogía do oprimido. 9ª edición. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

⁹ JARA H., Oscar. La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles. San José (C.R.): Alforja, 2012. CORDERO, Disney B. y TORRES CARRILLO, Alfonso. La sistematización como investigación interpretativa crítica. Bogotá: El Búho, 2017.

¹⁰ ABDI, Ali A. (ed.). Decolonizing Philosophies of Education. Rotterdam: Sense, 2012.

mucho de internacionalización en el nivel superior es importante concretizar la propuesta en una internacionalización completa en todos los niveles de la educación, desde la primaria, pero entendida como una forma de crear una conciencia intercultural crítica, con una visión y una vivencia planetaria.

La extensión tal vez sea el lugar más controvertido en términos de posibilidades. En algunos casos, es vista como una forma de transferir informaciones o conocimientos derivados de la investigación en dosis homeopáticas para un público “consumidor” de producción académica. En otras situaciones funciona apenas como una fuente de renta, generando recursos para el mantenimiento de la universidad. Existe igualmente la posibilidad de la extensión de ocupar un espacio importante en la producción y divulgación de conocimiento. Puede ser concebida así como una actividad

privilegiada para identificar las “realidades potenciales” en términos de transformación social. Eso significa una posibilidad, tal como Raúl Zibechi prefiere llamar “sociedad en movimiento” en vez de “movimientos sociales”, conforme él lo explica:

Nombrar este vasto universo como movimientos sociales es encasillarlo en un concepto fraguado para otras realidades, que puede tener cierta utilidad descriptiva, pero obtura la comprensión de prácticas colectivas diversas –casi siempre contrahegemónicas y en ocasiones anticapitalistas–, aunque algunas reproducen los moldes del sistema a pesar de estar dirigidas desde abajo.¹¹

(...) la extensión puede transformarse en el lugar donde la universidad dialoga con la sociedad, identificando temáticas emergentes que corresponden a las necesidades de grupos sociales y, de forma más amplia, a la creación de posibilidades de desarrollo regional.

En este sentido, la extensión puede transformarse en el lugar donde la universidad dialoga con la sociedad, identificando temáticas emergentes que corresponden a las necesidades de grupos sociales y, de forma más amplia, a la creación de posibilidades de desarrollo regional. Para eso, sin embargo, es necesario que las universidades y

¹¹ ZIBECHI, Raúl. Movimientos sociales en América Latina: El “mundo otro” en movimiento. Bogotá: Ediciones Abajo, 2017.

los órganos de evaluación creen las condiciones estructurales que fomenten la efectiva integración de la extensión como eje fundamental del accionar de la universidad.

La universidad es lugar de posibilidades también en su gestión. Hay que mirar aquí hacia arriba, hacia abajo y a los lados. ¿Arriba, qué significa? Mirar al contexto nacional y al contexto internacional. Hoy en día, la universidad precisa asumir su papel de liderazgo que extrapola el contexto local. ¿Qué significa mirar abajo? Significa mirar a los movimientos de la sociedad que luchan por espacio en la propia universidad y en otros contextos. Mirar al lado significa construir alianzas interuniversitarias para que la producción de conocimientos tenga impacto en escalas sociales mayores. En este sentido, la multiplicación de las redes de investigadores podrá producir importantes impactos.

Finalmente, pensando la universidad como lugar de posibilidades cabe destacar que las universidades no forman un bloque homogéneo, a pesar de las semejanzas entre ellas y la aparente homogeneidad al interior de cada una. Podemos decir que existe también una universidad invisible, caracterizada por Sandra Grey como insurgente.¹² La universidad invisible es la que no aparece, la que es ocultada en las estadísticas y documentos, pero que se puede concretar a través de la actuación de los grupos de investigación, del accionar en las clases y de las múltiples acciones no visibles en la estructura de la universidad.

Lo que intenté decir en relación al tema de la universidad de cara a los desafíos sociales de América Latina se remite a dos tareas: la primera de ellas es la permanente lectura de estos desafíos. Ellos cambian no sólo en el tiempo, sino también según regiones y países. Hablar de América Latina significa entender que se trata de un constructor teórico-metodológico-práctico multifacetado y dinámico. La segunda tarea es buscar en el interior de las propias universidades los recursos para reconocer sus posibilidades de hacer frente a estos desafíos, reconociendo al mismo tiempo que estos pueden enfrentarse mejor mediante el trabajo colaborativo entre ellas y con las respectivas sociedades.

¹² GREY, Sandra. "Resistance in the Neoliberal University". En: SHORE, Cris y WRIGHT, Susan. *Death of the public University?*, ob. cit., p. 299.

La interculturalidad: abordaje para la acción universitaria

NATIVIDAD NASSIF

Es Socióloga. Docente Investigadora de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud (UNSE). Entre otros estudios de posgrado, se diplomó en Género, Etnicidad, Desarrollo y Planificación en la Universidad de Chile. Fue Rectora de la Universidad Nacional de Santiago del Estero y presidenta de la Red de Rectores del Norte Grande. Como investigadora, dirigió proyectos vinculados con las temáticas de género, pobreza y salud.

Soy rectora de la Universidad Nacional de Santiago del Estero, universidad pública, a la que concurren 16.500 estudiantes. Santiago del Estero es una de las cinco provincias que conforman el noroeste, el NOA, región que, podríamos decir, es la más latinoamericana de Argentina. Nuestra provincia tiene una alta ruralidad, poblada por campesinos, que llevan en sus costumbres y en su manera de ver el mundo de la vida cotidiana, la memoria del indígena, del cual descienden. Es el santiagueño, tanto sujeto como producto. Según Carlos Bonetti,

la producción de discursos desde ciertos espacios legitimados nos permite entender cómo se fue delineando “lo santiagueño” en paralelo a la construcción de alteridades, y al mismo tiempo, comprender las condiciones sociales y políticas en las que fue surgiendo este discurso y la forma en que operaba en las zonas rurales en relación a las viejas identificaciones coloniales de indio y mestizo. El o lo santiagueño como identidad provincial que comenzaba a gestarse discursivamente en [la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX], entendemos, fue el producto de un discurso hegemónico atravesado por la dicotomía de lo bárbaro y lo civilizado que se imponía en un período en el que ya habían sido erosionadas las clasificaciones coloniales como consecuencia de la desaparición de los pueblos de

indios y del sistema esclavista afroestizo. De este modo, nuestra primera hipótesis es que los discursos identitarios en torno a la construcción del sujeto santiagueño, a través de diferentes canales, tuvieron como propósito establecer condiciones de homogeneidad con el fin de establecer relaciones de dominación y gobernabilidad.¹

Desde esta conformación histórica, hoy aún perviven cerca de 150.000 pobladores quechua-hablantes residentes en ambas márgenes de los ríos Dulce y Salado, que conforman a manera de Mesopotamia una gran región, con un riquísimo legado de los pueblos originarios que la habitaron.² En el presente nuestros museos lo exhiben.

Dicho esto, mi exposición tendrá dos momentos: en el primero haré alusión a la perspectiva que tenemos en el NOA para posicionarnos con este tema en la CRES (Conferencia Regional de Educación Superior) a realizarse en Córdoba en junio. En un segundo momento, me detendré en el relato de las acciones que estamos haciendo en nuestra universidad y que tienen que ver con fortalecer la interculturalidad como política institucional.

En cuanto a lo primero, debo decir que, al abordar cuestiones en torno a la diversidad cultural y la interculturalidad, se hace necesario situarse en la condición de transversalidad que estos temas tienen cuando reflexionamos sobre las preocupaciones que interpelan a la educación superior en nuestra América. Lo que implica resignificar en acciones la afirmación de la Declaración final de la Conferencia Regional de Educación Superior de Cartagena de Indias en 2008, cuando reconoce que: “la educación es un bien público, un derecho humano y universal y un deber del Estado”. Afirmación que resume aspiraciones de oportunidades en carácter de derechos. Entonces cobra la educación superior el sentido de estrategia necesaria para

¹ BONETTI, Carlos. “Indios, mestizos y santiagueños: Discursos identitarios acerca de la población rural de Santiago del Estero en la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX” En: Trabajo y Sociedad. Sociología del trabajo – Estudios culturales – Narrativas sociológicas y literarias. NB - Núcleo Básico de Revistas Científicas Argentinas (Caicyt-Conicet), N° 25, Invierno de 2015. Santiago del Estero: Instituto de Estudios para el Desarrollo Social (INDES), 2015. ISSN 1514-6871. Disponible en: <http://www.unse.edu.ar/trabajosociedad>.

² TABOADA, Constanza, y FARBERMAN, Judith. “Asentamientos prehispánicos y Pueblos de indios coloniales sobre el Río Salado (Santiago del Estero, Argentina): miradas dialogadas entre la arqueología y la historia”. En: Revista de Arqueología Histórica Argentina y Latinoamericana, vol. 8, n. 1. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Antropología, noviembre de 2014, pp. 7-44.

asegurar esos derechos en contextos democráticos y plurales. La accesibilidad y equidad con calidad son las dos dimensiones que hacen posible esta perspectiva. Y ahí la afirmación de: “Esta es la convicción y la base para el papel estratégico que debe jugar en los procesos de desarrollo sustentable de los países de la región la educación superior”. Con lo cual se le asigna al Estado responsabilidad en términos de políticas públicas que hagan posible lograr estas metas. También la Declaración de Cartagena demandó asumir el desafío de promover la diversidad cultural y la interculturalidad, con la convicción de que era necesario reafirmar y fortalecer el carácter pluricultural, multiétnico y multilingüe de nuestros países y nuestras regiones. Además, agregaba que no es solo incluir indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a estas, es decir, a nuestras instituciones para que sean más pertinentes con la diversidad cultural.

Ha de ser necesario entonces profundizar estas ideas, desde una resignificación del centenario de la Reforma Universitaria del 18. Creo que este acontecimiento libertario, y tempranamente considerado “la hora americana”, necesita ser interpretado también como un llamado a la incorporación de la diversidad cultural como forma de romper, tal como decía el documento, la última cadena de nuestra región, es decir, la antigua dominación monárquica y monástica. Así es como se expresaba —si ustedes lo recuerdan— el manifiesto de la Reforma del 18. Hoy la última cadena de los universitarios reformistas son los resabios de un legado colonial que logró desaparecer del campo de las ideas, las lógicas, los métodos y los conocimientos de los pueblos americanos sometidos. Se trata de descolonizar la educación superior como un modo de construir una equidad epistémica para el diálogo de saberes que la región necesita, para una integración coherente con las riquezas de identidades de sus hombres y mujeres.

En nuestra región, la educación superior debe aceptar el reto histórico de comprometerse con la construcción de un conocimiento que posibilite que todos puedan pensar y actuar desde su propia historia, cultura y cosmovisión. La educación superior como derecho humano debe constituirse en el espacio de intercambio ho-

(...) la CRES de Córdoba debería definir a los procesos de interculturalidad como condición necesaria para su transversalidad en todas las formas de actuar: en docencia, en investigación, en extensión (...). Con una perspectiva intercultural emancipadora y no subordinada.

rizantal y dialógico capaz de articular y promover lazos sociales-democráticos entre las identidades agredidas, y todos los sectores e intereses que confluyen en la región. Aunque creo que la universidad no es la única con la responsabilidad de producir conocimiento, es también hoy su responsabilidad la de interactuar con los actores sociales e institucionales que, con diversos matices de pensamiento, constituyen los contextos locales, provinciales, nacionales y regionales.

La educación de calidad es una educación que posee relevancia y pertinencia local y cultural, lo que constituye un desafío para un sistema universitario todavía, creo, monocultural, monolingüe y eurocéntrico. Debemos promover una educación de calidad que permita el despliegue de las potencialidades del sujeto que se educa. Un despliegue que supone instituciones capaces de incorporar y pensar, en el marco de las representaciones culturales del sujeto como vía para transformar los límites y los condicionantes en opciones de crecimiento y desarrollo, en articulación equilibrada con lo global.

Abrir la universidad a las poblaciones históricamente excluidas es hacer esfuerzos por reconocer el carácter pluriétnico y pluricultural del estudiantado actual de la universidad latinoamericana, y de nuestras propias universidades argentinas. Incorporar a las culturas agredidas es también resignificar nuestras ideas acerca del conocimiento de la ciencia y su validez universal.

La Declaración de la CRES 2008 alentó también a la desconcentración y regionalización de la oferta educativa para procurar la equidad territorial, tanto como para facilitar la incorporación de los actores locales en la educación superior. Hacer posible la expansión de la educación superior es una de las tareas principales, creo, a cien años de la Reforma del '18. Pero esta expansión territorial también debe ser cultural, pues se impone el desarrollo de un modelo que revierta las condiciones en que hoy se dan en el ingreso y en la permanencia en la universidad, con importantes tasas de deserción, baja graduación y débil inserción de los egresados.

Una hipótesis a profundizar es si la universidad está preparada para recibir un estudiante con su propia cultura. En el caso nuestro, campesino, que viene primero a un área urbana y, segundo, a una institución que le exige responsabilidades con palabras, gestos y culturas institucionales sin presencia de la diversidad cultural y la interculturalidad como paradigmas de construcción de conocimientos. Las instituciones de educación superior aún tienen el reto de generar espacios interdisciplinarios para incorporar y escuchar a las ricas y diversas manifestaciones de la cultura de ese otro.

Estos espacios deben entrar en diálogo con todos los campos del conocimiento y revertir, con respeto y comprensión, el constante proceso de deslegitimación de los saberes de las poblaciones locales. Esto deja de lado el supuesto de que la Conquista es

el suceso articulador de la ordenación histórica, como sostuvo Daniel Islas, para dar paso a la resignificación desímbolos como una forma de afianzar identidades colectivas, a manera de una autoidentificación. Como identidades políticas.

A cien años de la Reforma del 18, es fundamental pensar el concepto de calidad más allá de la eficacia y de la eficiencia que suponen las lógicas del mercado. El sistema educativo, más que variable dependiente o independiente de otros subsistemas sociales, es una variable interviniente en un campo social cada día más hegemonizado por grandes actores económicos. En este contexto, la educación superior debe recuperar su responsabilidad en la construcción de subjetividades interculturales y enriquecidas por la diversidad.

Es un tiempo de aliados para acercarnos e interactuar. El uso de nuevas tecnologías de la información, además de propiciar la desconcentración del sistema universitario, ha de ser una posibilidad de favorecer la comunicación entre las universidades latinoamericanas. Las TICs deben servir para formar universitarios preparados para pensar de manera interdisciplinaria, para analizar teóricamente los procesos que están emergiendo en nuestra realidad; enfoques que permitan un diálogo más fecundo con la variedad y riqueza de matices que tienen las culturas locales y las posibilidades que surgen del diálogo con otras culturas con las que comparten su subordinación histórica. Veo también en los procesos de movilidad y de cooperación oportunidades para favorecer la integración latinoamericana, aun débil.

La construcción del futuro de muchos jóvenes encontrará en la educación superior la estrategia necesaria. Solo hay que asegurarles, desde nuestras instituciones universitarias, igualdad de oportunidades y condiciones para la inclusión a los más vulnerables y a aquellos que por pertenecer a culturas campesinas, indígenas y afrodescendientes, ven distante su posibilidad de acceder.

A cien años de la Reforma Universitaria, celebramos su gran legado: la noción de autonomía y co-gobierno, el advertir la necesidad de un pensamiento autónomo, de procesos de democratización al interior de nuestras universidades y, junto a ello, la misión social que aún permanecía invisibilizada. Así también, la reivindicación de derechos por parte de los estudiantes de la Reforma del 18, y el dejarnos un nuevo modelo de universidad que se ajuste a las demandas del contexto social, con predominio de la creación de conocimientos y no su mera transmisión, siguen siendo desafíos que debemos afrontar desde las ofertas académicas, la investigación, la vinculación con innovación y el diálogo para intercambiar saberes.

Resulta oportuno acordar una agenda en la que esté presente la vocación y decisión de hacer realidad la igualdad de oportunidades, con líneas de acción que resulten de identificar las principales demandas que le hacen a la universidad sus contextos

multiculturales. Como también la revisión conjunta de las debilidades y fortalezas que presentan los procesos de formación, el trabajo en red para elaborar programas y proyectos regionales de investigación que aborden problemáticas sociales, ambientales, de los sistemas productivos, demanda de equipamiento, infraestructura o/y diseñar ofertas de pre-grado y grado que fortalezcan las identidades culturales, la integración regional y los pueblos originarios. Discutir y formar recursos humanos en modalidades pedagógicas innovadoras, incorporar como interlocutores a los diferentes actores que interactúan en la sociedad para proponer programas de formación, entre otras cuestiones que identifico para el hacer. También resulta enriquecedora la articulación y el trabajo cooperativo, pues lleva a fortalecer capacidades institucionales para articular ofertas de posgrados en red, proponer becas que favorezcan a las áreas de vacancia, el intercambio académico con el reconocimiento de estudios disciplinares similares (ya está siendo una realidad en nuestro sistema universitario) y otros emprendimientos que nos acerquen con respuestas a necesidades, como oficios, expresiones de arte, música, danza, organización de ferias, certámenes, olimpiadas, etc. En fin, formas institucionales de actuar donde la educación superior será la instancia de encuentro para poner en acto la diversidad de herramientas interculturales. Su función será más que producir conocimientos útiles, sino ir más allá de los límites administrativos, situarse en el concepto de región como apropiación social de lo que dentro de ella se construye y la habita.

Antes de finalizar esta primera parte de mi intervención, quisiera decir que la Reforma Universitaria del 18 concibió al estudiantado como un sujeto de derecho. La CRES de Cartagena de Indias enfatizó en considerar a la educación superior como bien social, como un derecho humano; la CRES de Córdoba debería definir a los procesos de interculturalidad como condición necesaria para su transversalidad en todas las formas de actuar: en docencia, en investigación, en extensión, como un encuentro de diálogo con el otro, en la vinculación y la transferencia. Con una perspectiva intercultural emancipadora y no subordinada.

En este segundo momento, quiero relatarles algunas acciones interculturales que hacemos en nuestra Universidad, la UNSE. Recuperamos desde hace 30 años la enseñanza de la lengua quechua. Comenzamos con cursos, a cargo del profesor Don Domingo Bravo, quien enseñaba en el ámbito de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud, principalmente formando recursos humanos insertos en las actividades docentes, pues debían aprender la lengua para comunicarse con sus alumnos y la población. Cuando asumo como Decana de esta Facultad decidimos, desde el programa de enseñanza de la lengua quechua, gestionar su legitimación con un título universitario, pues hasta ese momento solo se certificaban los estudios.

Incorporarlo como carrera significó un largo camino con diferentes instancias de gestión y de negociación para cumplir con los requisitos reglamentarios, por una parte, y por la otra, lograr la comprensión de su necesidad. Hasta que el Secretario de Políticas Universitarias, en ese momento el Doctor Alberto Dibbern, actuó para mediar entre los evaluadores y la decisión política. En el año 2005 nos aprobaron, con la denominación de Tecnicatura en Educación Bilingüe con mención en Lengua Quichua, como carrera de pregrado. Es una propuesta de formación muy interesante donde se trabaja muy fuertemente la interculturalidad.

En la Escuela de Innovación Educativa, también de nuestra Universidad, en los últimos años se desarrolló una serie de acciones de formación intercultural. Se creó una carrera de Posgrado de Especialización en Estudios Culturales con los siguientes ejes y docentes: "Diversidad Cultural, Interculturalidad y Derechos Humanos" (Dra. Catalina Buliubasich), "Inscripciones Culturales de Etnicidad, Raza y Nación" (Dra. Diana Lenton), "Filosofía y teología andina (tradición quechua y aymara)" (Dr. Josef Estermann), "Lengua, territorio y sentipensar de Abya Yala/Latinoamérica" (Dr. José Ángel Quintero Weir). Se concretaron numerosas jornadas y encuentros, como "Sumak Kawsay, sabiduría de los pueblos originarios para el mundo", el 2º Foro Internacional "Horizontes de la Educación en Nuestra América" y la Asamblea Indígena, la muestra "Prisioneros de la Ciencia" o las conferencias "La educación ante los desafíos de las políticas de inclusión. Diversidad epistémica e interculturalidad en América Latina (Dr. Daniel Mato) y "Economía, territorio, interculturalidad y participación" (Dra. Diana Lenton).

Junto a estas actividades, la Universidad institucionalizó las relaciones de trabajo conjunto con las comunidades campesinas en proyectos de vinculación, capacitación, asesoramiento y foros para tratar ejercicios de derechos. Y, lo último, el material editado por nuestra editorial universitaria, EDUNSE: un diccionario quechua-castellano, un texto sobre comidas originarias de la región, un libro de cuentos y leyendas. Creemos en estas acciones, pues estamos convencidos que irán fundamentando la creación de un Programa de Interculturalidad como espacio institucional transversal a las prácticas universitarias en nuestra UNSE.

Resulta oportuno acordar una agenda en la que esté presente la vocación y decisión de hacer realidad la igualdad de oportunidades, con líneas de acción que resulten de identificar las principales demandas que le hacen a la universidad sus contextos multiculturales.

Nuestra responsabilidad hoy es esta, la de asignarle a la educación superior en nuestra Latinoamérica y el Caribe la condición de articuladora de estrategias para la promoción de un diálogo intercultural, que haga posible nuevas configuraciones pedagógicas, para recuperar el valor de las identidades construidas en contextos diferenciados y plurales.

3

INTERNACIONALIZACIÓN E
INTEGRACIÓN REGIONAL

Internacionalizar la educación superior: con quién, para qué, cómo

GABRIELA DIKER

Rectora de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) y Doctora en Educación, con énfasis en Historia de la Educación y la Pedagogía, por la Universidad del Valle (Colombia). Ha realizado una estancia post doctoral en la Universidad de Valladolid (España). Publicó más de dos decenas de trabajos sobre diversos aspectos de la educación, tanto en solitario como en coautoría.

La primera cuestión que me gustaría señalar aquí es que no es el intercambio internacional, sino la internacionalización como política y como indicador de calidad, la novedad de estos tiempos y lo que nos invita a discutir este panel.

Como es sabido, las comunidades científicas más consolidadas han sostenido espacios de intercambio (congresos, revistas científicas) y reglas de producción y validación internacionales, con anterioridad al desarrollo sistemático de las llamadas políticas de internacionalización. La novedad de las últimas dos décadas quizás sea que lo que antes quedaba librado a las posibilidades, a la iniciativa o a la proyección individual de grupos académicos, investigadores o estudiantes (que accedían a una beca, por ejemplo, para estudiar en el exterior), hoy se realiza en el marco de un conjunto de políticas institucionales que promueven, estimulan y posibilitan dichos intercambios, en la medida en que se entiende que la internacionalización contribuye a enriquecer la actividad de la universidad en su conjunto.

En el terreno de la formación esto es rápidamente verificable, toda vez que los intercambios de estudiantes de grado y posgrado permiten conocer otros contextos de desempeño, el desarrollo de culturas profesionales diferentes u otros modos de abordar problemas similares, lo cual revierte no sólo sobre las capacidades de los estudiantes que participaron del intercambio, sino también sobre las propuestas mismas de formación que realiza la universidad. Y este efecto se produce tanto si los propios

estudiantes cursan algunos trayectos de sus carreras en el exterior, como si la universidad recibe estudiantes extranjeros.

Por otra parte, en el terreno de la investigación, a las tradicionales formas de intercambio con la comunidad científica internacional, las políticas de internacionalización suman, cada vez con más intensidad, la posibilidad de generar proyectos conjuntos con otros países y redes internacionales de investigadores, lo que permite construir bases comparativas, generar resultados de más amplio alcance o discutir acerca de la transferibilidad de resultados en contextos diversos, por mencionar sólo algunas de sus ventajas en relación con la producción de conocimiento.

Ahora bien, a pesar de que este modo de entender la internacionalización es relativamente reciente, se ha instalado y se ha institucionalizado muy rápidamente, al punto que hoy contamos con expertos en el diseño y ejecución de políticas de internacionalización y expertos en estudios de políticas de internacionalización. Asimismo, concita muy rápidamente acuerdos y apoyos académicos y políticos, y llegamos a naturalizar de alguna manera que, con relativa independencia de las direcciones que asuman las políticas de internacionalización, estas son buenas en sí mismas. En efecto, hemos aceptado sin mucha discusión que la internacionalización, no importa con quién, no importa para qué o con qué propósitos se promueva, es hoy un indicador de calidad de la actividad académica que se realiza en las universidades.

Tanto es así que, desde la conducción de las universidades, nos vemos confrontados permanentemente a políticas que traccionan hacia la internacionalización, la mayor parte de las veces en ausencia de preguntas básicas como: con quién, para qué y cómo internacionalizar. Hacerse estas preguntas ante un concepto que se instaló tan rápidamente constituye, me parece, una obligación intelectual y política que tenemos los universitarios; estamos obligados, casi por oficio, a sospechar de esos conceptos que tienden a convertirse, sin mucha discusión, en la vara que mide qué tan bien y qué tan mal hacemos las cosas.

Entre las políticas que traccionan hacia la internacionalización en ausencia de toda discusión, tenemos algunos ejemplos bastantes recientes en Argentina. A esta altura ya se convirtió, probablemente, en una pieza arqueológica más de la política educativa argentina, pero hasta hace pocos meses estábamos discutiendo un proyecto del Poder Ejecutivo que proponía una política educativa de Estado a diez años, que se llamó “Plan Maestro”. Aunque el Plan Maestro no se convirtió finalmente en un proyecto de ley y desapareció literalmente de la escena pública, vale la pena recordar, en relación con el tema que estamos discutiendo acá, que en el capítulo dedicado a la educación superior se incluía como meta lograr que para el año 2026 el 90% de las instituciones universitarias argentinas tuviera un plan estratégico de internacionalización. Dicha meta no

incluía ninguna especificación de para qué, en qué sentido, o cómo promover la internacionalización (ni tampoco –digamos de paso– ninguna referencia que explicara en qué proyección se basaba el alcance de esta meta al 90% de las universidades y no al 100%).

Esta ausencia de referencias a los propósitos y a la orientación de esos planes de internacionalización se sostiene en la idea, ya instalada, de que cualquier política de internacionalización constituye en sí misma un valor. Ahora bien, los acuerdos que genera una formulación tan genérica del tipo “es necesario que cada universidad disponga de un plan de internacionalización” se vuelven objeto de discusión cuando se avanza en definir las características de ese plan o sus propósitos.

En efecto, si miramos un poco más de cerca estas políticas, aparece con claridad que la internacionalización puede contribuir a la realización de dos propósitos antagónicos: o bien fortalecer lo que hace y cómo lo hace una universidad, un país o una región, a través del fortalecimiento de su relación con el mundo, o bien contribuir a todo lo contrario, a diluir y a debilitar los modos particulares en que una universidad, un país o una región desarrollan su actividad académica, por la vía de la globalización de modos unívocos de llevar adelante esa actividad.

Esto se expresa en cada uno de los aspectos que concierne a la internacionalización. Podríamos pensar, por ejemplo, que puede ir de la mano de la imposición del monolingüismo, especialmente del inglés como lengua hegemónica para la comunicación científica y también en la formación (existen hoy universidades latinoamericanas que dictan carreras exclusivamente en inglés), o puede ir de la mano, por el contrario, de la estimulación del plurilingüismo y del fortalecimiento de formas interculturales de intercambio. Asimismo, sabemos que la internacionalización puede contribuir a que nuestras agendas de investigación se subordinen a las agendas de investigación internacionales, en el marco de proyectos en los que nuestras universidades son convocadas exclusivamente como proveedoras de datos, teniendo que asumir como propias definiciones teóricas o agendas de problemas ajenos a nuestras tradiciones o necesidades, o bien puede contribuir a poner en discusión toda forma de colonialización del conocimiento y a “latinoamericanizar” las agendas internacionales, promoviendo la integración de nuestra región y con el mundo.

(...) desde la conducción de las universidades, nos vemos confrontados permanentemente a políticas que traccionan hacia la internacionalización, la mayor parte de las veces en ausencia de preguntas básicas como: con quién, para qué y cómo internacionalizar.

En relación con esta discusión, la Declaración de Cartagena ya advertía sobre los riesgos de la dilución de los intereses nacionales y regionales en favor de una globalización promovida por la lógica del mercado y puso el énfasis en una internacionalización que propicie la integración regional y latinoamericana. Al respecto, la Declaración decía que debía atenderse a “la profundización de su dimensión cultural; el desarrollo de fortalezas académicas que consoliden las perspectivas regionales ante los más acuciantes problemas mundiales; el aprovechamiento de los recursos humanos para crear sinergias en escala regional; la superación de brechas en la disponibilidad de conocimientos y capacidades profesionales y técnicas; la consideración del saber desde el prisma del bienestar colectivo; y la creación de competencias para la conexión orgánica entre el conocimiento académico, el mundo de la producción, el trabajo y la vida social, con actitud humanista y responsabilidad intelectual”.

En este marco se propone, como única estrategia, la constitución de ENLACES (Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior). No soy la persona indicada para reseñar aquí los avatares por los que ha pasado la construcción de este espacio, pero sí digamos que llevé varios de estos diez años que nos separan de la Declaración de Cartagena aprobar un estatuto de funcionamiento o definir quiénes lo debían integrar. Esto debe advertirnos sobre las complejidades políticas que confronta cualquier estrategia de este tipo, especialmente cuando lo que se pretende es articular a nivel regional una multiplicidad de instituciones muy heterogéneas, que presentan, a su vez, un bajo nivel de integración en los respectivos países.

En estos diez años que nos separan de la Declaración de Cartagena, se han registrado por lo menos tres dificultades que deberíamos considerar en 2018. En primer lugar, la dificultad para articular entre sí “sistemas” universitarios, que, en tanto tales, son muy débiles a nivel nacional. En segundo lugar, la dificultad para generar programas de formación integrados, con parámetros de reconocimiento, acreditación y evaluación comunes, a niveles regional o subregional. Los escasos avances que se han producido en estos diez años en la cuestión de las garantías de calidad exigibles entre los distintos países para resolver, por ejemplo, el reconocimiento regional de títulos, nos advierte sobre una dificultad estructural que requiere la definición de nuevas estrategias. Y, en tercer lugar, creo que se ha puesto en evidencia cierta dificultad para definir líneas de integración en el terreno de la circulación y la transferencia del conocimiento entre los distintos países de América Latina, orientada a la resolución de problemas de desarrollo tecnológico y social de los países de la región. Me parece entonces que la CRES de 2018 debería ratificar los principios, pero debería revisar las estrategias que se han dado en Cartagena de Indias.

Finalmente, sería deseable que en las definiciones de principios acerca de la internacionalización encontremos, de cara a la nueva Declaración, una mayor relación entre este propósito de internacionalizar e integrar la región latinoamericana y el principio fundamental afirmado en Cartagena de Indias, que es el que dice que la educación superior es un bien público y social y un derecho humano universal. Tenemos que explicitar con más claridad, los nexos entre esa política de internacionalización y la concreción de este principio. Dicho de otro modo, debemos avanzar hacia la definición de una política de internacionalización orientada por el principio del derecho a la educación superior, tanto en su dimensión individual como colectiva.

En tiempos en los que desde algunos sectores se pretende contraponer el derecho a la calidad, es central retener que el intercambio científico y la validación internacional del conocimiento que producimos contribuye al reconocimiento de la autoridad científica y académica de las universidades latinoamericanas y, por añadidura, acrecienta el reconocimiento del valor social de la formación que ofrecemos y los títulos que expedimos, sosteniendo así el valor social de ese bien público que debemos garantizar a la manera de un derecho. Asimismo, la internacionalización contribuirá a la dimensión colectiva del derecho a la educación superior en la medida en que nos propongamos producir y poner a circular un conocimiento y formar unos profesionales que contribuyan a mejorar la calidad de vida de nuestros pueblos.

Una internacionalización que se oriente por el principio del derecho a la educación superior tanto individual como colectivo, debe finalmente, frente a la tendencia a imponer un modelo unívoco y hegemónico de internacionalización, defender y promover la soberanía y autodeterminación de nuestros países para establecer cómo debe ser y qué debe hacer una universidad en América Latina.

Por una integración universitaria más amplia

ÂNGELA MARIA PAIVA CRUZ

Rectora de la Universidad Federal del Rio Grande do Norte. Profesora de Matemática y Lógica de su Departamento de Filosofía. Fue presidente del Grupo Coimbra de Universidades Brasileñas y de la Asociación de Dirigentes de las Instituciones Federales de Enseñanza Superior, desde representó a las universidades en la Comisión Nacional de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, responsable de su implementación en la sociedad brasileña.

Hablo aquí desde la perspectiva de rectora de una universidad pública y federal en Brasil, pero intento hablar también para otros tipos de universidades, en Brasil o en Latinoamérica, dado que numéricamente las instituciones públicas son menos en cantidad que otros tipos universidades. En Brasil, nuestro sistema universitario está compuesto básicamente por más de 2000 instituciones, pero apenas el 15% de ellas son públicas, y entre ellas están las municipales, las provinciales y las federales. En este sentido, considerando el público diverso que asiste a estas instituciones y el esfuerzo que hacen por un trabajo siempre más inclusivo, la diversidad cultural y la interculturalidad, vivenciadas en el ámbito de las instituciones que promueven la educación superior, son sostenibles y calificadas porque presuponen un respeto a la diversidad, las diferencias y la pluralidad; tienen en cuenta la promoción de la ciudadanía y, calificando esa ciudadanía, promueven la ciudadanía plena.

No se puede hablar de este sistema sin hacer algunas observaciones sobre las actividades de cooperación que hay entre las instituciones de América Latina, aunque, en muchos aspectos, estas acciones todavía necesitan ampliarse y profundizarse, lo que debemos hacer desde luego con vistas a una reafirmación de nuestra Declaración de Córdoba del 2018 y una reflexión de la Declaración de Cartagena, para una ampliación y un fortalecimiento del compromiso social de nuestras universidades.

Pocas universidades latinoamericanas figuran en los rankings de las mayores del mundo, pero la enseñanza superior ha crecido en América Latina y en el Caribe en lo que respecta a la cantidad de instituciones, pero también respecto a la calidad aca-

démica, tanto para la solución de los problemas locales como para el desarrollo de la ciencia en el nivel global. Lo que no se muestra y tampoco se evalúa en estos rankings es la gran inversión que hacen las instituciones latinoamericanas para la promoción social por medio de proyectos de extensión universitaria, que logran un gran éxito con las comunidades vecinas de nuestros campus e incluso las más distantes a ellos. Todo ese trabajo no es visto en los sistemas mundiales de evaluación, pero nosotros no podemos simplemente dejar de hacerlo. Esto está en la base de la formación ciudadana de nuestros estudiantes y, aunque no lo percibamos fácilmente, es un fundamento importante también para las actividades de investigación.

Hay varios programas de integración que privilegian las diferencias y las diferentes regiones de nuestro continente: el Mercosur, la Alianza del Pacífico y la Comunidad Andina son algunas de ellas. En términos de educación superior, necesitamos de un programa que cubra la totalidad de los países latinoamericanos y caribeños con propósitos efectivos de cooperación académico-científica. Tenemos investigadores calificados en condiciones de infraestructura adecuada para promover una cooperación de ese tipo. Necesitamos unir fuerzas en toda América Latina y el Caribe para ser cada vez más fuertes y tener una universidad y una educación superior con principios y calidad. En cuanto lleguemos a ese punto ideal de una cooperación amplia y significativa, podremos avanzar mucho en el área educativa en las diferentes regiones. Retomo entonces solo algunas experiencias concretas.

Un grupo importante del Mercosur es AUGM (Asociación de las Universidades del Grupo de Montevideo). Aunque es un grupo con relativamente pocas universidades, su acción se extiende a proyectos de investigación científica y a movilidad académica. Las universidades que están participando de ese grupo trabajan en la perspectiva de fortalecerlo. Por su parte, el Centro Educativo del Mercosur tiene varias acciones importantes, entre las cuales se puede destacar el programa MARCA, proyecto que reúne carreras acreditadas de universidades de los países participantes para promover la integración entre profesores, investigadores, y la movilidad de alumnos de pregrado. El programa es financiado, en Brasil, por la CAPES (Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior), que es una unidad del Ministerio de Educación. En nuestra universidad, por ejemplo, la carrera de Arquitectura participa con otras universidades de Argentina y Paraguay de un proyecto en el ámbito del Programa MARCA con resultados muy interesantes con respecto a la formación de los futuros arquitectos y de su actuación en ambientes diversos.

Otro programa que tenemos en Brasil es el Programa de Estudiantes de Convenio, que llamamos PEC-G y PEC-PG, respectivamente, para pregrado y para posgrado. Ese programa permite la entrada de alumnos latinoamericanos y africanos en

las universidades brasileñas para cursar gratuitamente una carrera de pregrado o de posgrado, integralmente. En ese programa, Colombia tiene participación destacada sobre todo en el nivel de posgrado. Hace un tiempo atrás, teníamos alumnos de casi todos los países de América Latina. Una prueba de que el sistema universitario y la educación superior crecieron tanto en nuestro continente es que ese programa recibe hoy muchos más alumnos africanos que alumnos de América Latina y del Caribe, lo que permite decir que las carreras de pregrado en América Latina están mejor establecidas y que nuestros países, como Colombia, envían a Brasil ahora muchos más alumnos de posgrado.

Hay números expresivos de cooperación bilateral entre las universidades latinoamericanas. Pero en América Latina es mucho más expresiva la cooperación de las universidades con instituciones europeas y norteamericanas, esto lo vemos desde las universidades brasileñas. Por cuestiones históricas sobre todo, la cooperación entre el Sur y el Norte ha sido siempre más buscada, considerada la importancia de las universidades europeas en el nacimiento mismo de nuestras universidades. Esto parece natural. Pero nosotros valorizamos y necesitamos la cooperación Sur-Sur, pautada también en la solidaridad y la reciprocidad.

En Brasil destacamos la actuación de una asociación llamada Grupo Coimbra de Universidades Brasileñas, que trabaja por las relaciones entre las universidades y actúa en América Latina en diferentes programas, como PAEC, que selecciona alumnos de varios países para ingresar en el posgrado brasileño y tiene pase con la OEA; BRAMEX, que promueve la movilidad de alumnos de pregrado brasileños y mexicanos; y BRACOL, que es lo mismo pero entre brasileños y colombianos. Hoy se están haciendo negociaciones para incluir a Perú.

Pienso que todas esas iniciativas merecen una atención más grande para que se pueda fortalecer la cooperación entre las universidades latinoamericanas y caribeñas, pero no es todo. Necesitamos también fortalecer la distribución de esa cooperación en los diferentes territorios nacionales, para que llegue hasta el interior de nuestros países, y esto incluye también a las pequeñas instituciones, que se desarrollan en sus regiones y que no tienen visibilidad en ese proceso. En ese proceso debemos todos

Lo que no se muestra y tampoco se evalúa en estos rankings es la gran inversión que hacen las instituciones latinoamericanas para la promoción social por medio de proyectos de extensión universitaria que logran un gran éxito con las comunidades vecinas.

aprender con todos. Hago esa consideración porque si preguntamos cuáles universidades son las más conocidas en un país, la respuesta será ciertamente las más grandes, que son también las más internacionalizadas, como lo vemos en Brasil con las universidades del Sudeste. Se puede también tener como respuesta las universidades que están más cercanas, las que están en las regiones fronterizas. La gran posibilidad que tenemos para hacer cooperación con otras universidades brasileñas está dispersada por el tamaño de los sistemas de Brasil, y también por las grandes distancias y por otras dificultades. En Brasil, la mayor cooperación en América Latina ocurre en las regiones más cerca de las fronteras. Las universidades del Centro-Este, las universidades del Norte de Brasil y también del Sur están muy vinculadas, trabajando constantemente con esas acciones de cooperación.

A diferencia de estas, podemos colocar algunos ejemplos como UNILA (Universidade Federal da Integração Latino-Americana), que es un modelo de universidad que fue creada en el gobierno anterior y que hoy está sufriendo una amenaza de otro proyecto, porque es visto por el gobierno actual como “un desperdicio”, porque no entienden que el conocimiento y la ciudadanía no tienen fronteras. Otro ejemplo es UNILAB (Universidad por la Integración Internacional de la Lusofonía Afro-brasileña) que, debido a diversas razones, están por cerrar. Además de las universidades fronterizas, las cooperaciones se dan, como afirmé, con las grandes universidades y aquellas que son visibles en las grandes ciudades, por más que no veamos rankings sobre esas cooperaciones.

¿Qué ganamos con las actividades de cooperación universitaria? No es cosa simple proyectar los resultados de una cooperación o mismo de un programa. Con frecuencia vemos programas amenazados o simplemente interrumpidos porque la sucesión de grupos políticos no persiguen los mismos metas y no permite, por principio, que las acciones cumplan sus objetivos. Esto ha pasado en Brasil con el programa “Ciencias sin fronteras”, hoy reemplazado por otro proyecto donde no está la palabra solidaridad. Tampoco se ve ahí una apertura por la cooperación con América Latina, con la excepción de Argentina, pero están las universidades brasileñas autónomas para la promoción de sus propios retos en términos de internacionalización. Entonces, la CAPES, promotora de este nuevo programa, llamado CAPES-PrInt, va a proponer proyectos que las universidades van a elaborar, evidentemente, con foco en la mejoría de la calidad académica.

Una gran parte del territorio brasileño permanece poco conocida para los países de América Latina y el Caribe. Me refiero aquí a las universidades de la región Nordeste. Es la región más olvidada en términos de colaboraciones con América Latina. Esto por una cuestión geográfica, entre otras razones: nosotros estamos en el punto

más al este de Brasil, en la esquina este del continente latinoamericano. Pero tenemos también problemas y desafíos semejantes a los que tienen otros países de América Latina y el Caribe, y tenemos también múltiples razones para una cooperación académica efectiva. Tenemos también universidades muy destacadas y muy interesantes, en las ciencias básicas y las ciencias aplicadas. Se puede afirmar que en el propio Brasil nuestras asimetrías son reconocidas, pero en las cooperaciones internas e internacionales, esas asimetrías también existen. Tenemos muchas condiciones para hacer cooperación cualificada para una educación superior de calidad y como bien social en América Latina y el Caribe. Si intensificamos la cooperación entre el Nordeste y la América Latina, ligamos nuestro continente desde el este hasta el oeste por medio de la educación y de la ciencia.

Con vistas a la reunión de Córdoba del 2018 y nuestra Declaración, nosotros seguimos trabajando en esa perspectiva de una universidad bien comprometida con su entorno, con la sociedad, con sus problemas y con la contribución que ella puede dar para el desarrollo humano, para el desarrollo social y económico de los pueblos. América Latina y el Caribe pueden tener sus diversidades culturales y su interculturalidad puede ser trabajada si nos proponemos esa condición y ampliamos las cooperaciones institucionales, creando los medios para que nosotros nos comprometamos con ese proyecto de educación superior para nuestros pueblos y por una ciudadanía latinoamericana y caribeña.

Universidad, internacionalización e integración regional: la lucha por un proyecto latinoamericanista de universidad hacia la CRES 2018

DANIELA PERROTTA

Doctora en Ciencias Sociales, especialista en internacionalización y regionalización de la educación superior. Investigadora asistente del CONICET en el Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Coordina del Sistema Latinoamericano de Evaluación Universitaria de CLACSO. Publicó en 2016 el libro *La internacionalización de la Universidad. Debates globales, acciones regionales* (UNGS/IEC-CONADU).

El argumento principal que quiero desentrañar afirma que la internacionalización de la educación superior en la región sudamericana en los diez años que separan la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) del año 2008 y la CRES 2018 por venir fue encaminada por nuestros gobiernos y nuestras instituciones universitarias tanto por la conformación de un paradigma latinoamericanista (de corte garantista y solidario) como por la capilarización del paradigma hegemónico (o fenicio). Ambas formas pudieron convivir sin competencia aparente y el cambio de contexto político actual pone en discusión el proyecto autonómico. Para desentrañar este argumento y presentar los modelos, parto de dos preocupaciones centrales que buscan generar una alerta en el campo de producción de conocimiento, así como en el campo de incidencia política. Anticipando la conclusión, argumento que discutir el modelo de internacionalización implica una revisión profunda y reflexión crítica sobre qué universidad para qué nación y para qué región, y que la estrategia de defensa de la universidad y su internacionalización en la perspectiva del derecho a la universidad y el derecho de los pueblos al desarrollo ha de realizarse por medio de

actividades de integración regional (en sentido amplio como restringido, es decir, en circuitos regionales de movilización política y en instituciones intergubernamentales y de conocimiento).

Para comenzar, parto de dos grandes preocupaciones, tanto académicas –al interior del campo de estudios de la universidad– como políticas –en el campo de disputa por los sentidos y las políticas públicas para la universidad–: la internacionalización de la universidad y/o de la educación superior se ha convertido en concepto atrapa-todo y ante esta ambigüedad conceptual no se está realizando una lectura comprensiva del contexto político en el que se desarrolla la CRES 2018.

Respecto de la primera preocupación, se constata que numerosos y variados actores refieren de maneras más o menos directas a internacionalización para referirse a “aquello internacional que hacen las universidades” sin mucha más precisión. La internacionalización forma parte del repertorio actual de políticas científicas y universitarias, de la agenda de organismos regionales e internacionales, de la propia agenda cotidiana de nuestras instituciones, independientemente de su tamaño, su trayectoria, su tipo de gestión y del día a día de los y las investigadores. Hay algo allí que hace que todos y todas queramos y quieran ser internacionalizado/as.

Así, de manera poco discutida, se diseminan discursos de actores universitarios y de responsables de políticas públicas postulando que “la universidad ha de internacionalizarse”, sin profundizar sobre el sentido y la orientación de ese proceso. En la práctica, esto implica la prescripción de formas determinadas de cómo y hacia dónde han de internacionalizarse la universidad y sus actores. Esto se torna especialmente evidente cada vez que se publicitan rankings internacionales o se dan a conocer los resultados de algunas herramientas o indicadores comparativos de la performance de actividades científicas y tecnológicas (especialmente a partir de contabilizar tanto publicaciones indexadas y con factor de impacto como patentes), que jerarquizan y dividen a los países, generando clústers de calidad internacional. Como corolario de la diseminación de estas prácticas se equipara el posicionamiento internacional de nuestras universidades con una supuesta excelencia académica.

Por eso insisto en la idea de que se volvió un concepto atrapa-todo, una categoría vaga y general que referencia un conjunto amplio de actividades para atraer a diferentes, y hasta contradictorios, puntos de vista, ideologías y sentidos. Sin ir más lejos, la definición que se ha popularizado es una definición estándar de internacionalización, una definición que es sencilla y versátil y por ello nos permite aprehender diferentes proyectos; y que fue generada por una autora del Norte –en el mainstream disciplinar– y por lo tanto su contenido se vincula a las regulaciones de esos países que se instalan a nivel global.¹

Esta constatación no significa desconocer que un sinnúmero de autores –de nuestro país, la región y extra regionales– han esbozado sus propias definiciones y conceptualizaciones, como tampoco negar los estudios que se hicieron en y sobre la región latinoamericana. Llamo la atención a la visibilización de que en este ámbito también nos encontramos en una situación de dependencia académica y que también no hemos logrado precisar una definición operativa de este fenómeno. Entre las principales debilidades de la producción de conocimiento en la región cabe destacar que, por un lado, mayoritariamente estos trabajos suelen describir un caso único –tal o cual experiencia– o bien se concentran en diseccionar algunos rasgos y presentarlos como totalidad; por otro lado, porque se pierde de foco la vinculación de los procesos regionales con las transformaciones del escenario global. Sobre esto último, una falacia común de estos trabajos consiste en indicar que existiría una internacionalización exógena y otra endógena; que no hace más que reproducir la imagen de la torre de marfil asociada a las universidades, ahora proyectada al contexto internacional.

Así, estas operaciones pierden de foco una cuestión que es nodal: la internacionalización de la universidad no es un fin en sí mismo, sino que es un instrumento para alcanzar un objetivo que podemos enunciar en términos de qué modelo de universidad, y anidado a ello, qué Estado, qué Nación, qué Región. En otras palabras, no es posible –ni recomendable– separar la discusión de la internacionalización de la reflexión crítica sobre la universidad; en especial, sobre el rol de la universidad en países perifé-

Respecto de los temas que dejamos pendientes o vacantes para que “los llenen” de contenido y direccionalidad política otros actores se destacan las cuestiones de la calidad, el reconocimiento de títulos (con fines académicos y laborales) y la relación con otros Sures y otros Nortés.

¹ Me refiero a la definición de Jane Knight: la internacionalización “en el nivel nacional / sectorial / institucional se define como el proceso de integrar una dimensión internacional, intercultural o global en el propósito, las funciones y las provisiones de la educación post-secundaria” (KNIGHT, Jane. *Internationalization: Elements and checkpoints*. Ottawa: Canadian Bureau for International Education Research, 1994, p. 2). Véase también: KNIGHT, Jane. “Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales”. En: *Journal of Studies in International Education*, v. 8, n. 1.

ricos y/o dependientes en el marco proyectos políticos que buscan promover mejoras en términos de justicia social, desarrollo económico y autonomía política. Ese es el quid de la cuestión, quid que se logró instalar desde el año 2008.

Esta constatación de que hoy la internacionalización como agenda transformadora de la política universitaria ya está instalada y goza de cierta legitimidad y visibilidad, me permite abordar una segunda preocupación: ¿estamos realizando, de cara a la CRES 2018, una lectura correcta del contexto en el cual estamos discutiendo y reflexionando sobre la universidad y la internacionalización? Porque me parece que todavía estamos en un momento de agitación conceptual y política de fenómenos que sucedieron en los últimos años y parece que muchos actores están observando el mundo y generando recomendaciones para la universidad como si estuvieran detenidos en el momentum del 2008 y sin tomar en consideración los profundos cambios, económicos, políticos, sociales y culturales que se vienen dando.

Efectivamente, la situación más palpable es que nuestras realidades nacionales distan mucho de las de ese momento pero también el orden global que marcó la CRES 2008 ha mutado y buena parte de lo/as universitólogo/as lo desconocen o no lo incorporan como un punto diferencial del análisis. Por lo tanto quiero recordar brevemente cómo fue el escenario de la CRES de 2008 para desentrañar que elementos del nuevo contexto regional y global son diferentes y así analizar el camino a la CRES 2018 y los desafíos de la internacionalización.

Así, la declaración de la CRES 2008 permitió cristalizar un conjunto de procesos que se venían dando previamente para dejarlos sentados a modo de hoja de ruta programática y que sirva de instrumentos de políticas, tanto a gobiernos como actores e instituciones. En el contexto de la educación superior inmediatamente anterior se habían desarrollado los siguientes procesos: primero, la movilización continental del No al Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA), donde los sindicatos y las instituciones universitarias tuvieron un rol gravitante en la construcción de una alternativa no mercantil para la educación superior; segundo, las campañas de acción colectiva transnacional frente a la incorporación de la educación superior en el acuerdo de servicios de la Organización Mundial de Comercio (OMC); tercero, la preocupación por las transformaciones de las regulaciones regionales a partir de las discusiones que nuestros pares europeos estaban desarrollando en el marco del Proceso de Bolonia –convergencia, acortamiento de los trayectos formativos, creditización, acreditación formaban parte del repertorio de políticas que intentaban diseminarse (aun) de manera tibia–; cuarto, China y el Sudeste Asiático todavía no formaban parte de nuestro esquema mental para pensar algunos desafíos de la educación superior –no quiero decir que no formaban parte de nuestro esquema mental

para pensar el mundo, pero sí que eran ajenos para abordar la educación superior salvo para algunos referentes del campo—. El proceso más significativo que marcó a la región latinoamericana (sudamericana, mejor dicho) fue la fuerte crítica y rechazo al paradigma neoliberal, con la consecuente movilización social y recambio gubernamental en muchos de nuestros países —lo que se conoce como el ascenso de gobiernos redistribucionistas, la “nueva izquierda” y/o populistas— con el nuevo milenio y —tras las crisis económicas— la instauración de un súper ciclo de acumulación dado por el boom de las commodities que permitió sostener el proceso de recuperación política, económica y social a partir de la centralidad del Estado en la conducción del proceso de redistribución en pos de la justicia social, la incorporación de actores invisibilizados y/o vulnerabilizados, la discusión sobre modelos de desarrollo y la prosecución de posiciones autonómicas en política exterior. Estas modificaciones políticas, sociales y económicas permitieron la discusión sobre la universidad bajo las nuevas premisas. Este fue el contexto que llevó a la CRES del 2008 y que se plasmó en esa declaración maravillosa que tenemos y que colocó la cuestión de los derechos y de una universidad para el pueblo, no dicho exactamente así pero hacia donde se proyectaba. Y, efectivamente, estos postulados permitieron, en ese marco de agitación de ideas y de ebullición política, esta excepcionalidad latinoamericana por la que instituciones y gobiernos llevaron a cabo políticas públicas nacionales y regionales bajo esta finalidad. Se incorporaron los nuevos temas —como la internacionalización— y se dio paso a repensar otros —por ejemplo, la pertinencia, donde se consensuó la mejor denominación de compromiso social—.

El contexto que estamos transitando una década después nos encuentra —con un camino de políticas y discursivo que apuntaló el derecho a la universidad y desde allí intentó capilarizar cada dimensión, eje, función o misión de la misma— en estado de alerta, movilización y preocupación. Las transformaciones a nivel global transitaron por la reestructuración del poder mundial, que incluye nuevos actores en la escena internacional y, actualmente, el corrimiento en términos económicos del mundo Atlántico hacia el área Pacífico; a lo que se suma una escalada de violencia por parte de las potencias tradicionales, un liderazgo disruptivo —por momentos impredecible— en los Estados Unidos y el ascenso de opciones de derecha y nacionalistas en varios países del mundo desarrollado. A nivel regional, los efectos tardíos de la crisis internacional se hacen sentir con más fuerza en los países sudamericanos que se habían beneficiado del aumento de precio de las commodities y no lograron trastocar las bases de su modelo de acumulación primaria y extractivista; y que se conjuga con el ascenso por la vía democrática o autoritaria de gobiernos de derecha, junto a una posición heterónoma en política exterior. Este proceso, en muy pocas palabras, incide sobre

la regulación de la educación superior en cada uno de los países en tanto la ideología del recorte de la inversión pública, la meritocracia como eje del cambio en la política de distribución (si es que acaso podemos hablar de distribución en estos gobiernos) y el disciplinamiento de la movilización social, fundan la desestructuración de los consensos de la década pasada y trastocan los sentidos de la universidad –e incluso la legitimidad misma de la universidad, aunque reduzcamos su potencial sólo a una institución que forma profesionales y facilita el ascenso social–.

Dicho esto, recupero las preguntas que coloqué e intentaré desentrañarla de manera sucinta: ¿por dónde pasó la internacionalización de la educación superior en los 10 años?; ¿Generamos efectivamente una forma propia de la internacionalización?; si la respuesta es positiva –que considero que lo es y el trabajo de las redes que convocan a este coloquio lo demuestra– ¿impidió o no el avance de esa forma de internacionalización que llamamos hegemónica?; ¿Cabía sólo a las redes detener el avance de esto?; ¿Qué temas de la CRES 2008 vinculados directamente a la internacionalización dejamos vacíos, sin saldar? –en la exposición de Gabriela Diker se enunciaban los temas que quedaron en una etapa intermedia de implementación (como el ENLACES) y se argumentaba que esos temas y otros siguen siendo una hoja de ruta programática donde lo que debemos realizar es reflexionar en torno a las estrategias para alcanzarlo–.

Respecto de las dos primeras preguntas, efectivamente, podemos hablar de dos formas de encaminar la internacionalización. Esto no es nuevo, lo dicen los documentos previos a la CRES 2008 y algunos de nosotros le pusimos diferentes categorías para hacerlo un poco más vistoso.² Respecto de los temas que dejamos pendientes o vacantes para que “los llenen” de contenido y direccionalidad política otros actores se destacan las cuestiones de la calidad, el reconocimiento de títulos (con fines académicos y laborales) y la relación con otros Sures y otros Nortés. Es decir, dejamos para un segundo momento las cuestiones que generaban tensiones y generaron tabúes (como la calidad y el reconocimiento) así como las relaciones con otros actores –del Norte y del Sur, del Este y del Oeste– con los que se puede construir una estrategia

² Internacionalización fenicia e internacionalización solidaria (véase: PERROTTA, Daniela. “Reflexiones sobre la universidad internacionalizada”. Trabajo presentado en V Jornadas de Sociología de la UNLP “Cambios y continuidades sociales y políticas en Argentina y la región en las últimas décadas. Desafíos para el conocimiento social”, 2008; y PERROTTA, Daniela. La internacionalización de la universidad: debates globales, acciones regionales. Los Polvorines: IEC-CONADU/UNGS, 2016.

no mercantil a la internacionalizaciones. Sobre el Norte es notable, porque a veces cuando hablamos de la internacionalización contra-hegemónica o solidaria excluimos del diálogo a los movimientos emancipatorios localizados en el Norte geopolítico. Finalmente, un gran tema pendiente ha sido discutir propuestas para un modelo de universidad des-poscolonial, anclado a una reflexión profunda sobre desarrollo y a qué entendemos los y las universitarias por autonomía en el siglo XXI. Hoy tenemos un conjunto de situaciones urgentes que nos hacen estar atentos frente a una nueva CRES y una nueva declaración pero sin haber saldado todo ese proceso de tensiones en un contexto político diametralmente diferente.

Pues bien, el argumento principal que sostengo es que la internacionalización de la educación superior en la región en estos diez años pasó tanto por la conformación de un paradigma latinoamericanista (de corte garantista y solidario) como por la capilarización del paradigma hegemónico (o fenicio). El primero se vinculó a la visibilización de que la internacionalización no es un fin en sí mismo sino un medio para alcanzar otras metas —hacia las que se orienta el ejercicio del poder político, en el caso de los gobiernos—, siendo una de esas otras metas ampliar y democratizar el derecho a la universidad —en tanto derecho individual y colectivo—;³ mientras el segundo —el modelo mainstream— se enlazó con las

(...) la internacionalización de la educación superior en la región en estos diez años pasó tanto por la conformación de un paradigma latinoamericanista (de corte garantista y solidario) como por la capilarización del paradigma hegemónico (o fenicio).

reconfiguraciones del sistema de acumulación capitalista a lo largo de estos años, conforme avanzó la transnacionalización y la financierización de la economía en el que se legitima la mercantilización de la educación y la privatización del conocimiento. Por este motivo, esta internacionalización de la universidad se vincula a diferentes corporaciones que inciden directa o indirectamente en el proceso, a saber: los proveedores de educación superior, la banca internacionalizada, consorcios editoriales transnacio-

³ Véase: DEL VALLE, Damián, MONTERO, Federico, y MAURO, Sebastián. El derecho a la Universidad en perspectiva regional. Buenos Aires: CLACSO/IEC-CONADU, 2017 —especialmente la contribución de Eduardo Rinesi sobre el derecho a la universidad y el artículo de Del Valle, Suasnábar y Montero—.

nales, empresas de punta y la corporación académica, entre otras. Esta forma no solo convivió con la anterior sino que logró robustecerse, casi de manera desapercibida. Estas corporaciones penetraron la universidad, moldearon una forma de internacionalizarla y hoy, en un contexto favorable al mercado, despliegan su potencial para desentrañar el camino de la perspectiva de derechos. En lo que compete específicamente a la corporación académica, hemos de responsabilizarnos por la imposibilidad de frenar el conjunto de mecanismos e incentivos que son hoy el terreno fértil para diseminar este modelo. Me refiero específicamente a aquellos instrumentos por los que se legitima y se valida el conocimiento científico que tienen que ver con nuestra reproducción como corporación científica-académica y la búsqueda de legitimar nuestra autoridad a partir de un sistema de evaluación generado por multinacionales del conocimiento.

Las cinco corporaciones y su incidencia en la penetración del modelo hegemónico-fenicio en nuestras universidades la desarrollo con mayor detalle en otro trabajo.⁴ Destaco tan solo una mención de tres actores empresariales: proveedores, bancos y editoriales que penetraron y promovieron regulaciones y nuevas prácticas en los países y en las instituciones, trastocando la gobernanza/gobernabilidad de la universidad (lo que se conoce como *governance*).

En lo que compete a las ganancias obtenidas por servicios que ofrecen proveedores, un estudio de Merrill Lynch estima que el mercado global de servicios educativos fuera de los Estados Unidos es de unos 111 millones de dólares por año, con una base de consumo potencial de 32 millones de estudiantes. Por lo tanto, hay proveedores privados ávidos por ingresar en países donde el comercio de servicios no ha sido desregulado plenamente porque convive con legislación que protege el derecho a la educación; si bien es cada vez más notable la penetración de la educación a distancia y la instalación de filiales de instituciones extranjeras. Esta vía de internacionalización, para el sector público, genera una forma para acceder a recursos en contextos de restricción de la inversión estatal; y, para instituciones con fines de lucro, comporta el aumento sus ganancias de manera exponencial.

La banca internacional incide y estimula procesos de internacionalización como resultado de las ganancias generadas de la utilización de diversos servicios financieros. En nuestra región, el banco extranjero con fuerte presencia en mercados asociados a las actividades que desarrollan las universidades es el Banco Santander, a partir de su

⁴ Véase: PERROTTA, Daniela. "Internacionalización y corporaciones". En: Voces en el Fénix, n. 65 "Busco mi destino. La universidad como derecho", 2017, pp. 90-99. Disponible en: <http://www.vocesenelfenix.com/content/internacionalizaci%C3%B3n-y-corporaciones>

mecenazgo a Universia (© 2011 Universia Holding). De acuerdo a su último reporte anual (año 2016), el Banco Santander celebró 1183 acuerdos con universidades e instituciones académicas en 21 países; destaca como logro en términos de las nuevas soluciones digitales que encaminó el hecho de haber incorporado más de 900 mil clientes digitales (supermóvil) en México, mayoritariamente estudiantes universitarios; permitió la formación de 2400 jóvenes en el programa “Jóvenes con Ideas”; brindó becas para movilidad nacional e internacional, formación académica y pasantías en empresas en España, Reino Unido, Puerto Rico, Brasil, Chile y Uruguay; y permitió la digitalización y modernización de universidades para agilizar los procesos y servicios académicos con herramientas como la Tarjeta Inteligente Universitaria (TIU) –contabilizan al año 2016 9.1 millones de usuarios TIU en 279 universidades de 11 países–. De esta forma, el sector financiero brinda fondos para movilidades y permite la modernización administrativa-organizacional de las instituciones universitarias porque los retornos de las inversiones son elevados y redituables. Esto es un eufemismo para decir que son estudiantes, docentes, personal administrativo, investigadores quienes consumen estos servicios bancarios que les generan ingresos.

Las otras empresas gravitantes son aquellas que generan ganancias a partir de la publicación de resultados de investigación. Se observa un ciclo de retroalimentación auto-sostenido en la necesidad de publicar en el lugar correcto o perecer, con incentivos de evaluación que aumentan sus márgenes de ganancia—ya que los resultados de investigaciones financiadas por el sector público han de diseminarse en este circuito comercial, cuyo consumo es posible a partir del pago—. Además, la intensificación del mercado académico de las publicaciones científicas profundiza la inserción periférica y heterónoma de regiones como la nuestra y conllevan a la pérdida de autonomía científica y universitaria y la capacidad de encaminar proyectos de investigación vinculados a demandas locales, nacionales o regionales orientados, por ejemplo, a resolver problemas vinculados a la desigualdad, la exclusión y la sostenibilidad ambiental.

Con todo, la conformación de un mercado de servicios asociados a la producción, divulgación y consumo de conocimiento con altas tasas de rendimiento (dado que sus costos de producción recaen en los sistemas universitarios y científicos públicos) desde la década de los años noventa y con un vertiginoso y exponencial crecimiento moldeó la internacionalización de la universidad —la internacionalización mainstream, hegemónica o fenicia de la universidad— que se presenta como un fin en sí mismo. Se despoja así de los sentidos asociados a ésta y no se cuestionan los fines que esta actividad persigue: internacionalizarse o no internacionalizarse, esa es la cuestión. No se cuestiona sobre los propósitos para producir conocimiento (¿significativo para quién?, ¿con quién?), formar jóvenes, contribuir al desarrollo de nuestro pueblo.

Esto es lo que debemos discutir seriamente de esta internacionalización a la carta del régimen de competencia de la actual geopolítica del conocimiento, caracterizado, en el nivel micro, a partir de la transformación de la profesión académica en una actividad orientada a la divulgación de la investigación en los circuitos centrales de élite, desincentivando la utilización del tiempo y los recursos en otros roles (como la docencia, la extensión y la gestión) y con consecuencias sobre la desvinculación de la investigación con las “demandas, necesidades y/o utilidades” locales (por la presión a publicar en esas revistas que priorizan temas, metodologías y lenguajes). A nivel meso, por la orientación de la política institucional hacia metas de rendimiento internacional vinculadas al marketing para un triple objetivo de mejorar la percepción de éstas en los rankings generados a partir de encuestas, acceder a financiamiento y atraer estudiantes internacionales. A nivel macro, por la definición de la política universitaria y la política científica a partir de esas tendencias internacionalizadas que se encuentran, al mismo tiempo, vinculadas a un interés de política exterior –ya sea defensiva como ofensiva– que busca mejorar la imagen internacional del país desde la educación, la cultura, la ciencia, la tecnología y la innovación.

Por eso, reconocer que el desarrollo de los procesos de internacionalización es contextual, situado y multidimensional, en tanto se vincula a las transformaciones del capitalismo a nivel global, permite comprenderlo como una de las aristas de las reformas y metamorfosis que experimentó la universidad en el marco de esas transformaciones. Y además, reconocer nuestro rol en el mantenimiento de este proceso como parte de la reproducción de la corporación académica.

Ahora, efectivamente, nosotros, de la CRES 2008 a nuestros días, en el marco –y como resultado– de ese clima, creamos un modelo alternativo de internacionalización. Un modelo que efectivamente tuvo sus ausencias y debilidades, pero que fue conformado al calor de las modificaciones de las transformaciones políticas, sociales, económicas y culturales surgidas con la crítica al Neoliberalismo. En ese modelo lo central es recuperar no solo hacia dónde queremos internacionalizarlos (cuál es la meta, el horizonte), sino qué universidades queremos, qué valores queremos promover; y desde allí poner en marcha la internacionalización.

Por lo tanto, si nuestro proyecto de universidad tiene como meta su aporte a la construcción de la justicia social, el desarrollo económico, el respeto de nuestros bienes naturales y biodiversidad y la autonomía política, la propuesta ha de construirse en oposición al modelo hegemónico. En otras palabras, el proyecto de internacionalizar la educación superior se estructuró a partir de un régimen de solidaridad, basado en los principios de democratización y participación, de la promoción de perspectivas críticas y autónomas, de la garantía del derecho a la educación, al acceso del conoci-

miento y del derecho de los pueblos al desarrollo. Esta forma de hacer internacionalización se erigió —y se erige aún— como un instrumento para reforzar estos principios; y estos principios son ejes transversales para orientar nuestra actuación internacional.

Un proyecto de internacionalización que cuestiona el proceso mainstream en y para América Latina es aquel que se enlaza con las huellas distintivas de la universidad latinoamericana: aquellas presentes en el primer circuito regional de contacto de nuestros independentistas —como fue la universidad de Chuquisaca—; las esbozadas por los movimientos intelectuales y artísticos que abrieron el siglo XX y sentaron las bases para el movimiento reformista de Córdoba de 1918 —que cristalizó “el modelo” de universidad en América Latina—; las expresiones de reforma social y ampliación en los años cincuenta y sesenta —a la par que la región se incorporaba como circuito periférico de la ciencia internacional, especialmente las ciencias sociales—; las expresiones en pos de la democratización de los años ochenta; las luchas por la defensa de lo público en los noventa; y la profundización de todas esas marcas distintivas a partir de proyectos políticos nacional-populares durante la primera década larga del siglo XXI. Así, la universidad latinoamericana —pública, democrática, anti-imperialista y comprometida con las luchas del campo popular— ha sido pensada, imaginada y potenciada —siempre— a partir de experiencias de integración regional y de solidaridades cruzadas entre y con nuestros pueblos. Nunca nuestros modelos de pensar la región, de pensar la universidad, de pensar otra ciencia social, de pensar otra forma de construir conocimiento, fue aislada. Fue siempre en el marco de circuitos regionales y de experiencias de integración regional.

Este proyecto de internacionalización latinoamericanista logró avanzar en cambiar los sentidos de los intercambios tradicionales para profundizar el eje de cooperación Sur-Sur; se cimentó en la construcción de sinergias y complementariedades a partir de esquemas que no demandaban reciprocidades automáticas —sino, más bien, solidaridades cruzadas— intentando evitar la reproducción de las asimetrías internas e intra-regionales; se organizó a partir del cuestionamiento de los problemas estructurales de América Latina —enraizándose en su tradición reformista revisitada— para generar respuestas que los trastocaran sustantivamente; incorporó actores y movimientos no universitarios, con luces y sombras, avanzando en la democratización

(...) hay proveedores privados ávidos por ingresar en países donde el comercio de servicios no ha sido desregulado plenamente porque convive con legislación que protege el derecho a la educación.

del conocimiento; esbozó un intento de cuestionamiento de las reglas de juego de la evaluación universitaria y de las actividades científicas a partir de los acuerdos de integración regional, donde nos quedamos a medio camino, haciendo un balance rápido.

Por supuesto, este proyecto no estuvo exento de tensiones ni implicó la puesta en suspenso del proyecto mainstream; sino que ambos procesos convivieron. Durante toda esta última década larga que vio nacer y nutrir el proyecto latinoamericanista, el proyecto hegemónico tuvo su lugar y también creció. La convivencia fue tal porque no competían abiertamente y, en algunos casos, fueron promovidos por los mismos gobiernos “post liberales”.⁵ El problema es que hoy las correlaciones de fuerza son diferentes y ya no tenemos la fortaleza y el apoyo estatal de entonces. Así, en este contexto de retracción de los gobiernos progresistas, con el ascenso de gobiernos neoliberales y conservadores, en un contexto mundial favorable para la diseminación del modelo hegemónico y de su legitimación como el único posible, se cerró el espacio para que ambos proyectos convivan sin tensiones. El proyecto mainstream se impone porque ha construido su legitimidad a partir de la distribución del prestigio académico y además éste genera su auto-financiamiento inicial para poner en marcha el ciclo virtuoso de ganancias para las corporaciones del conocimiento. Así, no se discuten fines u objetivos de la universidad; el proyecto de internacionalización de las corporaciones es uno llave en mano para un modelo de universidad que también se concibe como una corporación transnacional más.

En este contexto, como en el anterior y fiel a la historia de luchas de Nuestra América, la forma de disputar los sentidos de la universidad –y por lo tanto, de su internacionalización– es colectiva, profundizando la integración regional y codo a codo con los pueblos. El escenario político inmediato es la realización de la próxima CRES en Córdoba, en coincidencia con el Centenario de la Reforma.

⁵ Un tema vinculado a cuestiones de diplomacia científica que esboqué en PERROTA, Daniela. “La cooperación educativa en América Latina y la pregunta por el desarrollo”. Nota de opinión en el Blog Contrapuntos / Pablo Gentili del diario El País (España), 12 de julio 2015. Disponible en: <http://blogs.elpais.com/contrapuntos/2015/07/la-cooperacion-educativa-en-america-latina-y-la-pregunta-por-el-desarrollo-daniela-perrotta-la-cooperaci%C3%B3n-educativa.html>

Balances y desafíos hacia la CRES 2018

Internacionalización e integración regional

4

LA UNIVERSIDAD FRENTE
A LOS DESAFÍOS
DEL SISTEMA EDUCATIVO

Entender lo que pasa

ADRIANA PUIGGRÓS

Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México, investigadora del CONICET y profesora titular de Historia de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Fue convencional constituyente, diputada nacional y directora de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Es autora y coautora de numerosos títulos, entre ellos, la Historia de la Educación en la Argentina, proyecto del que fue directora.

Ayer vi por un canal los descubrimientos arqueológicos de hace cuarenta años del centro de China, y decía: “la historia es larga”. Pensé entonces que una de las formas de resistir a la ola neoliberal que trata de asfixiarnos es justamente levantar la cabeza y mirar a lo largo de la historia, darnos cuenta de que esta etapa que vivimos no es sencilla, es muy, muy grave, pero la historia no tiene por qué terminar acá, ni es el único camino posible, que es la otra cuestión que me parece que hay que pensar mucho.

Cuando supe que quienes íbamos a estar en la mesa y supe que iba a venir un amigo y un educador como Danilo Streck, realmente me alegré muchísimo, pues los cuatro que estamos en esta mesa, con Ana Fanelli y Roberto Follari, seguramente coincidimos en que algún futuro hay, y que para que ese futuro sea digno, en este momento hay que tratar de entender, desplegar la imaginación. No nos vayan a quitar la imaginación, es lo último que podemos permitir que nos quiten, la capacidad de imaginar. En los momentos más duros de la historia los pueblos han conseguido imaginar. Entonces, aunque les pongamos a nuestras ideas el nombre de utopías y muchas veces no podamos llegar a estructurar proyectos, estaríamos abriendo puertas, abriendo un camino y no encerrándonos en lugares como donde vive Milagro Sala.

Al respecto, recuerdo un libro maravilloso de Frei Betto, *El Día de Angelo*. Es un ejemplo muy concreto, duro, material, doloroso, pero también una metáfora de los límites que impone un encierro. El neoliberalismo nos encierra en la inmediatez, en un tiempo sin pasado, desentendidos del futuro. Creo que la razón no es solamente el

avance de la tecnología, como nos lo quieren hacer creer, y que tampoco ocurre que los sistemas escolares sean objetos en desuso, que se requiera desarmar como casas viejas para poder hacer un nuevo edificio, ni tampoco creo que los docentes, que el rol docente, que el sujeto docente, no correspondan a esta época. Tampoco creo eso. Me parece que vale la pena analizar históricamente los diversos momentos en que los docentes han ido adaptando y aportando a la creación de diferentes configuraciones del rol de educador. Me parece que el neoliberalismo ha percibido, y probablemente más aguda y rápidamente que nosotros, que hay que hacer cambios muy importantes en el sistema educativo, y que también tiene que haber cambios en el sujeto educador, que tiene que haber cambios, y se ha apropiado de ellos, mientras que durante mucho tiempo nosotros seguimos sólo resistiendo.

La palabra “resistir”, cruda, así, cuando se dice: “hay que resistir”, a mí no me alcanza realmente porque en la actitud de la pura resistencia uno corre el riesgo de defender en el mismo paquete lo que es nuestro y tenemos que defender, y lo están descalificando por sus propios intereses. Es necesario hacernos cargo de aquello que hay que cambiar, para lo cual necesitamos poner en juego nuestros conocimientos, los que adquirimos en ese viejo sistema y los nuevos. Hay poner en juego nuestra imaginación, nuestra capacidad de proyectar nuevas modalidades, nuevas formas de educar, para decirlo rápidamente. Entonces, me parece que uno de los puntos más importantes es de situarnos no de manera melancólica o nostálgica, sino con una actitud activa, con una actitud hacia adelante, productiva, teniendo conciencia de cuál es la situación actual, cuál es el momento que vivimos.

En ese sentido, tienen cierta actualidad algunas categorías de los reproductivistas, que por cierto los estuvimos releendo a raíz de un seminario sobre alternativas educativas que estamos dando en la Universidad Pedagógica. Las tesis de Althusser, el primer Bourdieu, Baudelot y Establet, Bernstein, hacía años que habían perdido actualidad en los espacios académicos, porque son puramente críticas y no avanzan hacia propuestas. Se trata de un discurso apoyado en la negatividad, no es un discurso en donde desde la negatividad se puedan dar pasos positivos. Pero de la crítica surgen soluciones. Freire decía que toda denuncia hay un anuncio. Revisando a los críticos reproductivistas, veíamos que a la vieja idea de parejas históricas, la pareja Estado-Iglesia, Educación pública-Educación privada, en el siglo XXI tenemos que agregar las parejas Estado-Mercado, Escuela-Mercado, Sistema escolar-Mercado, Educación-Mercado. Hoy el gran oponente a la educación pública es el mercado. Hay un enorme negocio de las grandes corporaciones que han descubierto a la educación como un espacio de compra venta, para el cual reclamar libertades que van contra los derechos de las grandes mayorías. En el campo de la educación superior

iberoamericana ha tomado la delantera el Banco Santander, pero no se quedaron atrás otras entidades financieras. Por eso es muy importante lo que se discuta adentro de la CRES. Recordemos un congreso de educación superior, al cual concurrieron cerca de dos mil universidades públicas y privadas, organizado por el Santander hace tres años, cuando fue la campaña de reelección de Dilma. Mientras el evento transcurría, el mismo banco advertía a sus clientes en contra de la reelección de Dilma. Hay ya varias universidades, por ejemplo, las de Chile, donde la credencial para ingresar al recinto es la del Banco.

Las corporaciones acceden a los espacios de la educación con distintas estrategias. El candidato a senador y anterior ministro de Educación de Mauricio Macri, Esteban Bullrich, dijo: “Abrimos muchos frentes, así se entretienen discutiéndonos en un uno y nosotros actuamos en todos los demás”. Un ejemplo es que en estos momentos se está discutiendo en el Senado un proyecto de Educación Ambiental que fue aprobado por unanimidad en la Cámara de Diputados y el Gobierno lo está boicoteando porque afecta intereses de grandes empresas como Monsanto, que está interviniendo de manera directa en las escuelas, en particular las agrotécnicas y las facultades de agronomía.

Todos tememos que en nuestros países los gobiernos de los ricos, permítanme esa denominación genérica, intervengan las universidades. Por supuesto que pueden hacerlo.

Por suerte las Fuerzas Armadas en esta época son renuentes a hacerlo en la Argentina, pero en estos días la Gendarmería y la Policía están entrando a los recintos de las universidades autónomas, lo cual está expresamente prohibido por nuestra Constitución. Yo no recuerdo otra época, fuera de la dictadura, donde hayan entrado en la Argentina la Policía y la Gendarmería a los recintos universitarios. Pero al mismo tiempo hay otra estrategia que no es intervenir las universidades de la manera clásica, porque eso provocaría un gran lío, sino que es dejar de financiarlas, estigmatizar algunos profesores, dejar de financiar la investigación científica, etc., todo lo que ya todos conocemos.

Es necesario hacernos cargo de aquello que hay que cambiar, para lo cual necesitamos poner en juego nuestros conocimientos, los que adquirimos en ese viejo sistema y los nuevos. (...) situarnos no de manera melancólica o nostálgica, sino con una actitud activa, productiva, teniendo conciencia de cuál es el momento que vivimos.

Esas acciones están en línea con las resoluciones la Organización Mundial del Comercio (OMC) y la Organización para el Comercio y el Desarrollo Económico (OCDE), el llamado “Club de los países ricos”, que desde fines de los años 90 han introducido a la educación superior en la lista de bienes transables establecida desde el Acuerdo General de Comercio de Servicios (GATS). La postura de la OCDE, a la que nosotros nos subordinamos como miembros de esa organización, habilita a fundaciones como Enseñar por Argentina, que están trabajando en nuestro país. Enseñar por Argentina es filial de Teach for América, que es filial de Teach for All, pagada por grandes fundaciones internacionales y, además, con apoyo del gobierno de los Estados Unidos. Así, a muchas otras que se presentan con fines benéficos, pero son la punta de iceberg; detrás viene la introducción de concepciones político educativas que deterioran nuestra soberanía sobre la educación de nuestro pueblo y facilitan la conformación del mercado de la educación.

Por otra parte, la educación como mercancía es dividida, seccionada, como para mejorar su rendimiento económico. Por ejemplo, la capacitación docente que hacen la mencionada fundación y otras consiste en formar animadores, líderes, promotores –así los llaman–, en tres, en seis meses, para ir sustituyendo a los docentes. Éstos no son adecuados porque establecen un vínculo con los educandos que cobra autonomía y constituye un obstáculo para la instalación de las empresas. Por ejemplo, Pearson, la gran editora inglesa. Pearson tiene una sección que es Pearson Education, que es la que produce el test PISA; es una gran productora de tests, la primera vendedora de pruebas en los Estados Unidos, donde hubo varios procesos judiciales en contra de ella por errores que comete, además en las pruebas que vende. Nosotros, vía la OCDE, le compramos a Pearson el test PISA. Entonces, si Pearson por un lado, si Microsoft por otro (Bill Gates es uno de los líderes más activos en esto de dividir la educación en mil pedazos), entonces el escenario pedagógico va a ser como un supermercado, uno va a poder elegir en un estante capacitación docente, en otro lado asesoría para la administración de la escuela, o va a poder acordar con Pearson para que le imprima los libros de la universidad. Esta es la situación de la que hay que hacerse cargo.

Hace un año no existía conciencia de ella, salvo en círculos muy especializados, eso es muy impresionante. Pero este año los medios de comunicación han tomado el tema y lo anuncian, de manera publicitaria o crítica. Y la mercantilización de la educación se ha hecho política gubernamental. Pero también está el documento de la CRES, de Cartagena de Indias, que hay que difundir. Ahora que empezamos a entender lo que pasa debemos pensar cómo se hace para lograr el cambio democrático y popular que necesitan las universidades y la educación en su conjunto.

Saber y tiempo: Interrogantes irresueltos de la educación latinoamericana de 2008 a 2018

Freddy Álvarez González

Rector de Universidad Nacional de Educación (Ecuador). Doctor en Filosofía por la Universidad París 8, Pregrado y Posgrado en Educación por la Universidad Lyon II. Ha ejercido la docencia en varias casas de estudios de América Latina y de Europa y ocupado cargos de gestión en algunas instituciones de Educación Superior. Ha publicado más de 20 libros, algunos de ellos traducidos al inglés, francés e italiano, y múltiples artículos.

El saber se interrelaciona con el tiempo. Lo que sabemos habita condicionado por el tiempo en el que vivimos. No quiere decir que no podamos escapar, pero el movimiento regular es jalarnos constantemente a los parámetros de la actualidad. Los textos, las ideas deambulan en un tiempo determinado. Pareciera que epistemológicamente dependiéramos de la contemporaneidad. Los saberes se descifran en el tiempo específico y los lugares correspondientes aunque su anatomía geográfica y temporal no suela ser tan visible. De igual manera, las ideas y los haceres sobre universidad tienen una cartografía que podemos rastrear.

La Universidad Nacional de Educación del Ecuador es un proyecto muy nuevo, un proyecto que recién viene naciendo. Se trata de una universidad que surge del gesto actual de muchos Estados en el mundo al crear nuevas universidades con enfoque estratégico para la transformación de las sociedades. Así, lo más original tiene una historia desde antes de nacer. Hacemos lo nuevo a partir de ideas y saberes que ya estaban desde antes. Por eso la pregunta sobre ¿cómo ver lo nuevo?, nos reenvía a la cuestión sobre ¿cómo querían que nos vieran? La mirada sobre lo nuevo se hace a partir de algo que existe. ¿Cómo nos ven los otros? es también una pregunta que va a depender de intereses, historias, ideologías, subjetividades, relaciones de poder y de objetividades. Es normal que al principio no nos vean bien, porque la estrategia suele ser difusa y a mediano o largo plazo. ¿Cómo nos vemos a nosotros mismos? es una

cuestión que se apoya en una ceguera relativa. Nunca nos vemos a nosotros mismos. Cuando decimos que nos vemos en realidad lo que estamos afirmando es ¿cómo queremos que nos vean? Luego, existen asimetrías entre la visión de otros y la visión de nosotros, que los departamentos de comunicación buscan solucionar.

La distancia y el acercamiento entre la visión de los otros y la visión de nosotros se problematiza con otra cuestión y es ¿a quién nos queremos parecer?, o ¿hacia dónde miramos cuando nos queremos ver o queremos que los demás nos vean?, ¿hacia dónde miran las universidades? ¿A quién nos queremos parecer? ¿Al sur, al Caribe, a Centroamérica? Algunas universidades miran a Oxford, a Cambridge, al MIT, se quieren parecer a ellas. No hay duda que tales universidades tienen muy buenas cosas, como también aspectos que no son deseables. Si es así, ¿por qué no nos vemos como referentes entre nosotros mismos? Pareciera que no podemos ser nosotros mismos si no nos parecemos a alguien, pues toda filiación es carta de ciudadanía. ¿Siempre tenemos necesidad de tener algún referente? Cuando pensamos nuestras pequeñas experiencias, no las pesamos, por eso no las pensamos más, pues no tienen casi valor. Es como si el valor dependiera normalmente del otro más grande que nosotros. Es la dialéctica del amo y el esclavo de Kojève.

La UNAE es un proyecto pensado para la transformación de la educación. Su misión es formar los maestros que requiere el Sistema Nacional de Educación para su cambio, actualización y formación en las líneas del Buen Vivir. Se trata de un proyecto único en el Ecuador, novedoso en América Latina e impensable en Estados Unidos y Europa. Es un proyecto que hace posible lo imposible, porque prepara a los maestros del futuro dentro de la línea de la educación como *derecho humano, bien público y deber del Estado*. En consecuencia, el tiempo también puede estar en contra de él, al navegar contra corriente, salir del tiempo para reflexionarlo, anticiparlo y cambiar su posible apocalipsis.

La UNAE, ubicada en un país pequeño de 14 millones de habitantes, con una biodiversidad impresionante, es el lugar y el tiempo desde donde nos interrogamos sobre *la Reforma de Córdoba y sus cien años*. Y ¿qué es preguntarnos hoy sobre un acontecimiento que ocurrió hace cien años? En estricto sentido, sabemos que fue muy importante la revuelta de los estudiantes, pero también sabemos que la historia mitifica los hechos. Sin embargo, como dice Benjamin, *dejemos que la verdad del pasado ingrese a nuestro presente*. El contexto fue otro, y para los amantes de los impactos, se puede hablar de un impacto pequeño. No obstante, hay un sentido que tiene la fuerza para convocar a toda América Latina y el Caribe. El gesto de traer en el tiempo un hecho, quizás sobreinterpretado, y colocarlo en el presente, es básicamente político. Luego, ¿qué acto político queremos provocar? ¿Qué política queremos hacer?

¿Cómo Córdoba es un impulso para crecer en la emancipación de las universidades?

Las preguntas sobre el tiempo anteceden al mismo tiempo; éstas las debemos ubicar en relación con los saberes de la actualidad. Por eso la pregunta más importante es ¿qué puede significar Córdoba en un contexto en el que América Latina está dando un giro hacia la derecha? Una derecha capaz de todo, que se ha vuelto más inteligente, cínica y sobretodo que está en el lugar del poder. En consecuencia, la cultura y la política de la educación como mercancía ya no es solo una bandera de la educación privada, sino que también la podemos constatar en la educación pública.

Las universidades son instituciones que tienen la capacidad de tomar a nuestros estudiantes y profesores para insertarlos dentro de un sistema que año tras año los va convirtiendo casi en piezas de un sistema raquítrico, capitalista, centrado en el goce para soportar su aburrimiento. Los docentes investigadores quedan atrapados en la gestión y en la publicación de artículos necesarios para su permanencia y para el escalafón. Pocas instituciones están preparadas para la transformación de las sociedades. Quizás en algún momento hubo tal intención, pero la universidad en sí es una institución muy sedentaria, tal como lo señala Derrida. Así la Educación Superior de nuestro tiempo ha sido atrapada por el conservadurismo.

Las tradiciones universitarias copan lo nuevo. No hay *tabula rasa*, el tiempo y sus saberes lo penetran todo. De ahí que el objetivo de transformación de la educación, al mismo tiempo que se acepte, pase a ser algo tragado por el tiempo de las modas. Por tal motivo, debemos pasar de lo motivacional a la investigación y las discusiones regulares. Porque nos interesan las transformaciones en el aula, en las prácticas, entonces, estamos en otra manera de formar maestros, y dentro de una universidad con una manera diferente de estar en la sociedad. Pero sobretodo porque nos interesa formar un nuevo tipo de maestra o maestro, pues nuestra manera de estar en el mundo es en ruptura permanente.

Decía una amiga que uno siempre es más inteligente después de que pasan las cosas. Esto mismo lo decía Hegel con el *Ave de Minerva siempre volando en el crepúsculo*. La razón llega al final del día, no durante el día. Solo sabemos qué está pasando cuando pasa, mucho después. Es como si el saber sobre lo real y sobre el presente estuviese siempre dislocado. Esto nos plantea un problema muy profundo cuando el

(...) existe la gran discusión entre lo público y lo privado. Es una discusión clave, que no puede llevar a aislar lo privado, pero sí a discutir lo público y lo privado en relación con el mercado, y sobre todo con la definición de lo común.

interés nuestro es transformar lo que existe. Entramos en una serie de contradicciones porque si el saber está dislocado, si hay una inactualidad en el saber de lo que nosotros vivimos, entonces, en realidad nunca sabemos que ocurre de verdad. Luego, a la pregunta *¿cuándo transformamos?*, la respuesta viene después.

Hace cien años fue Córdoba, hace diez años fue Cartagena, hoy nuevamente es Córdoba, ¿y luego? En poco tiempo muchos dirán: *mira lo que pasó en Córdoba del 2018*, y también se hará un juicio, como corresponde, en la academia sobre todo lo que nosotros discutimos y planteamos en Córdoba. Ojalá no se diga, como se piensa de la cooperación y los organismos internacionales, que proponen objetivos imposibles para justificar su trabajo de burócratas internacionales. Sería una apuesta irresponsable determinar las finalidades sin discutir los mecanismos.

La dislocación del saber no es solo temporal, también lo es con respecto a los saberes, y a los otros. La Educación Superior no suele mirarse en relación con los Sistemas Nacionales de Educación. Ella solo se percata cuando descubre que los estudiantes que ingresan vienen con una serie de falencias que les obligan a nivelar. Es esa verticalidad y esa jerarquía que constituye a la Educación Superior en relación con el Sistema Nacional de Educación. Ella no mira hacia abajo sino hacia arriba. La Educación Superior se desvela en el profesional que desea formar, pero solo las universidades que formamos maestros podemos pensar de otro modo la educación, o, más bien, cuando pensamos la educación desde la infancia podemos proponer otros saberes en el tiempo de la Educación Superior.

Los saberes pertenecen al tiempo y la emancipación los perpetúa. Pensar si la educación debe ser pública y gratuita es como preguntarle a la gente si quiere capitalismo o no. La gente busca la gratuidad porque América Latina es el continente más desigual del planeta. No todo tiene que quedar atrapado en el tiempo, necesitamos radicalizar la emancipación y para hacerlo debemos repensarla regularmente.

La *educación como un derecho humano y un bien público* hace parte de los saberes y el tiempo. El discurso de los derechos y la democracia son las dos tenazas actuales del discurso de la emancipación. Las dos tienen potencialidades enormes. El siglo XX estuvo más marcado por los discursos anti-imperialistas. Los avances que logró Cartagena, y que sin duda tenemos que reivindicar para que no se pierdan, son vacíos si no apuntamos hacia una nueva educación como propuesta. Debemos pensar y diseñar un modelo latinoamericano de educación. Cuando miramos a Córdoba, nos da orgullo constatar que fueron estudiantes quienes lograron romper en un momento con la colonialidad de la universidad. De ahí que la presencia de estudiantes sea un mandato al que las universidades no podemos renunciar.

América Latina sigue siendo un continente joven y rebelde. Todo esto se queda en el aire si no logramos que los saberes del tiempo se crucen entre la territorialidad y la globalidad. La universidad latinoamericana está en deuda con el descubrimiento y el reconocimiento de otras epistemes, pero también con la falta de crítica frente a una campaña de internacionalización en la que navega y tiende hacia el ahogamiento. El modelo de *rankings*, la competitividad, la ideología empresarial han coaptado todos los espacios del pensamiento, la acción y la imaginación universitaria.

Cuando pasamos rápidamente del 1918 al 2008, y ahora al 2018, podemos valorar las grandes hazañas de la historia. Todo puede suceder cuando estamos juntos. También podemos advertir de nuestra extraordinaria ingenuidad. La realidad puede más que nuestra imaginación. Valientes e ingenuos al mismo tiempo. Quizás nos falta ser más estratégicos para garantizar los cambios, o definir el cómo a partir de la respuesta al por qué cambiar, pero lo que nunca puede faltar es la necesidad de estrechar lazos entre nosotros.

El tiempo se encarga de develar nuestras contradicciones. El problema importante no es solo la fragmentación de los saberes, sobretodo es el asunto de las tensiones constituyentes. Por un lado, la meritocracia es una marca de nuestro tiempo. Las sociedades han devenido más meritocráticas. Se puede pensar que la meritocracia es una contradicción en sociedades que demandan más democracia y

en parte es razonable dicha discusión, sin embargo, la democracia también se puede garantizar mediante líneas meritocráticas que conduzcan hacia el alcance de tal objetivo. Dicha tensión es necesaria dentro del objetivo de transformación de la educación.

Por otro lado, existe la gran discusión entre lo público y lo privado. Es una discusión clave, que no puede llevar a aislar lo privado, pero sí a discutir lo público y lo privado en relación con el mercado, y sobre todo con la definición de lo común. ¿Qué es aquello común y que nadie puede atreverse a privatizar, ni siquiera lo público? Existe una fuerza impresionante hoy en día en el mundo, un deseo enorme de la educación privada de volver ya con recursos del Estado a apoderarse de lo que es común, de lo que es de todos.

Pensar si la educación debe ser pública y gratuita es como preguntarle a la gente si quiere capitalismo o no. La gente busca la gratuidad porque América Latina es el continente más desigual del planeta.

A manera de conclusión

En la relación entre los saberes y el tiempo, requerimos cuestionar el tiempo y detectar los saberes que se han instalado. Si advertimos del peligro de algunos de estos saberes podemos escapar al tiempo de las tradiciones. Algunos de ellos son la hiper-regularización, la burocratización y el pragmatismo, que son los tres cánceres fundamentales en los que se ha movido la educación durante este tiempo. 2008, con Chávez, con Kirchner, con Morales, era una cosa. Con Macri, con otros presidentes en América, es otra cosa. Nadie puede taparse los ojos ante ese tipo de situación. Pero la hiper-regularización la hicimos nosotros, dentro de nuestros gobiernos reformistas. Quisimos ordenarlo todo, quisimos regularlo todo, quisimos que las personas supiesen qué tenían que hacer desde el momento en que entraban hasta que abandonaban el aula. Eso generó un gran problema, y esa es una de las cosas que hemos heredado y que nos va a tocar asumir y discutir. Pero sobre todo está el problema del pragmatismo: el pragmatismo de mirar resultados, impactos, de estar bajo la dictadura de los números. Sin duda que la economía ha ocupado el lugar que abandonó la política. En educación los cambios importantes y claves, los únicos cambios, son los cualitativos. Tenemos que ser responsables con nuestros presupuestos, pero sin perder de vista que nuestra tarea es educar.

En suma, yo quisiera plantear tres reflexiones que me parecen fundamentales. La primera: no pensar Córdoba sin una estrategia de tipo regional. Hoy están las redes y están dando una respuesta relevante. Si en América Latina nuestras universidades, dentro de nuestros Sistemas Nacionales de Educación, siguen mirando PISA, la OCDE, si siguen mirando esos sistemas y a nuestros sistemas a partir de esos modelos, en diez años la situación será mucho más grave que en la que nosotros estamos ahora.

Lo segundo es discutir currículos, hablar de formación de maestros, preguntarnos cómo se hace. Algunos de los maestros que nosotros formamos en nuestros doctorados son de una petulancia impresionante, son personas que si les llama uno a transformar el mundo lo pospondrán porque están haciendo artículos indexados y publicando en las mejores revistas del mundo. La apuesta nuestra, cuando hablo de currículo, tiene que tocar un aspecto que es fundamental, y es el aspecto de la ética. No hay cambio sin compromiso.

Lo tercero que yo quisiera compartirles es el asunto de la interculturalidad. Es una vergüenza, en una América Latina tan diversa, que nuestros grupos de profesores sigan siendo en su gran mayoría blancos con cabeza occidental, hombres en la gran mayoría de universidades, que no haya indígenas, que no haya afroamericanos, que

no hayamos podido lograr tener –perdón que lo diga así– otro tipo de colores; que no podamos sentarnos y hablar de los saberes de los pueblos, de lo que en Ecuador se ha llamado “diálogo de saberes”, que estén en el arte, en el dialogo entre la ciencia y los saberes, que no hagamos ciencia de otro modo, que sigamos todavía afirmando que la universidad tiene que colaborar con el desarrollo de los países, como si no hubiese pasado nada a causa del desarrollo y el calentamiento global. Cuando alguien lo dice me da vergüenza escucharlo, porque es como montarle a la sociedad en un bólido que va hacia su propio final.

América Latina tiene muchas cosas que enseñar en el diálogo de saberes, pero si no tenemos una academia dispuesta a mirar hacia afuera, a pensar en los pueblos, en las mujeres, en la gastronomía, en la manera como se cultiva, en la alimentación, en la vida en sí misma, que es lo fundamental, creo que solo seguiremos acumulando declaratorias.

Biopolíticas para la recuperación de la escuela secundaria y de la formación docente en América Latina

AUGUSTO PÉREZ LINDO

Doctor en Filosofía por la Universidad Católica de Lovaina (Bélgica). Fue profesor titular de la UBA y director del Doctorado en Filosofía de la Universidad Nacional del Nordeste. Actualmente, dirige la maestría en Gestión y Políticas Universitarias en el Mercosur de la UNLZ. Publicó más de veinte libros sobre filosofía, educación y universidad.

En la Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe, realizada en Cartagena de Indias en 2008, el apartado 10 dice lo siguiente:

La Educación Superior tendrá que hacer efectivo el desarrollo de políticas de articulación con todo el sistema educativo, colaborando en la formación de sólidas bases cognitivas y de aprendizaje en los niveles precedentes, de tal manera que los estudiantes que ingresan al nivel superior cuenten con los valores, las habilidades, destrezas y capacidades para poder adquirir, construir y transferir conocimientos en beneficio de la sociedad. La Educación Superior tiene una indudable responsabilidad en la formación de profesores para todo el sistema educativo, así como en la consolidación de la investigación pedagógica y la producción de contenidos educativos. Los Estados deben asumir en su plenitud la prioridad de garantizar una educación de calidad para todos, desde la educación inicial hasta la superior.

La escuela secundaria es el eslabón más débil de los sistemas educativos de América Latina. Además, las tasas de homicidios, de suicidios, de marginalidad y de abandono escolar golpean fuertemente a los jóvenes entre 12 y 18 años.

Todos los diagnósticos coinciden en señalar que vivimos una crisis profunda en la escuela primaria y secundaria en particular. Muchos alumnos no terminan la educación básica a pesar de que en la mayoría de los países se ha vuelto obligatoria. Muchos de los que terminan revelan déficits cognitivos importantes: no dominan la lengua materna, no saben pensar de manera argumentativa, no aprenden a convivir y a ser buenos ciudadanos. La violencia escolar alcanza índices muy graves.

Las reformas organizacionales o de gestión se han revelado insuficientes. Las reformas curriculares también. Los refuerzos de la formación docente reproducen los paradigmas vigentes. Los docentes resisten los programas de evaluación. Los alumnos resisten los modelos pedagógicos vigentes. La desinversión pública en educación impide mejoras sustantivas en la profesionalización docente. No existen serios programas de becas para formar adecuadamente a maestras y profesores.

¿Qué podemos hacer frente a este panorama? Entre 2005 y 2015 mejoró el financiamiento educativo en casi todos los países de la región. Pero la educación básica no mejoró sustancialmente, salvo en lo que respecta al acceso. Pero aún en este aspecto en Argentina la ampliación del acceso se produjo en un proceso donde la deserción antes de finalizar la escuela secundaria llegó al 50%. La inclusión y la exclusión comparten contradictoriamente los resultados. Inclusión excluyente es el nombre que le encontré Ana María Ezcurra a este proceso.

Si observamos los tremendos índices de homicidios de jóvenes en Brasil, México, Venezuela, El Salvador y otros países, nos damos cuenta de que no está simplemente en juego el cambio curricular u organizacional de las escuelas. Todos los actores deberíamos asumir que está en juego la vida de nuestros niños y jóvenes. Necesitamos biopolíticas, políticas de vida para orientar una reforma profunda de nuestras escuelas.

Los docentes no están preparados para trabajar en “escuelas de vida”. Y muchas veces no quieren hacerse cargo de los problemas vitales de los alumnos porque temen implicarse, porque tienen miedo o porque no están motivados. Para que el docente de hoy, en escuelas primarias y secundarias, pueda afrontar la educación de sus alumnos en plenitud se necesitan buenos salarios, pero también un régimen escolar distinto con apoyo psico-social y fuerte compromiso de los padres, el Estado y la sociedad.

Si el Estado no se hace cargo y los docentes tampoco debemos reconocer que todos estamos implicados en una situación de “abandono de persona”. En 2017 en Brasil hubo más de 60.000 homicidios, de los cuales el 25% afectó a menores de 21 años. En el mismo año, Venezuela, México y Argentina ocuparon los primeros puestos en los índices de suicidios juveniles. En Argentina se producen unos 120.000 hechos de violencia escolar por año. No es una metáfora la que invocamos cuando pensamos

que se necesitan biopolíticas en Educación, que debemos crear un sistema de escuelas de vida. De eso depende la supervivencia de miles de niños y de jóvenes. Pero también la sociedad en general depende del mejoramiento de las condiciones de vida.

En el libro *Competencias docentes para el siglo XXI* (Buenos Aires, 2012) destacó la necesidad de revisar las cualidades que los docentes de hoy necesitan en América Latina para desempeñarse de manera eficaz en cualquier nivel de la educación. Entre las competencias que destacaba como inherentes a los profesores del siglo XXI se encuentra la capacidad para fortalecer la sociabilidad de los jóvenes. Sociólogos y psicólogos reconocen que los vínculos familiares y sociales están en crisis. La escuela debe recuperar su función socializadora con nuevas estrategias, con mayor compromiso del Estado, de la sociedad, de las familias, de los docentes. Al lado de este problema los otros pasan a segundo plano: la reforma curricular, la reorganización escolar, la carrera docente, la informatización educativa.

En otros momentos las divergencias ideológicas ocuparon el primer plano en las políticas educativas. En la actualidad, conservadores, reformistas o revolucionarios se encuentran ante una situación básica: todos tienen que reconocer que hay que salvar a los jóvenes con políticas integradoras. No hay nada más revolucionario que proponer biopolíticas educativas para integrar a los jóvenes en una sociedad equitativa. Tampoco no hay nada más conservador en los tiempos actuales que tratar de salvarlos a través de la educación.

Si además de eso consideramos los cambios de paradigmas, las reformas curriculares e institucionales o los programas de formación docente, la perspectiva sería alentadora. Algunas de estas cosas dependen de recursos financieros; el Estado y la sociedad tienen que hacer un esfuerzo excepcional para reforzar los presupuestos educativos. Al mismo tiempo necesitamos mejorar la asignación de recursos de manera equitativa en la región. Las disparidades salariales y de los beneficios docentes son enormes. Las horas de clases requeridas para ganar un salario digno varían enormemente. Necesitamos mejorar la profesión docente y también revalorizar los salarios de los que efectivamente atienden todos los días a los alumnos.

Los institutos de educación superior, universitarios y no universitarios, forman los profesores de las escuelas primarias y secundarias. En los próximos diez años la región necesita formar a más de dos millones de docentes. Se trata de la principal demanda de recursos humanos calificados.

La Conferencia Regional de Educación Superior en 2018 ha de tratar diversos temas. Sería importante que se tenga en cuenta que los institutos de educación superior, universitarios y no universitarios, forman los profesores de las escuelas primarias y secundarias. En los próximos diez años la región en su conjunto necesita formar o capacitar a más de dos millones de docentes. Se trata de la principal demanda de recursos humanos calificados.

Sería deseable que exista acuerdo para reconocer que todos los docentes primarios y secundarios necesitan una formación de nivel universitario, con una base científica sólida pero también con un buen adiestramiento psico-social. Este segundo aspecto raramente se asume como algo esencial del curriculum. A pesar de que todos reconocen en la actualidad que la mitad del problema en el aula es el trato y la comunicación con los alumnos. En los años de 1970 Iván Illich y Paulo Freire sostenían que la escuela pública no enseñaba ni a convivir ni a pensar. Esto contribuyó a deslegitimar la escuela en general.

Para recuperar el reconocimiento social, la escuela necesita reforzar las competencias cognitivas pero también la capacidad para aprender a convivir y a compartir. Humberto Maturana sostiene que desde sus formas celulares vivir implica conocer y conocer implica vivir. Necesitamos una nueva alianza entre las políticas del conocimiento y las biopolíticas. La mayoría de las universidades vive dissociada al respecto.

Las universidades deben ocuparse de los otros niveles educativos por varias razones. En primer lugar, porque actualmente muchos jóvenes llegan al ingreso universitario con serios déficits cognitivos y lingüísticos. Esto ha dado lugar a programas de articulación con la escuela media. En segundo lugar, porque los docentes primarios y secundarios necesitan una formación científica básica que la universidad puede dispensarles. En tercer lugar, porque los docentes universitarios comparten problemas similares con los otros colegas en cuanto a que necesitan reforzar la comunicabilidad con los alumnos, la capacidad para manejar las tecnologías de la información, la capacidad para reforzar el capital lingüístico y la construcción de los nuevos paradigmas científicos. En los hechos ya se están produciendo una tendencia a exigir diplomas universitarios a los docentes de niveles primarios y secundarios.

Las universidades pueden contribuir a mejorar los sistemas educativos de la región. Siempre y cuando se asuman como agentes pedagógicos y socializadores. Lo que no siempre sucede, porque en general las universidades se asumen de hecho como enseñaderos que dan lugar a la obtención de diplomas profesionales. La formación de ciudadanía ya no figura en la agenda universitaria. Y mucho menos la idea de formar para la vida. Son excepcionales las experiencias en este sentido, pero existen. América Latina necesita más que nunca escuelas y universidades para la vida. No por un imperativo ideológico sino porque la supervivencia de muchos jóvenes depende de sus posibilidades para integrarse en la sociedad y encontrar un proyecto de vida.

Balances y desafíos hacia la CRES 2018

La universidad frente a los desafíos del sistema educativo

5

LAS ARTES Y LA EDUCACIÓN
SUPERIOR: OTRO MODO DE
PRODUCIR CONOCIMIENTO

La enseñanza superior en artes, herramienta de transformación social

SANDRA TORLUCCI

Rectora de la Universidad Nacional de las Artes (UNA). Profesora en Letras por la Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Guionista, dramaturga y directora de teatro. Docente Investigadora especializada en teatro. Enseña en la UNA, la Universidad de Buenos Aires (UBA) y la Universidad del Cine, entre otras instituciones. Fue Secretaria Académica de la Maestría en Administración Cultural de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y Secretaria Académica del Centro Cultural Ricardo Rojas.

No me gusta ser la primera en hablar porque, a partir de lo que voy escuchando, voy cambiando permanentemente lo que quiero decir y me gusta la idea de estar cambiando las cosas. Tengo muchas anotaciones, pero voy a empezar por decir que así somos los que investigamos y hacemos arte, estamos permanentemente transformando, y esa transformación nos permite cambiar el mundo. Esto es algo que asusta a los sistemas en general y al sistema universitario en particular, ya que está sostenido sobre la estabilidad de esquemas académicos. Pero, por sobre todas las cosas, a veces asusta a la política, porque es la única otra actividad que puede cambiar el mundo y puede cambiarlo para mejorarlo, o no. Cuando no, se opone. Entonces, la política, o se vuelve aliada del arte, o se vuelve enemiga del arte. Porque la modificación del mundo es una modificación de matriz, profundamente cultural. Por eso me parece más que importante hablar de modificación, transformación o revuelta, o revolución, que de cambio. El cambio es simplemente un juego retórico, porque el cambio implica sólo movimiento de piezas, pero, al revés, las modificaciones, las transformaciones, las revoluciones son de matriz, de estructuras profundas diríamos algunos que estudiamos letras, ideologemas, los que estudiamos semiótica: son los puntos básicos sobre los cuales se extienden las ideologías.

Teniendo en cuenta esto, los puntos más combatidos hoy por el poder hegemónico actual —y estoy hablando ahora del mundo, no solamente de nuestra región—, las dos cuestiones que más molestan al poder hegemónico logocentrista machista son el arte y las cuestiones del género. En esta época de nuestra historia son dos de los ideologemas que más tendríamos que abordar desde el punto de vista contracultural. Así como el machismo, la cuestión de la marginalidad del arte es un problema a veces de los propios artistas, no sólo de los poderes hegemónicos. Aceptamos todas las divisiones propuestas por dicho poder: teoría versus práctica, economía versus autonomía, el arte por el arte o el arte comprometido, dicotomías de verdad absurdas que sometieron a la producción y a la investigación artística a la lógica del mercado. No hemos asumido la influencia que tenemos los artistas, los investigadores y los profesores, docentes, formadores de artistas, que implica valor simbólico y valor económico.

A partir de escuchar a algunos colegas que no trabajan en educación artística en particular sino en educación superior, revisé y actualicé cifras respecto de la capacidad de producción de valor económico que tienen las industrias culturales: el 6% del PBI mundial proviene de la producción artística y cultural, en Argentina es el 3%. Para que tengamos una idea del poder que desconocemos que tenemos, somos la actividad que sigue a la construcción. Y esto sin tener en cuenta que a veces no se consideran actividades artísticas algunas que a mi entender sí lo son. También los artistas somos complejos y elitistas a la hora de legitimar. Podemos discutir también aquí entonces cuál es el límite del arte. Porque no podemos hablar tan fácilmente de lenguajes ni de disciplinas cuando uno habla de arte, como tampoco ya podemos hablar de circuitos, de museos, etc., sino que hay que hablar en todo caso de una manera transversal del problema del arte y de la producción artística.

Hay aspectos de la producción y de la creación artística que no consideramos propios, la gastronomía para poner un ejemplo, la decoración en general, el diseño también se discute como una expresión artística. Esto, a mi entender, es caer en la trampa de la división del trabajo del capitalismo. Se atascaron en la función utilitaria y productiva pero, finalmente, los sujetos que decoran y hacen diseño de packaging son artistas, tanto en sus casas como en sus estudios; por un lado, les pagan muy mal por su trabajo y, por el otro, no lucran con su arte independiente. Son cuestiones pendientes de discusión porque, si nos concentramos bajo esa mirada crítica que el sistema hegemónico impone, finalmente conseguirán que reneguemos de esa función cultural indelegable del artista.

Hablé de educación superior sobre todo para ponernos en el contexto de a qué nos referimos, o a qué llamamos arte, porque hoy en día resulta difícil de definir. La educación artística en el nivel superior universitario es una cuestión bastante reciente.

En los últimos quince años se crearon universidades de arte no sólo en Argentina sino en la región: en Cuba, en Venezuela, en Ecuador, todas con fecha cercana de nacimiento. También hay facultades de arte en las universidades y, en el nivel superior no universitario, una cantidad de terciarios que forman también docentes para insertarse en todos los niveles de la educación, desde el preescolar hasta el superior. En este sentido, lo que se espera respecto de la educación artística, aquello que tendríamos que pedirle a la educación superior en artes, es que genere una remisión de las matrices del sistema académico. Como decían Axel Didriksson, René Ramírez y otros colegas que participaron de distintos paneles, esta relación entre la producción de conocimiento y la sociedad tiene que ser una problemática fundamental de la educación superior en artes y de sus instituciones. Las instituciones dedicadas a enseñar arte todavía no incorporan en sus currículas algunas de estas problemáticas, sosteniendo así los paradigmas eurocentristas que, salvo las artes audiovisuales que tienen una vida más corta y pudieron cambiar un poco los paradigmas, mantuvieron durante más de un siglo las estructuras de los conservatorios junto a sus paradigmas de técnicas. La educación superior en artes debe revisar todo esto porque hubo y sigue habiendo una transformación, pero, sin embargo, los estudios sobre arte siguen refiriéndose a determinadas producciones artísticas que eran las mismas que se producían o para las que se formaba a los artistas en los institutos terciarios.

Entonces, ¿cómo se relaciona la educación artística con la sociedad y con la sociedad y su desarrollo, tanto en términos de producción de valor material como simbólico y también en relación al buen vivir? Sobre todo al buen vivir, para permitirnos pensar que en realidad el arte es una forma de transformar la historia y de transformar la cultura. Quizás, una de las herramientas más fuertes para hacerlo.

Finalmente, como una suerte de análisis y balance tanto del documento de la CRES de 2008 como de lo que pueda ser necesario incorporar en la próxima CRES en Córdoba 2018, habría que considerar que la jerarquización de la educación artística contribuye, como decía, a la formación de formadores que van a impactar directamente en todos los niveles educativos y, por lo tanto, en toda la población. Este debe ser un eje fundamental, estratégico, porque forma parte de un modo de

(...) las dos cuestiones que más molestan al poder hegemónico logocentrista machista son el arte y las cuestiones del género. En esta época de nuestra historia son dos de los ideogramas que más tendríamos que abordar desde el punto de vista contracultural.

producción de conocimiento diferente del que estamos acostumbrados a ver en todos los niveles educativos. Y retomo la idea de que la formación en artes permite que niños, adolescentes, jóvenes y adultos puedan salir de determinados patrones estructurales y esquemáticos para poder pensar, ser creativos y críticos de los valores culturales, incluso los científicos.

Sobre este punto me gustaría compartir la posición que venimos sosteniendo desde hace mucho tiempo en la universidad y gracias a la cual pudimos lograr esa ley tan resistida por el sistema universitario para transformar el Instituto Universitario de Artes (IUNA) en la Universidad Nacional de las Artes (UNA). El argumento fundamental del sistema universitario era que el arte es una sola disciplina y, por lo tanto, no podía ser una universidad. Esto sólo demuestra la ignorancia de ciertos paradigmas de la academia, sobre todo de la academia científica que era la que más se resistía (la tecnológica no). Pero también hubo resistencia de los propios artistas; muchos rechazaban la idea de incorporarse al sistema universitario por el temor principal de esclerosar sus formas, sus procedimientos artísticos, que de todas formas ya estaban esclerosados por los conservatorios. Dichas resistencias volvieron al instituto algo conservador, no terminaba de definirse ni como terciario ni como universitario. Esta idea, de que el sistema universitario pudiera aceptar que las artes no son unidisciplinarias sino además un modo completamente diferente de producir conocimiento del de la ciencia y la tecnología, dio seguridad a los artistas. Y también logramos convencer a científicos y tecnólogos de que tenemos otra forma de investigación, de que no sólo creamos sensaciones y emociones sino otra forma de producir conocimiento.

A veces tenemos cierta dificultad para reconocer que estamos produciendo pensamiento y conocimiento, porque caemos en la trampa de esos viejos paradigmas. Nuestras culturas ancestrales mostraban lo contrario, incluso los europeos antes de Platón: no se podía separar entre mitos y logos, entre ficción y realidad, mentira y verdad, etc. Esta es una trampa logocentrista, de la Europa logocentrista. Nuestros pueblos originarios nos mostraron que no se podía diferenciar entre mito e historia, que no se podía diferenciar entre artesanía y arte, que no se podía diferenciar entre espectáculo comercial y espectáculo ritual. Son todas divisiones que se dan a partir de la colonización del pensamiento. También el arte tiene que pelear contra esa dependencia de la que hablaban ayer muchos de nuestros colegas y que los artistas pensamos que no tenemos, que somos autónomos, independientes y hasta rebeldes. En un punto resulta cierto, pero también es cierto que a veces nos quedamos cortos, porque lo que la cultura y la sociedad demanda del arte es más que una pequeña modificación, es una matriz, una revolución de matriz o de cambio cultural absolutamente necesario.

En ese sentido, la producción de conocimiento que implica el arte requiere otras formas de acreditación, otras formas de evaluación. Si seguimos sometidos a los niveles de evaluación y de acreditación de la academia científica, no vamos a poder desarrollar estos nuevos parámetros que a su vez impacten en el sistema de educación superior.

Para terminar, no debemos asustarnos del desarrollo en términos económicos porque, en definitiva, la economía no es otra cosa que un instrumento para mejorar las políticas. El valor económico es imprescindible para mejorar el mundo, el problema es si el valor económico, con la internacionalización, termina siendo un fin en sí mismo. Si la producción de valor es un fin en sí mismo entonces tenemos un problema muy grave, porque ese fin nunca se concreta. Nunca va a haber derrame porque nunca es suficiente, nunca se llega al fin porque sino, básicamente, morimos. Mientras que si el instrumento económico es simplemente un medio para obtener otro fin, que puede ser por ejemplo el buen vivir, o la felicidad de nuestros pueblos, entonces, ¿por qué no hacer que el arte también se asuma como un medio de producción de valor? Esta es una pregunta que creo, debemos hacernos todos los días.

De vuelta a Córdoba o hacia dónde vamos

RAMIRO NORIEGA F.

Rector de la Universidad de las Artes de Ecuador (UARtes). Doctor en Literatura General y Comparada por la Universidad Paris 3. Fue Ministro de Cultura de Ecuador y agregado cultural en Francia. Entre otras iniciativas, impulsó la Ley Orgánica de Culturas y fue cocreador de los “Encuentros de la Razón Incierta”. Es autor del libro *Entre histoire et mémoire. De la fiction en tant que montage chez Piglia, Bolaño et Cercas* (2018), publicado en París por L’Harmattan.

Tengo una serie de textos abiertos frente a mí. Supongo que eso da cuenta de la amplitud del debate y también de una cierta incertidumbre. Esa incertidumbre me conmueve y me incita a reflexionar sobre la pertinencia de este encuentro, en los albores del Centenario de Córdoba, y sobre cómo estamos o no equipados para responder a los desafíos que son los nuestros.

Este conjunto de textos dispuestos en mi computador refiere a las diversas entradas que desde mi criterio se podrían intentar pero que en ningún modo resultan concluyentes ni excluyentes entre sí. Por eso, para iniciar, he decidido, habiendo escuchado a mis contertulios, no acudir a ninguno en particular e intentar más bien una reflexión transversal. Para hacerlo trataré de colocarme en el lugar de la incertidumbre al mismo tiempo que en el lugar del deseo, o de la esperanza, o del ideal, lo que mejor convenga a cada quien. Ese lugar, afortunadamente, para nosotros, no es desconocido: se llama Montecristi, la sede de la Asamblea Constituyente donde los ecuatorianos buscamos salir del siglo XX, el grado cero, allá en el 2008, tan cercano y lejano a la vez.

Estoy feliz de estar aquí y agradecido con las personas que nos han acogido con cariño. Hemos visto a estos equipos movilizarse en torno a nosotros y multiplicarse en estos dos días, lo cual es muy alentador, porque habla potentemente de lo que somos, de lo que buscamos, de lo que nos une; estas personas nos enseñan que no es tan complicado volver a esas matrices, a esos gestos lúcidos.

Sé que es un esfuerzo enorme el que hacen porque es un trabajo a contrapelo, y eso es relevante. Reivindiquemos la idea de estar a contrapelo;¹ me parece que es necesario reconocerlo, la posibilidad de no existir en el “normal flujo de las cosas”, sino de estar en una situación de tensión, crítica y compleja. Reivindicar esa complejidad y alegrarnos de estar en esa complejidad es ya un primer paso, cuando habitualmente la situación de estar a contrapelo nos ha colocado más en la condición de víctimas que otra cosa, quitándonos el derecho a ser dirimientes.

Con su permiso, opino que el pecado mortal del Sistema de Educación Superior, así en abstracto, es haberse dejado definir por unas formas conservadoras y sofisticadas, bastante alejadas de lo sencillo.

El protocolo se llevó por delante la posibilidad de escuchar el palpito general; las formas aplacaron la intensidad de las preguntas, como si las preguntas no supusieran respuestas, como si nacieran de la nada. Esas formas, antes que los contenidos, se volvieron imperativos al punto que nos olvidamos que la educación no puede no ser un campo de batalla sensible, un campo de batalla donde se pone en escena al principal protagonista de ese drama —o comedia—que es el ser humano, bajo la luz que le toque.

Ahora bien, pensando en el Centenario de la Declaración de Córdoba, y considerando la posibilidad que de este encuentro, cien años ha, surja una declaración, invitaría a que el cartelito diga:

“Salgamos ya del siglo XX”...

Y ojalá, honrosa y dignamente, no tan apaleados.

No sé si entre ustedes haya quien concuerde conmigo, pero creo que es indispensable salir de ahí, y para hacerlo, me parece indispensable hacer el esfuerzo de criticar/autocriticar de manera profunda y no sé si divertida nuestro/el Sistema de Educación Superior, no solamente en el campo artístico, sino en términos generales: qué es, cómo es ese Sistema, de qué se trata, para qué ha servido. Qué ha prevalecido. Sus luces y sombras.

Veamos algunos rasgos de ese ejercicio, a título de ensayo. Las siguientes frases podrían configurarse como una parrafada de un manifiesto ulterior:

La universidad del siglo XX es una institución que por sus formas y hábitos ha dado las espaldas a la sociedad, a la que ha mirado desde arriba y a veces con desdén. La universidad del siglo XX se caracteriza también por haber dado las espaldas a la

¹ BENJAMIN, Walter. “Paralipomènes et variantes des Thèses ‘Sur le concept d’Histoire’”. En: *Ecrits français*. Paris: Gallimard, 1991, p. 356.

naturaleza; es una institución anti Pachamama; es una forma, un instrumento social que se ha hecho de la vista gorda frente a la necesaria emergencia de las diversidades, pues ha preferido lo establecido y el statu quo. La universidad del siglo XX ha sido para colmo machista o por lo menos patriarcal. Hay pocas mujeres dirigiendo universidades, tomando las decisiones que cuentan. En Ecuador, como en la mayoría de nuestros países, solo desde hace poco tenemos algunas compañeras dirigiendo universidades y eso no es justo. La universidad del siglo XX, la nuestra, se ha acomodado en la dependencia tecnológica y se ha especializado en rendir pleitesía a unas formas de pensamiento glorificadas por los medios de comunicación masivos y hegemónicos. La universidad del siglo XX no ha podido ni ha querido creer y confiar en el pensamiento sensible, en las prácticas alternativas, en las artes. Ha huido de las periferias como si se tratara de un destino fatal, ha preferido construir muros alrededor de sus edificios antes que participar del complejo destino de las ciudades y de los campos. Encerrada tras los muros, se ha diseñado su propia burbuja, su propio ritmo, su propia enfermedad.

¿De qué hablamos, entonces, cuando hablamos de las universidades en el siglo XX?

Hablamos de espacios corporativistas que han servido para establecer unas hegemonías muy concretas. No digo que no haya casos interesantes o que no hayan sucedido investigaciones trascendentes, o que no hayan sido también elementos de ruptura. No digo eso. Pero lo que ha prevalecido es lo otro, más allá de las múltiples declaraciones que se puedan hacer.

Por lo tanto, me parece que hay que examinar de manera real y concreta lo que son nuestras universidades y si ese modelo ha sido o no superado. Esa tarea tiene ahora mismo un adversario, que es que, a pesar de algunos alientos reformistas o hasta revolucionarios, todavía permanecemos en un terreno de disputa crítica profunda. Lo que sucede en el campo electoral en América latina da cuenta de que una brisa ajena a los intereses comunes se va entrometiendo en los espacios de decisión y colando por los entresijos de nuestras vidas cotidianas. Para muestra, este botón; todavía hablamos de la universidad como un gran establecimiento: “la Universidad, los Universitarios, los Profesores, los Investigadores...” Hablamos de “las Revistas Indexadas, las Decanaturas, los Consejos de esto y esto otro”. Hablamos de manera canónica.

¿Significa eso que se ha democratizado la universidad, que se ha impuesto la

Es necesario, haciendo el balance al que he aludido, instalarse en la ilusión, en la utopía, en la utopía de verdad, la que reclama el ejercicio de responsabilidades para alcanzar derechos.

educación superior como un bien público y como un derecho? ¿Que la producción de saberes que sucede en nuestros sistemas de educación superior corresponde a las necesidades de nuestras sociedades, de las mayorías, de las minorías? ¿Significa que la universidad es una herramienta de justicia y libertad para todos? ¿Que libera el conocimiento a favor de la salud? ¿Que da confianza? ¿Que apuntala y mejora las exigencias de la democracia?

¿A qué más ha dado la espalda esa universidad?

Efectivamente a la posibilidad de transformar las sociedades. En Ecuador hemos vivido estos últimos diez años empujados por esa posición crítica en el campo de las universidades.² Lo que quiero decir e instalar aquí es la siguiente paradoja: a la vez que la universidad ha sido ese lugar conservador, reaccionario en algunos sentidos, también es un lugar de muchas esperanzas, un lugar donde todavía es posible decir lo que estamos diciendo aquí, porque es un lugar donde hemos sabido, hemos podido alentar libertades (la libertad de cátedra es un tema crucial), libertades que en otros sectores no existen. Esa razón es suficiente para pensar en el Centenario de Córdoba como una oportunidad que no podemos perder.

Hago un paréntesis histórico. Permítanme referirme a Manuel Agustín Aguirre, un educador, pensador y político ecuatoriano que plantea, en los ahora lejanos sesenta, y con Córdoba en la mente, una revolución del sistema de educación y se instala de una manera idealista en el sentido de la autonomía universitaria. En términos institucionales, la propuesta de Manuel Agustín Aguirre es una propuesta trunca, porque a finales de los sesenta, post mayo del 68, lo que sucede es que los militares entran en la universidad y la clausuran, y luego el ideal de la autonomía universitaria y del cogobierno es cooptado por grupos corporativos a los que lo último que les importa es la calidad de la educación, la democracia o las libertades. Quiero decir esa paradoja para no quedarnos en el discurso demagógico, para señalar la catástrofe de la institucionalidad moderna en América Latina y también para indicar el pulso que la conmueve, el de una universidad digna de nuestras naciones.

También las universidades son un espacio donde reverdecen otras cosas, y que son las que hacen que ustedes y yo estemos aquí; quiero dar testimonio de eso: me siento feliz de ser universitario. Ojalá la historiase hiciera más de esas elipsis; esto es básico. Lo segundo (estoy pensando en Paka-Paka) tiene que ver con dónde estamos y lo que significamos, porque me da la idea de que a veces hablamos como en unas

² Conviene revisar RAMÍREZ, René (coord.). Universidad Urgente, para una sociedad emancipada. Quito: SENESCYT-IESALC, 2016.

continuidades que operan como los estigmas y nos falta la noción del montaje, de la interrupción. Alguien aludía en este espacio a la idea de frontera: ir a negro, dormir (dormir es importante), volcarse en una situación personal un poco diferente, aceptar esa diferencia. ¿Dónde estamos? ¿Cuál es este momento? ¿Qué hace que este momento signifique algo? ¿Qué hace que sea distinto al otro momento?

La rectora de la UNA, Sandra Tolucci, se refería a la literatura, al lenguaje. Su referencia me parece importante para recordar cómo se construye el sentido. La lingüística nos mostró claramente que el sentido aparece en el establecimiento de la diferencia; que la palabra se hace juntando partes disímiles, que la frase cobra sentido en la unión de cosas de distinta sustancia. Y esto no es menor. En el caso del Ecuador, como lo entiendo, me parece que el apareamiento de una Universidad en Artes³ establece esa diferencia con respecto al espectro general del Sistema de Educación Superior y permite referir por lo tanto algo que no era posible decir antes. La sola existencia de esta Universidad da cuenta de una trascendencia histórica y nos coloca en otro mundo posible. Haber superado la instancia de los institutos de artes, haber rebasado la lógica de las facultades, de las decanaturas, de estar dentro de las universidades generalistas, me parece significativo: la historia da vueltas, es cierto, pero no lo hace por sí misma, hacen falta el gesto político, el atrevimiento poético, la voluntad.

Ahora bien, ¿qué significa eso?

No sé. A priori, no sé.

Tengo la sensación de que, para algunas personas, para algunos decisores, puede significar algo como: “Pues ya, tienen una universidad, qué bueno, ya podemos alegrarnos de eso”...

La educación, su sistema normativo y disciplinar es el que va creando ese artificio violento (...) nosotros no podemos cometer el error de instalarnos en la misma dinámica. Hay que instalarse en otra dialéctica, una dialéctica constituyente, no constituida.

³ Hemos propuesto que le cambiemos de nombre, que no sea “de las Artes”, sino “en las Artes”; me parece que si modificáramos esa preposición tal vez nos resultaría menos difícil “ser y estar” a la vez en la práctica y la investigación artísticas.

Es decir, un gesto de política conservadora: “vamos a responder a un grupo de gente más o menos animada con una dádiva”.

Tener una universidad en artes podría interpretarse como tener un florero en el *living* de casa: “Qué lindo ese florero, veme y no me toques, si me tocas me rompo y todos nos vamos a asustar”... Podría significar eso. Y no estoy tan seguro de que prevalezca lo contrario y que lo que en general estamos esperando todos es que de estas nuevas instituciones salgan *Obras de Arte*, así, en mayúsculas, que se incremente la participación nuestra en el PIB, la economía naranja que se puso de moda, que las industrias culturales... Puede ser que prevalezca eso.

No estoy convencido de que nuestras sociedades hayan concebido estas universidades de artes sabiendo que se podían convertir en misiles contra el aburrimiento, contra la depresión del siglo XX o en instrumentos para transformar la sociedad. No necesariamente. Por muchas razones.

Creo que conviene entrar a explorar esas razones, que sin duda tienen que ver con el estatuto de la creación artística, de la obra de arte, y también con el estatuto del artista y la economía que deriva de su producción, a imagen y semejanza de lo que sucediera en el Renacimiento con la emergencia de nuevas formas de producción y de intercambio simbólico/cultural.

La tercera idea que quería traer acá es que lo peor que nos puede suceder es la desesperanza.

Me parece que esa es una estrategia reaccionaria; la idea de que no hay ilusión posible, de que no hay tiempo ya —cuando el tiempo es todo lo que importa—. Es necesario, haciendo el balance al que he aludido, instalarse en la ilusión, en la utopía, en la utopía de verdad, la que reclama el ejercicio de responsabilidades para alcanzar derechos, no en la utopía como una imagen inalcanzable, sino efectivamente en un ideal que genera resistencias. Debemos confiar en lo disruptivo, lo disidente, pero no solo desde el campo artístico, al que hay que superar como se superan las fronteras. La separación que se ha hecho de lo sensible, de lo otro, es una Gran Mentira, una de las más grandes mentiras de la historia, una estupidez. Tal vez si para algo sirvan nuestras universidades, y ojalá así sea, fuera para concebir antídotos contra esa estupidez (utilizo este término pensando en Bernard Stiegler). De ser así, algo habrá cambiado ya fundamentalmente.

Para no ser ingenuos, es necesario preguntarnos si cuando se creaba una universidad de las artes no se la creaba para acorralar a las artes detrás de unos muros que se llaman universidades, como en cierta medida sucedió con otros campos del saber, campos del saber enteros confinados a su hacer en esa forma institucional que aquí y ahora ponemos en duda.

Hay que derribar esa idea de la universidad como el lugar sagrado donde los saberes cobran su fuerza y su sentido. Tonterías. Esa es la primera idea que hay que poner en crisis desde otra concepción de la utopía. Las universidades no pueden funcionar así, como espacios estancos, clubes exclusivos, instituciones superiores.

Tengo un niño de seis años y gracias a él soy fan de Paka-Paka. Observo a este niño crecer: no es que él tiene acá las cosas de las artes y acá las de las ciencias. Para él todo es todo y todo va bien junto. La educación, su sistema normativo y disciplinar es el que va creando ese artificio violento. En esta tercera imagen apelo a construir otra situación, y me parece que nosotros no podemos cometer el error de instalarnos en la misma dinámica. Hay que instalarse en otra dialéctica, una dialéctica constituyente, no constituida.

¿Cuáles podrían ser los inspiradores de esa situación?

El Suma Kawsay, por supuesto, es una de las grandes revelaciones que resulta de los levantamientos indígenas; pienso en el primero de América Latina que sucedió en Ecuador en 1990⁴ y que significó el avance ojalá irreversible de la sociedad intercultural y anticolonial. Con los levantamientos indígenas, la idea del Buen Vivir emerge de su encierro en unos armarios vetustos y coloniales. Aún no hemos logrado hacer lo que se requiere hacer con ese ideal, porque allí se encarna efectivamente una fugacidad y aprehenderla supone una complejidad para la que debemos prepararnos en todos los sentidos.

En segundo término, está claro que el abismo catastrófico de la desaparición de la especie también es revelador, y que se expresa de múltiples formas. Algunas fronteras están desapareciendo ahora mismo y son argumentos muy visibles y que pueden ser dolorosos, porque tienen “alma”. El final catastrófico y apoteósico de los pueblos llamados “No contactados” en Ecuador da cuenta de aquello. La idea de que ya existimos, los modernos, en un mundo en que no hay pueblos voluntariamente ausentes de esta modernidad es crucial.

En tercer lugar, de un debate de esta naturaleza no debería estar ausente el trabajo de los Wikileaks, la figura de Julian Assange, la de Edward Snowden y la de aquellos que alertan, por ejemplo, sobre la existencia de espacios ocultos de gestión del capital. En conjunto, ellos suponen unos tópicos y unas oportunidades que nos deben ayudar a dar el salto al siglo XXI y ojalá a la melancolía sin tristeza o lo que en lengua portuguesa se conoce como saudade. Nunca las nociones de transparencia y

⁴Recomiendo la lectura de MORENO, Segundo y FIGUEROA, Segundo. El levantamiento indígena después del Inti Raymi de 1990. Quito: Abya Yala y Fundación FESO, 1992.

su contrario han tenido tanta pertinencia. Nunca el capitalismo ha sido visibilizado de manera tan clara, en detrimento de su metalenguaje que nos ha confinado a una ignorancia pasiva.

Y está, por supuesto, en esta dramaturgia del delirio, el tema ambiental, el tema de las sostenibilidades, de que podamos hablar por ejemplo de solidaridad en términos sostenibles. Eso, creo, cambia todo, y ahí en ese desbarajuste ojalá estemos convencidos de que el arte va a seguir irrumpiendo. Lo que pasa es que las artes hoy, en muchos sentidos, por la academia en particular, pero también por los artistas, como decía Sandra, fueron secuestradas por un sistema pavoroso de conocimientos. Secuestradas, y muchos de nosotros secuestrados también, sin saberlo.

Artes: un saber disidente

RICARDO MANETTI

Licenciado en Artes. Director de la carrera de Artes de la Facultad de Filosofía y Letras y del Centro Cultural Paco Urondo, ambos de la UBA. Es profesor titular en esta universidad y en la UNA. Entre otras funciones como gestor cultural, fue Subsecretario de Cultura de la Ciudad de Buenos Aires, creador y director general del BAFICI en sus primeras ediciones, Secretario Académico de la Fundación Konex y director de Asuntos Culturales de Faena Group.

Como soy director de la carrera de Artes de la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad de Buenos Aires, y además director del Centro Cultural Paco Urondo, de la misma Universidad, me parece interesante plantear algunos problemas en relación con el espacio del cual provengo originariamente.

La primera cuestión es una situación que se dio ayer: me presentaron algunas personas que tienen que ver con otras carreras y cuando decía: “Soy director de la carrera de Artes”, me preguntaban: “¿De qué arte?”. Este es un problema que tenemos aquellos que formamos parte del campo artístico. Pareciera que nosotros, que formamos parte de un lugar de hacer, de problematizar, de pensar el arte, necesariamente tenemos que establecer una categoría que nos dé tranquilidad, un lugar que esté determinado por una palabra. Cada vez que planteo que la carrera de Artes atraviesa problemáticas que tienen que ver con la música, la danza, el teatro, los medios audiovisuales y hasta el campo literario (porque incluso tenemos materias que remiten a la literatura relacionada con las artes del espectáculo), me sorprende que esta cuestión surja como la primera a plantear hacia quienes formamos parte de la disciplina artística. Tal vez, esta misma situación es la que Sandra Torlucci planteaba cuando le objetaban que “No puede existir una Universidad de las Artes”: yo la encuentro cuando hablo de una carrera de Artes dentro de la Facultad de Filosofía y Letras. Además, señalo siempre que la carrera es “Artes”, con una ese final, es decir, una pluralidad de posibilidades para pensarla.

Por otro lado, viene un segundo problema hacia adentro de la institución, que es este binarismo de plantear si es teórica o práctica. Uno inicialmente dice: “Tiene que ver con el campo de las teorías”, pero en realidad cualquier acto teórico tiene que ver con un acto práctico. Es imposible establecer una instancia de separación entre un pensamiento y la producción de ese pensamiento. Y este pensamiento tiene que ver también con los modos creativos con que debieran pensarse las prácticas de pensamiento para el campo de problemas que remiten a la historia, a las estéticas y a las teorías del arte.

Ahí viene otra situación que quiero plantear. En el caso de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, la carrera de Artes, en realidad, surgió como una Historia del Arte en 1963 y se modificó con el retorno a la democracia en el año 1984 y pasó a llamarse “Artes”. Hay un cambio epistemológico en esta decisión, en relación a que deje de ser una historia de las artes para que se transforme en “artes”, donde aparecen otros problemas para pensar las disciplinas artísticas. Tiene que ver con los cruces, con campos teóricos tales como la sociología, la antropología, el campo estético y, desde ya, la relación con las nuevas tecnologías y los medios de comunicación y con los saberes que remiten también a las metodologías de la investigación en estos campos disciplinares. Esto lo señalo porque, cuando digo “artes”, la duda que genera inmediatamente está ligada así es una formación práctica o teórica; suelen decirme: “Ah, ustedes son de Historia del Arte”. No, no somos Historia del Arte. La historia es una posibilidad más de acercamiento al campo del arte, pero no la única. Señalo todo esto como problemas que fueron apareciendo y que a veces uno olvida. Pero es llamativo que cuando uno se encuentra con diferentes sujetos que tienen que ver con el campo artístico vuelven a aparecer estas preguntas. Esto para plantear algunos problemas hacia adentro de la disciplina.

Por otro lado, cuando en el Coloquio empecé a escuchar algunos de los señalamientos que Gabriela Diker marcaba sobre el tema de la validación del conocimiento, ella planteaba cómo se da esa validación. Dentro de los estudios superiores, en todas partes aparece la palabra “ciencia” pero nunca aparece la palabra “arte”. Cuando pensamos esa validación del conocimiento, a mí me surge inmediatamente una pregunta: ¿se reconoce al arte o a las artes o al hacer artístico o al pensamiento artístico como formas de conocimiento?

Y acá nos encontramos con otro problema: yo veo a los que están aquí –a algunos no los conozco, a otros sí, a algunos los conozco mucho, a otros los he conocido en estas horas– y me animaría a decir que un 97% forman parte del campo artístico, con lo cual también estamos en un grave problema y es que únicamente seguimos problematizando estas cuestiones entre aquellos que formamos parte de este espacio, pero en ausencia de quienes verdaderamente validan esas políticas en el marco de la educación superior.

Otro de los conceptos que señaló Gabriela Diker era la ampliación de las fronteras en lo que hace a la Educación Superior. Hubo posteriormente una mesa que problematizaba el lugar de las artes y también se habló de fronteras, incluso en un lugar para establecer cuál era esa diferencia o el límite que planteaban las fronteras entre las ciencias y el campo del arte. A mí me surgió la pregunta de si realmente hay una confrontación o si directamente las artes están invisibilizadas en el espacio de la Educación Superior. Yo creo que ni siquiera tenemos un espacio de confrontación. Estamos invisibilizados. Y creo que la demostración es esto que está ocurriendo hoy acá. Somos nosotros los que estamos problematizando esto y tenemos muchísimo para problematizar. Pero seguimos siendo ignorados, en cuanto a que no es que solo no somos incorporados como palabra “artes”, sino que no somos escuchados. Necesitamos incorporar la palabra “Artes” a los conceptos de Ciencia y Técnica.

Otro aspecto del cual se habló: las políticas de acreditación. Este es otro problema. Si ni siquiera somos escuchados, ¿cómo podrían entender que no somos ciencia sino otra modalidad de conocimiento? Además, hay una palabra que me parece fundamental, que señalaba Sandra Torlucci, la palabra “creativo”. Podemos crear, desde el lugar del arte teoría-práctica (lo uno en una única palabra), categorías, o caracterizaciones más que categorías (no me gusta la palabra categoría), caracterizaciones creativas para problematizar los lugares del conocimiento y también las políticas de acreditación y las políticas de investigación, porque hay modos otros.

Vi un spot que armó la UNA, que habla justamente de la creación de otros mundos posibles. Me parece que eso es lo que tenemos que problematizar. Es crear otros mundos posibles. Ahí también hay una cuestión que me parece importantísima que atañe al campo de las artes, que es el problema de las cartografías. También estamos hablando de una cartografía cuando nos preguntamos qué lugar ocupan las artes en relación a las ciencias en el campo de la Educación Superior. También tiene que ver con una cartografía que es América Latina y el Caribe.

Desde este lugar estamos problematizando también esos saberes hegemónicos y creo que el campo artístico ya ha dado muestra y la sigue dando en aquellos que producen desde la práctica y el conocimiento. Doy un solo ejemplo: una de las investiga-

(...) me surgió la pregunta de si realmente hay una confrontación o si directamente las artes están invisibilizadas en el espacio de la Educación Superior. Yo creo que ni siquiera tenemos un espacio de confrontación. Estamos invisibilizados.

doras más importantes que nosotros tenemos en el espacio de nuestra Facultad y que también nos representa en muchos otros ámbitos es Andrea Giunta. Ella plantea otra cartografía para pensar la producción artística de América Latina y crea el concepto verboamérica. En definitiva, eso es plantear desde otro lugar cómo pensamos la configuración de una historia del arte desde nuestro propio territorio, que no tiene que ver con modelos hegemónicos impuestos por otros territorios en el campo de las artes.

En la carrera estamos terminando la modificación del plan de estudios después de treinta años y uno de los problemas que se da en las discusiones es por qué deberíamos colocar alguna denominación que acompañe la palabra Artes. Nos están pidiendo que agreguemos la palabra historia, estética o gestión, para poder aplicar dentro de

una internacionalización del saber, porque, sino, queda como un híbrido. Justamente, yo creo que la polisemia que ofrece la palabra Artes por sí sola es lo que más nos potencia en esa cartografía. Es plantear otros modos de pensarnos por fuera de las imposiciones.

Se habló mucho de la imposición de las lógicas del mercado académico. Yo coincidí absolutamente en que estamos dentro de una lógica de mercado que atraviesa todos los saberes y se hace mucho más evidente en el campo de las Ciencias Sociales y las Humanidades. Esta necesidad de generar un sistema de competencia dentro del ámbito académico, basado mayormente en parámetros cuantitativos, no necesariamente tiene que ver con una profundización en los saberes que esta-

mos desarrollando. Me parece que ahí estamos en una situación grave que no solamente atañe al arte. Pero además lo que termina ocurriendo es que la hegemonía de las ciencias duras para pensar estas políticas de acreditación se impone en las ciencias blandas, y las ciencias blandas se terminan imponiendo en las disciplinas artísticas. Entonces entramos en una serie de imposiciones, en donde nos encontramos en un último lugar, intentando buscar una legitimación que nos construye un otro pero que no tiene que ver con nuestra matriz, que es desde donde nosotros deberíamos pensarlo.

Tenemos la necesidad de crear nosotros en el campo de la producción artística y del pensamiento artístico protocolos flexibles, que nos habiliten también en la transversalidad de nuestro campo artístico. Debemos escapar a cualquier dependentismo

(...) no tenemos que convertirnos solo en un lugar de resistencia, sino asumir que somos un lugar de disidencia, y me parece que este es el aspecto que debemos considerar. Es desde esa disidencia que vamos a generar otras políticas creativas para pensar también la Educación Superior.

cognitivo, como ayer señalaba René Ramírez. Las artes tenemos que salir del closet, tenemos que volvernos absolutamente visibles. E incluso tener estatuto propio por fuera del campo de las ciencias sociales y humanidades. Porque éstas últimas también nos imponen sus formas de validación y sus protocolos.

Hay una instancia que es muy problemática: intentamos permanentemente justificarnos en la producción de otros, que no es la nuestra, y este es el problema. En definitiva, estamos absolutamente domesticados, colonizados. Por eso digo que tenemos que salir de ese closet. Para eso están las redes, está RAUdA, en el caso de Argentina, donde nos reunimos las Universidades, Facultades y Carreras de Arte del país para pensar y elaborar nuevos proyectos de validación y reconocimiento de las producciones resultantes de esas instituciones en el marco de la Educación Superior.

Otro aspecto del cual se habló mucho es el lugar de la transferencia. Cuando pienso el lugar del arte, no lo puedo pensar más que desde un lugar territorial, desde un lugar absolutamente político. Hoy nosotros podemos problematizarlo, pero está ese lugar de estigmatización que han construido sobre el arte (cierta areté, cierta concepción de belleza, cierto idealismo), cuando en realidad el arte es una práctica política. Lo estético es ético y político y esto es importantísimo para ser cómplice o para ser transformador, como decía Sandra Torlucci. Esto es lo primero que tenemos que tener en cuenta dentro de este espacio de debate de la Educación Superior.

Otro aspecto que me parece importante señalar es que no tenemos que convertirnos solo en un lugar de resistencia, sino asumir que somos un lugar de disidencia, y me parece que este es el aspecto que debemos considerar. Es desde esa disidencia que vamos a generar otras políticas creativas para pensar también la Educación Superior. Queda pendiente el lugar que también tenemos como gestores del campo de las políticas artísticas culturales. Ese es otro elemento que no va separado de todo esto que estamos discutiendo. Creo que en la gestión de políticas culturales se han logrado insertar gestores que vienen del campo artístico. Pero nos falta insertarnos en los lugares de decisión de las gestiones educativas, y creo tenemos que fortalecerlos para llegar con todo esto al 2018.

6

EL LEGADO VIVO
DE LA REFORMA

Alcances contemporáneos de la Reforma Universitaria de Córdoba

JORGE LANDINELLI

Licenciado en Historia y Master en Ciencia Política. Profesor Titular y ex Decano de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República (Uruguay). Entre otras actividades académicas en el plano internacional, integró el Comité Científico Regional del Foro Mundial de la UNESCO sobre Universidad, Investigación y Conocimiento, el Consejo de Dirección del proyecto Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO) y del Grupo Universidad y Sociedad de CLACSO.

En la actualidad, las universidades en América Latina son instituciones en entredicho, sometidas a una muy profunda revisión crítica nutrida por diversidad de argumentaciones y propuestas discordantes acerca de sus alternativas de futuro. Se trata de un debate que se inició hace más de treinta años, en el que se han cotejado diagnósticos, juicios valorativos y postulados de procedencias muy variadas: organizaciones políticas, agencias estatales, entidades internacionales y organismos intergubernamentales especializados en materia educativa, representantes de diferentes grupos de interés de la sociedad civil, colectividades del mundo académico y científico, gremios de trabajadores y asociaciones estudiantiles. En su desarrollo, estos intercambios han implicado la revisión de asuntos fundamentales: los valores relativos a la organización y funcionalidad de las estructuras de gobierno y gestión de las universidades, la ética de la investigación y el sentido de la producción y distribución del conocimiento, los alcances sociales y métodos de las prácticas educativas, la orientación de los profesionales, la pertinencia de los vínculos con las necesidades y demandas de la sociedad, la responsabilidad de los Estados en el desarrollo de los sistemas universitarios.

Este proceso, marcado por el contraste de diferentes concepciones del mundo y construcciones ideológicas que suponen serios desacuerdos sobre los fines de las entidades universitarias, las Conferencias Regionales de Educación Superior convocadas

en 1996 y 2008 por el Instituto para la Educación Superior en América Latina y el Caribe de la UNESCO han sido momentos de particular relevancia para establecer una plataforma positiva de criterios y propuestas renovadoras, destinadas al mejoramiento de las instituciones y a la defensa de sus funciones como espacio público del conocimiento, cuestión que debería ser enriquecida, perfeccionada y potenciada en la próxima Conferencia programada para junio de este año.

En ese marco, es legítimo preguntarnos acerca del sentido de promover ahora la reflexión sobre la Reforma de Córdoba, sobre acontecimientos de hace un siglo que se desarrollaron en una realidad absolutamente diferente a la actual. Es decir, ¿en qué medida el estudio sobre el reformismo universitario trasciende el espíritu conmemorativo, la sana y legítima inquietud por el conocimiento del pasado o la pura curiosidad intelectual, para enriquecer las consideraciones sobre la educación superior planteadas en el presente?

La propagación

América Latina vivió como un fenómeno de magnitud continental el impacto de la Reforma de Córdoba. La experiencia de los estudiantes de esta ciudad argentina trascendió muy fuertemente las peculiaridades de su entorno y se proyectó sobre otras realidades con sus contenidos programáticos de transformación de las funciones universitarias y, más allá de esto, con sus propuestas democráticas dirigidas a cuestionar la organización social en general. También es notorio que influyó decisivamente en la configuración de los movimientos juveniles de masas, que, con la inspiración implícita de la Reforma, se expandieron desde ese entonces en la región. Es llamativo el hecho de que esta Reforma se iniciara en una universidad que, aun en su contexto de época, era una universidad que se había mantenido impermeable a los relativos impulsos modernizadores que sí habían vivido otras universidades latinoamericanas. Como todos sabemos, la Universidad de Córdoba, como se ha dicho, seguía siendo una de esas cofradías señoriales distinguidas por el fervor espiritualista. Un enclave del catolicismo conservador y de talante aristocrático.

No vale la pena, aquí y ahora, revisar cuáles fueron los planteamientos básicos que fueron construyendo el programa de la Reforma, que no se dio de una vez y para siempre, sino que se fue nutriendo en la experiencia acumulada por los movimientos estudiantiles de la región durante un período prolongado. En lo esencial, hablar de la Reforma era hablar de la cuestión de la autonomía, de la cuestión del cogobierno, de

la cuestión de la libertad de cátedra, del concurso público como mecanismo para el reclutamiento del personal docente, del problema de la laicidad, de la accesibilidad, mediante la eliminación de aranceles, de la necesidad de que las universidades asumieran sus responsabilidades en el terreno científico, la necesidad de que se superaran los métodos pedagógicos, que debían ser objeto, se decía, de una revisión absoluta, para desalojar el estilo de lección oral, dogmática y rutinaria, predominante entre los profesores y toda una temática de vínculo de la universidad con la sociedad mediante la activación, el despliegue, el mejoramiento, en algunos casos, de las actividades de extensión que, en muchos lugares, en la primera fase del reformismo, se plasmó en la promoción de la creación de universidades populares. No quiero abundar sobre eso, simplemente refrescar los grandes titulares de lo que fue el programa reformista.

Sí quiero detenerme rápidamente en un hecho que me parece que se ubica entre los que más interés suscita. Es el hecho de que el reformismo universitario, desde su surgimiento, se entendió a sí mismo como un proyecto destinado a superar ambientes sociales particulares y límites geográficos concretos para asumir una orientación americanista, basada en primera instancia en el cuestionamiento radical al atraso de las universidades. Esa idea del “americanismo” de la Reforma está claramente expresada en el propio Manifiesto Liminar dirigido desde Córdoba a la juventud americana, en un texto

que enfatizaba la idea de que estamos pisando sobre una revolución, que estamos viviendo una hora americana. Este rasgo americanista de la Reforma, que fuera identificado y jerarquizado por distintos observadores de la época, es de particular importancia. Aquí, en la Argentina, por ejemplo, Alfredo Palacios decía que veía en el movimiento estudiantil “una rara comunidad de espíritus que augura una unión a realizar, animada por las mismas inquietudes e idénticos ideales”. El propio Deodoro Roca, personaje central de la fase inaugural de la Reforma, señalaba que “las nuevas generaciones empiezan a vivir en América, a preocuparse por nuestros problemas comunes, a interesarse por el conocimiento de todas las fuerzas que nos agitan y

El reformismo universitario, desde su surgimiento, se entendió a sí mismo como un proyecto destinado a superar ambientes sociales particulares y límites geográficos concretos para asumir una orientación americanista, basada en primera instancia en el cuestionamiento radical al atraso de las universidades.

nos limitan⁹. Este grito de Córdoba, que se sintió en toda América Latina, de alguna manera condensó y potenció, al mismo tiempo, ideas que ya tenían precedentes relevantes en América Latina. Por ejemplo, ya en 1908, el Congreso Americano de Estudiantes, que se realizó en Montevideo, había reivindicado la participación de los alumnos en el gobierno autónomo de las universidades y había postulado con una visión integracionista de la cuestión universitaria y estudiantil, la creación de una Unión de Estudiantes Americanos, lo que permitió la realización de dos congresos anteriores a los sucesos de 1918, uno aquí en Buenos Aires, en 1910, y otro en Lima, en 1912.

(Al margen de esto, simplemente como cuestión anecdótica: en el Congreso de 1908, que tuvo delegados de Uruguay, país anfitrión, de Argentina, de Chile, de Brasil, de Paraguay, de Bolivia, de Perú, y de otros países, como Cuba, que, por dificultades para viajar, se hicieron representar en el Congreso por estudiantes uruguayos, las delegaciones mayoritarias fueron las de Argentina, que tenía 39 personas, y la de Uruguay, que tenía 38; sobre un total, más o menos, de 140 representantes. En ese universo había una sola mujer. Esa mujer era uruguaya: Clotilde Luisi, la primera estudiante de Derecho en su país, que había ingresado en 1906. Es decir, 57 años después de creada la Universidad de la República, habían ingresado las primeras mujeres, Paulina, su hermana, a estudiar Medicina, y esta Clotilde que estaba en el Congreso. Fue ella la que propuso la creación de una Unión de Estudiantes Americanos. Es decir, de lo que estamos hablando cuando hablamos de la universidad del reformismo de la primera época es de una universidad de varones, una universidad heredera directa de la universidad de los abogados, de las universidades republicanas, surgidas en todo el continente en el siglo XIX.)

El reformismo se propagó con una gran vitalidad, en primera instancia apoyado en esas redes que se habían generado previamente. Obviamente, se propagó primero en otras universidades argentinas: Buenos Aires, La Plata, Santa Fe. En muy poco tiempo se expandió a Colombia, Chile, Cuba, México, Perú y Uruguay, posteriormente a otros países de América Latina, como Venezuela, Costa Rica o Panamá, donde el movimiento reformista afincó muy fuertemente.

El ideario

Una segunda característica que me parece que hay que señalar —la primera es la del americanismo— es la heterogeneidad del pensamiento que animó al movimiento.

El movimiento de Córdoba se expandió revisando la situación universitaria en función de la problemática particular de cada una de las realidades nacionales donde se desarrolló. Es decir, el movimiento reformista en Cuba implicaba la revisión de la función de la universidad en relación a los problemas del antiimperialismo y la conquista de la soberanía nacional. En Panamá, con el mismo espíritu emancipador, pidiendo a la universidad que saliera de su enclaustramiento para enfrentar el riesgo, presente en aquel momento, de adhesión del país a los Estados Unidos. En Perú, pidiendo a la universidad que se involucrara en la resolución de la cuestión nacional, respaldando a los movimientos populares y a las reivindicaciones del inmenso universo social indígena marginado de la vida civil. Podríamos seguir enunciando muy sumariamente especificidades que caracterizan las experiencias que se acumulan en el proceso de irradiación del movimiento. Apenas agregó el caso uruguayo porque las reivindicaciones de la Reforma tienen una enorme fuerza en un país que ya tenía la autonomía universitaria consagrada por la Constitución de 1917, que ya contaba con la gratuidad de la enseñanza superior establecida por ley en 1916, que había dispuesto el cogobierno de la institución en 1908 y donde los concursos para el ingreso a la docencia eran obligatorios desde 1885. Sin embargo, aún en esa situación especial, la Reforma fue fecunda en Uruguay y se enlazó con las luchas de sucesivas generaciones de estudiantes que buscaron mejorar la democracia interna de la Universidad y renovar la concepción de su misión social, para conjugarla con los intereses de las grandes mayorías.

En el plano ideológico, el reformismo albergó muchas cosas, desde un pensamiento liberal-progresista, hasta ideas de índole revolucionaria, sensibles a las corrientes del pensamiento más radical de la época. En ese sentido, por ejemplo, en 1921 la declaración final del Congreso Internacional de Estudiantes realizado en México, señalaba que “la juventud universitaria se unirá a la lucha por destruir la explotación del hombre por el hombre y la organización actual de la propiedad, evitando que el trabajo humano se considere como una mercancía”. Es decir, el movimiento reformista trasciende las cuestiones puramente universitarias y se empapa de problemas que tienen que ver con una época cargada de convulsiones, la Revolución Mexicana, la profunda crisis europea ligada a la Primera Guerra Mundial, la Revolución Rusa.

Aníbal Ponce decía: “La nueva universidad a la que todos aspiramos, el hombre libre, cuya existencia queremos hacer una realidad sobre la tierra, exigen como condición primera la transformación radical de la sociedad sin alma. La universidad nuestra será libre cuando las masas americanas hayan conquistado también su libertad”. La Federación de Estudiantes de Perú, creada en 1920, planteaba que “los estudiantes deben compartir sus ideales de justicia y libertad con el movimiento obrero, con los

pobres del Perú, con la raza indígena” y Víctor Raúl Haya de la Torre, presidente de la Federación de Estudiantes de Perú, crea en México un movimiento indoamericano, la Alianza Popular Revolucionaria Americana, que más allá de que después se deslizó hacia posiciones de centro derecha, fue originalmente un movimiento indigenista y antiimperialista, que pretendía promover la unidad latinoamericana mediante una convergencia amplia de movimientos sociales, estudiantiles y obreros, animados por un espíritu de fraternidad continental. Un movimiento con estas características es inseparable de la experiencia de la Reforma. Otro ejemplo muy notorio: en Cuba, el Primer Congreso Nacional de Estudiantes de 1923 decía: “El Estudiante tiene el deber de divulgar sus conocimientos entre la sociedad, principalmente entre el proletariado manual, por ser este el elemento más afín del proletariado intelectual, debiendo así hermanarse los hombres de trabajo, para fomentar una nueva sociedad”. Y Julio Antonio Mella, presidente de la Federación Estudiantil Universitaria de Cuba en esos años, poco después, en 1925, va a ser fundador del Partido Comunista de Cuba. Es decir, no hay que ver el tema de la Reforma con un lente único. Las experiencias son muy diversas y creo que una de las cuestiones de interés es, justamente, ver cómo, desde un movimiento universitario, se ilustraron, se informaron visiones que apuntaban a la transformación general de la sociedad.

Este movimiento se interpretó de muchas maneras. Desde una teoría idealista, que exaltaba en el reformismo la voluntad, la nobleza, el desinterés generacional de jóvenes que aparecían como opuestos al utilitarismo, hasta las visiones marxistas, como la de José Carlos Mariátegui en Perú, que apuntaron a explicar el fenómeno de la Reforma en relación a cuestiones que tenían que ver con el ascenso de las capas medias, la transformación de las sociedades latinoamericanas y su perspectiva de cambio. Pero el movimiento de la Reforma también ha encontrado severos detractores. Para muchos se trató de un inmenso equívoco, sustentado en ideas confusas, que terminó politizando a la universidad y a los estudiantes, desvirtuando el sentido de la educación superior. Destaco entre estos opositores a un uruguayo: Alberto Methol Ferré, que decía que las bases intelectuales de Córdoba son “informes y deleznable, apenas un batiburrillo de ideas flotantes en el ambiente”. Es posible entender que esa clase de comentarios, en realidad, no desacreditan al reformismo, porque justamente una de sus cualidades fue la permeabilidad ideológica, el pluralismo que le permitió adaptar sus propuestas a realidades muy diversas. Si hubiera sido un movimiento uniforme y cerrado desde el punto de vista ideológico, seguramente no habría ido más allá del ambiente de su propia génesis y no habría trascendido su época fundacional.

Más allá de debates que se podrían hacer sobre todo esto (que se han hecho previamente y se harán, sobre todo ahora que estamos al borde del centenario), lo

que debemos retener, mirando el programa, mirando las nuevas realidades que generó en América Latina, es que el reformismo implicó un legado esencial que caracterizó el desarrollo posterior del movimiento estudiantil latinoamericano: el impulso a una vida universitaria deliberativa y crítica, alimentada por el interés colectivo en los asuntos públicos y el rechazo tajante a la indiferencia política, a la conducta orientada exclusivamente por el beneficio personal. Yo creo que este es un elemento clave para decir que existe una herencia que se ha ido reproduciendo en el tiempo. Es decir, el redescubrimiento de la obligación moral que supone para los universitarios el compromiso con el interés general, la lucha por la transformación progresista de las sociedades, la democracia y la justicia social, lo cual conlleva una postura antagónica a las distintas expresiones del pensamiento conservador. Con el incentivo de la Reforma de Córdoba, los movimientos estudiantiles universitarios supusieron en toda la región la emergencia de un sujeto social y político autónomo, gradualmente dotado de tradiciones, valores y creencias compartidas.

Límites

También es un hecho que el reformismo encontró, en su andar, muy severos límites. El empuje reformista que gradualmente logró imponer muchos cambios en los sistemas de gobierno universitario y nuevos estatutos para la mejora del quehacer de las instituciones, en ningún lugar de América Latina logró modificar sustancialmente el carácter de las actividades académicas, las que se mantuvieron con agudos síntomas de retraso y carecieron de fuerza innovadora. Es decir, la Reforma logró transformar en buena medida los mecanismos internos de las universidades, pero las finalidades académicas implícitas en la Reforma no se concretaron. En la época de la Reforma un rector de la Universidad de Chile, Valentín Letelier, decía que las universidades eran “instancias admirablemente organizadas para realizar el doble propósito de formar hombres de profesión e impedir que se formen

(...) el reformismo implicó un legado esencial que caracterizó el desarrollo posterior del movimiento estudiantil latinoamericano: el impulso a una vida universitaria deliberativa y crítica, alimentada por el interés colectivo en los asuntos públicos y el rechazo tajante a la indiferencia política.

hombres de ciencia”. Eso eran las universidades. El Manifiesto Liminar decía: “La ciencia, frente a estas casas mudas y cerradas, pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca al servicio burocrático”. El tema es que cuarenta o cincuenta años después, esta clase de juicio se podía repetir incambiado al hacer un diagnóstico de la universidad latinoamericana. Es decir, hubo cambios, efectivamente, en lo que tiene que ver con la organización de las universidades, pero los avances de las prácticas científicas eran abiertamente escasos y la enseñanza seguía invariablemente aferrada a una propuesta educativa pedagógicamente rutinaria y poco diversificada, predominantemente ligada al cultivo de las profesiones liberales más tradicionales.

Se mantenía una concepción de la autonomía que se había consagrado efectivamente como un bien jurídico, pero contradiciendo el hecho de que el reformismo no la había concebido solamente en esa dimensión formal, sino con un sentido enlazado a la renovación de los fines de la universidad. La autonomía universitaria debía ser más que un resguardo frente a los vaivenes de la vida política de los países y las presiones ajenas al mundo académico, debía ser un recurso para legitimar una redefinición de la misión pública de la universidad, destinada a superar sus rasgos de ámbito académico ensimismado, de corporación enclaustrada, para involucrarla en la resolución de los más importantes problemas nacionales, conjugando el derecho a gobernarse por sí misma con una misión pública signada por el compromiso con los asuntos de interés general, la justicia social, el bienestar común, el respeto a los derechos humanos y la defensa de las libertades públicas. Ya avanzada la segunda mitad del siglo pasado, la autonomía universitaria era identificada como un valioso dispositivo jurídico, pero no siempre como una herramienta disponible para informar una nueva concepción de las responsabilidades sociales de la universidad, la que seguía siendo una entidad profesionalista y elitista. En 1955, solo 3 de cada 100 jóvenes entre los 18 y 24 años de edad eran universitarios. En total, no eran más de 270.000 en las 70 instituciones que existían en América Latina. Por supuesto, con estudiantes predominantemente varones y reclutados entre los sectores más favorecidos de las sociedades. La promesa de la democratización del acceso seguía incumplida.

Vigencia

¿Cuál puede ser la vigencia del proceso inducido por la Reforma de Córdoba en todo el continente? Quizás lo primero que tengamos que constatar es que la universidad tradicional ya no existe y que el factor esencial del cambio en los sistemas

universitarios ha sido el formidable crecimiento de la demanda social por educación superior, con las implicancias que esto ha tenido, desde el punto de vista de la más compleja y diversificada composición social de los estudiantes y de la extraordinaria feminización de la matrícula. Hoy lo que tenemos es un escenario absolutamente diferente, está claro, no solo en la magnitud, en el tamaño, que es fundamental, doce millones de alumnos en seis mil instituciones, sino en las características de las universidades. Tenemos universidades públicas y privadas; laicas y confesionales; nacionales, regionales y locales; de gobierno participativo y de conducción puramente gerencial; universidades complejas y de exclusivas finalidades docentes; universidades para trabajadores; universidades interculturales; universidades transfronterizas; y, por supuesto, tenemos lo que se ha agregado en el último lapso histórico, una oferta educativa transnacional de naturaleza absolutamente comercial. Hoy, cuando hablamos de universidad, estamos hablando de una sumatoria de experiencias que dan cuenta de realidades muy distintas. No es solamente un problema de diversificación de distintos tipos de universidades, es también un tema de segmentación, de jerarquización de las universidades. Hay universidades con diferentes prestigios, con diferentes características, que ocupan un lugar diferente en una escala de preferencia de acuerdo a los distintos criterios que se puedan aplicar.

Pero, además de transformarse el escenario organizacional de la educación superior, hoy lo que ha cambiado es, por decirlo de alguna manera, lo que se le pide a las universidades, que es mucho más que la consustancial tarea de atender a la formación de profesionales altamente calificados. La Conferencia Regional del 2008 señalaba que la universidad es un bien público y social, responsabilidad del Estado, con una misión que debe definirse en relación a finalidades estratégicas ligadas al desarrollo integral de las sociedades latinoamericanas y caribeñas. En la Declaración final de la CRES se dice que “el fortalecimiento de la Educación Superior constituye un elemento insustituible para el avance social, la generación de riqueza, el fortalecimiento de las identidades culturales, la cohesión social, la lucha contra la pobreza y el hambre, la prevención del cambio climático y la crisis energética, así como para la promoción de una cultura de paz”. Eso es bastante más que formar abogados, médicos, ingenieros civiles. A la universidad se la ubica en el centro de la problemática estratégica del desarrollo latinoamericano y caribeño. Son muy amplias las exigencias que se vuelcan sobre ella. Quizás demasiado amplias. Burton Clark, distinguido investigador norteamericano sobre las cuestiones de la educación superior, decía que, “como actores principales dentro de los sistemas educativos, las universidades han ingresado en una época de turbulencias para la cual no se prevé término. La actual encrucijada tiene su origen en un simple hecho: las demandas ejercidas sobre las universidades

superan su capacidad de respuesta”. En todo caso, hoy tenemos un debate sobre la universidad muy amplio, que comprende una multiplicidad de cuestiones, la calidad y pertinencia, la evaluación y acreditación, la diversificación y segmentación de los sistemas, la privatización y mercantilización de la oferta educativa, la promoción de la equidad e inclusión, la estructuración de la educación superior intercultural, las reformas institucionales, las políticas de investigación científica, las políticas de enseñanza y la renovación de la pedagogía universitaria, el desarrollo de la vinculación con el medio y la extensión, la gestión del impacto académico de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la mejora de las estructuras de gobierno y gestión, los mecanismos de financiamiento, los problemas de la internacionalización de la educación superior.

En este contexto, ¿se puede hablar de una actualidad de la Reforma de Córdoba? Es evidente que no se pueden pensar las soluciones a la problemática de la universidad actual apelando a categorías y criterios propios de otras épocas y circunstancias. Eso me parece que es clave. A la universidad hay que pensarla de acuerdo a los parámetros que imponen las singularidades de cada entorno civilizatorio. Pero, sin embargo, me parece que es importante atender al hecho de que la producción cultural de la Reforma dotó de modo duradero a las universidades latinoamericanas de una fisonomía peculiar. Seguramente, muchos postulados de la Reforma fueron transitorios y se agotaron. Seguramente las luchas por la Reforma muchas veces llevaron a importantes fracasos y frustraciones muy serias. Pero, pese a eso, es posible pensar que, en el presente, los principios de la Reforma continúan aportando un universo simbólico potente, un conjunto de valores compartidos, sentimientos y actitudes incorporados de modo durable a la cultura institucional de las universidades latinoamericanas, especialmente, las universidades públicas. ¿A qué me refiero? A las dimensiones de la democratización de la universidad que lleva implícito el proceso de la Reforma en todos sus momentos a lo largo de un siglo: la democracia como principio de estructuración institucional, de participación y representación, en la elección e integración de los órganos de gobierno; la democracia como disposición igualitaria de relacionamiento entre los miembros de las universidades y garantía de respeto a la libertad de pensamiento y la independencia intelectual; la democracia como posibilidad social no discriminatoria de acceso a la educación superior; la democracia como voluntad de poner al servicio de las mayorías las realizaciones de la universidad, los procesos educacionales, la investigación, la extensión y ese atributo que el reformismo denominaba la función crítica, la responsabilidad de involucrarse desde las prácticas académicas en la resolución de los problemas esenciales de la sociedad. Estos componentes democráticos de la matriz cultural universitaria en América Latina existen

porque la Reforma de Córdoba los promovió y porque posteriormente se internalizaron en sentimientos y comportamientos típicos de los movimientos estudiantiles que han marcado largos períodos de nuestra historia.

En línea con lo anterior, vale la pena reflexionar sobre un hecho importante: en ninguna otra parte del mundo esa clase de principios se han incorporado integralmente a la noción de universidad, no están implícitos, no forman parte del sentido común de lo que debe ser una universidad.

La idea de democracia universitaria que implica cogobierno, libertad de cátedra, espíritu crítico, compromiso activo con la sociedad, es una idea que se engarza directamente con la Reforma Universitaria. Para poner un ejemplo: los principios del reformismo son totalmente ajenos a los criterios que orientan los rankings de universidades del tipo Shanghai, Times y sus derivados que han sido creados como instrumentos para distribuir el prestigio universitario a nivel internacional. Sin duda ellos consideran muchos asuntos importantes: la reputación de la universidad, su nivel de publicaciones científicas, el éxito de los graduados en el mundo empresarial, los nexos de las universidades con los sistemas productivos, pero no reparan en la capacidad formativa socialmente inclusiva,

en la pertinencia e impacto social de la investigación, en la pertinencia social, en la disposición para establecer vínculos con el medio aptos para entender los requerimientos de los sectores que carecen de capacidad de demanda, en la competencia para actuar con inteligencia crítica y propositiva frente a los grandes problemas de las sociedades en las que se desempeñan. Es decir, no prestan atención a la democratización de las funciones universitarias.

En un libro publicado en 2009 por el Banco Mundial, Jamil Salmi se plantea un estudio sobre las universidades de rango mundial, entendiéndolas como modelo deseable para el desarrollo universitario del siglo XXI, y señala cuáles son las características paradigmáticas de las universidades mejor calificadas por los rankings internacionales: estudiantes talentosos y de tiempo completo, con biografías académicas

(...) los principios de la Reforma continúan aportando un universo simbólico potente, un conjunto de valores, sentimientos y actitudes incorporados de modo durable a la cultura institucional de las universidades. ¿A qué me refiero? A las dimensiones de la democratización de la universidad que lleva implícito el proceso de la Reforma.

destacadas, profesores reconocidos de prestigio internacional como investigadores, recursos financieros abundantes, visión estratégica institucional de naturaleza empresarial., liderazgo para la competitividad. Esas son las cualidades de las universidades de rango mundial más eminentes. Se podrían contrastar estos rasgos de distinción con los principios de democratización que constituyen el legado de la Reforma. No estaría mal que tuviéramos un ranking que calificara a las universidades, por supuesto atendiendo a la calidad de los distintos componentes de la vida académica, pero reparando en la densidad de su democracia interna, en su responsabilidad pública, en su capacidad de inclusión, en la pertinencia social de su producción científica, en sus compromisos con el bienestar colectivo y los intereses generales de la sociedad. Es posible que muchas de las más apreciadas universidades distinguidas como de rango mundial no lograrían destacarse en ese ranking.

En síntesis, el reformismo universitario gestado un siglo atrás en Córdoba y que fuera reavivado en todo el continente por sucesivas generaciones universitarias, en su esencia no ha caducado sino que sigue interpelando y legitimando las necesidades actuales de democratización de la educación superior. Hace unos días reparé en un texto que me llamó mucho la atención. Es un documento de la Federación Universitaria de La Plata, de 1920, que se titula “En la marcha siempre”, en el que se decía: “En estos tiempos heroicos no se llega, se marcha, y así que se alcanza un ideal, se le supera y nuevos ideales aparecen. No se llega, se marcha con la frente en alto. Convencidos de que, en gran parte, lo que hagamos ahora servirá para ahondar los cimientos de la obra que muchos otros continuarán en tiempos futuros”. Realmente no sé si estamos o estaremos a la altura de semejante herencia, de semejante expectativa democrática de transformación de la universidad, pero de cualquier manera es seguro que vale la pena intentarlo.

La reforma y reformismo en el marco de la conmemoración¹

DIEGO GARCÍA

Profesor de Historia por la Universidad Nacional de Córdoba. Docente de la Escuela de Historia y de la Escuela de Bibliotecología de la FFyH-UNC. Coordinador académico del Programa de Historia y Antropología de la Cultura del IDACOR UNC-CONICET. En la actualidad, su investigación se concentra en el reformismo como tradición político-intelectual entre 1955 y 1980, enfocando sus vínculos con el mundo editorial y el desarrollo del conocimiento social.

1. Quería comenzar comentando, en primer lugar, cómo se fue definiendo paulatinamente mi interés por la Reforma Universitaria, reconociendo una serie de mediaciones de diverso tipo: personales, historiográficas y político-intelectuales. No porque considere un dato relevante mi propia trayectoria, sino debido a que creo que es decisivo considerar esas mediaciones –y probablemente otras que no soy capaz de percibir– para salvar dos posibles equívocos que presentan la preocupación por la Reforma como si fuera una espontánea e inmediata. Me refiero, por un lado, al “lo-

¹ En primer lugar, quería agradecer especialmente a Estela Miranda y a Claudio Suasnábar que hicieron posible, con su amable invitación, mi participación en este encuentro de balance y preparación para la CRES 2018. Una aclaración más: el escrito intenta preservar el tono oral de la presentación que, a su vez, fue tomando forma –si es que tiene alguna– mientras iba escuchando las intervenciones y presentaciones previas de las jornadas. Modifiqué, a partir de las ideas, ocurrencias, preocupaciones o preguntas de los demás participantes aquello que tenía pensado de antemano. Esto, en gran medida, porque el Coloquio –sus mesas y sus paneles pero también las conversaciones informales en el jardín durante los descansos– funcionaron como un espacio de intercambio y discusión permanente.

calismo” –así el interés derivaría de la vindicación provinciana ante la concentración de poder en Buenos Aires, rescatando un acontecimiento que pondría a Córdoba, aunque sea momentáneamente, en el centro de la escena– y, por otro lado, a la atención dilatada y dispersa que promueve la razón conmemorativa. Atención que, sin embargo, no debe ser por ello desechada, como espero mostrar más adelante.

Lo que voy a decir se enmarca en un proyecto más amplio titulado “La Reforma universitaria y el reformismo. Conmemoración, revisión y renovación”.² Es un proyecto colectivo, cuya definición y avance implica la participación de un equipo de formación relativamente reciente, compuesto por investigadores con disímiles experiencias. Y aquí es posible reconocer una de esas mediaciones que mencionaba. Fue a partir de inquietudes y pesquisas anteriores de cada uno de los miembros del equipo que delimitamos el haz de problemas que presenta el proyecto; inquietudes previas muy diversas pero que, sin embargo, tienen en común cierto modo de enfocar y de encarar la investigación, un rasgo que se intenta trabajar en el grupo desde su origen, ya hace más de una década.³ En ese marco, mis investigaciones precedentes –concentradas en una historia intelectual de Córdoba en la década del ’60 a partir del análisis de ciertas zonas culturales– funcionaron a su vez como una guía para acercarme a la Reforma. Específicamente reconstruí y analicé dos fenómenos distintos pero vinculados entre sí a principios de los sesenta en la ciudad de Córdoba –me refiero a la experiencia de la renovación historiográfica y al proceso de modernización editorial– que aportaron datos sobre la presencia activa y, en algunos casos, decisiva de antiguas figuras reformistas, tanto en el ámbito restringido de la historiografía académica (Ceferino Garzón Maceda) como en el más amplio del mundo editorial (Gregorio Bermann). Al espacio universitario, a su vez, lo encontré surcado por discursos que remitían una y otra vez a la Reforma con el objetivo de distanciarse del pasado reciente y fundar una imagen del futuro de la universidad que se presumía cada vez más cercano. Una universidad, se decía, “a la altura de los tiempos”: modernizada y modernizadora. ¿Era esa la universidad que la Reforma había imaginado cuatro décadas atrás? La referencia casi obligada a la Reforma en el ámbito de la universidad no tenía necesidad de ocultar que no era la fidelidad his-

² El proyecto –dirigido por Ana Clara Agüero– está inscripto en el Instituto de Antropología de Córdoba (IDACOR), el centro de investigación del Museo de Antropología de la Universidad Nacional de Córdoba.

³ Me refiero al grupo más amplio del que forma parte el equipo del proyecto: el Programa de Historia y Antropología de la Cultura (ex CEMIC) que viene funcionando –y albergando una variedad de proyectos– desde el 2006 en el Museo de Antropología de la UNC.

tórica lo que estaba en juego, sino lo que se disputa en el enfrentamiento político. En esa zona aparecían también aquellos agrupamientos que se ubicaban por fuera de esa reivindicación compartida, sea porque se identificaban con el régimen depuesto en el '55, sea porque a la reforma le oponían crecientemente la alternativa de la revolución.

2. “La Reforma universitaria y el reformismo. Conmemoración, revisión y renovación”. Como el título intenta señalar, el proyecto aprovecha el amplio y desigual interés que la conmemoración promueve, para volver a revisar la Reforma desde una mirada histórica. Pero es necesaria una aclaración. Son dos núcleos o ejes problemáticos los que interesan al proyecto, dos objetos que remiten al acontecimiento reformista de 1918, pero de diverso modo. Por un lado, los sucesos que conducen —pero también las condiciones y los variados contextos que hacen posible— a la Reforma Universitaria (en especial aquellos desatendidos por las versiones canónicas); una dimensión a la que se refirió Pablo Buchbinder de manera esclarecedora. Por otro lado, el fenómeno del reformismo que se encadena al evento del '18 construyendo una tradición político-intelectual. Como punto de partida es decisivo distinguir entre esos dos objetos, por otro lado conectados y vinculados entre sí. El reformismo no existiría sin la Reforma; sin embargo, implica una acción creativa, un proceso activo de construcción de una tradición que selecciona qué recordar de acuerdo al presente en el que interviene (y de los objetivos que persigue). Así el reformismo es un fenómeno que disputa, en diversos momentos históricos, el legado de la reforma; un acontecimiento, por otro lado, que rápidamente dio de sí mismo representaciones bien diversas y hasta en tensión. El reformismo, en definitiva, funciona como una cadena de transmisión que mantiene la vitalidad de la reforma, al precio de modificar su imagen —en ocasiones hasta hacerla irreconocible—.

El proyecto, de ese modo, además de intentar renovar la lectura del acontecimiento reformista, aspira a concentrar la mirada en ciertos momentos claves en la construcción y en la metamorfosis del reformismo y de los usos del pasado que promovió como herramienta de disputa político-intelectual. Esa delimitación de un objeto doble aunque conectado es, en definitiva, una tentativa de habitar el clima promovido por el espíritu conmemorativo y la manera en la que resuelve la relación pasado/presente.

El reformismo no existiría sin la Reforma; sin embargo, implica una acción creativa, un proceso activo de construcción de una tradición que selecciona qué recordar de acuerdo al presente en el que interviene (y de los objetivos que persigue).

3. Uno de esos momentos, marcado por la expansión del reformismo en el ámbito universitario, es el que se abre en 1955 tras el golpe que derroca a Juan Perón. Una expansión que es a su vez transformación y presenta un marcado contraste con el reformismo que, más allá de sus variadas mudanzas, dominó la escena de los '30 y los '40. Parte no menor de ese fenómeno es la adhesión a la tradición reformista de una mayoría de estudiantes llegados a la universidad durante el peronismo, es decir, marcados por los conflictos (y, en especial, los reagrupamientos que resultaran duraderos a pesar de las previsiones) de la política reciente, pero además parte de una nueva generación que no había podido “estar allí” en los acontecimientos del '18, ni en su deriva posterior. Es decir, herederos de la Reforma.

Para entrar en ese escenario voy a recuperar una intervención de 1959. El 15 de junio el Consejo Superior de la UNC decidió rendir homenaje al movimiento reformista con motivo de cumplirse un nuevo aniversario, a 41 años del '18. El representante estudiantil de la mayoría (reformista), Francisco J. Delich, fue quien presentó la moción con estas palabras: “no podemos confundir hoy medios y fines. Se puede ser reformista y no estar de acuerdo con el gobierno tripartito y paritario, o con los concursos de oposición. La reforma es un movimiento trascendente y evolutivo que proclama fundamentalmente una valoración ética de la vida y la lucha permanente por la liberación y la cultura nacional”. El apoyo fue unánime, acompañado tanto por los representantes de otros claustros (“no soy reformista ni anti-reformista, no tengo partido político universitario, voy a adherir...”, manifestó el Dr. Cornejo, Vicerrector de la UNC) como por las agrupaciones estudiantiles opositoras a los reformistas, identificadas con el integralismo.

No todos participaban de ese amplio y flexible consenso que, de acuerdo a la coyuntura, en ocasiones licuaba el legado reformista mientras que en otras lo dividía en identidades enfrentadas. Allí encontramos, previsiblemente, a la parte del estudiantado identificada con el peronismo; por otro lado a un sector que iba a ser reconocido como el de la nueva izquierda por su alejamiento de los partidos tradicionales que monopolizaban el progresismo: el Partido Comunista Argentino y el Partido Socialista. Dos grupos claramente distinguibles que, en un no muy lejano futuro, iban a multiplicar sus vasos comunicantes.

4. Me gustaría detenerme brevemente en uno de los referentes de esa nueva izquierda intelectual, debido a que su cambiante actitud hacia la reforma puede llegar ser un índice revelador del reformismo de esos años y los siguientes. Hablo de José María Aricó (Villa María, 1931-Buenos Aires, 1991) una de las jóvenes figuras intelectuales del PCA de Córdoba que en 1963 es expulsado del partido luego de que el

primer número de la revista Pasado y Presente –que publicaba junto a grupo de amigos y conocidos– llegue a conocimiento de la dirigencia nacional. En la editorial de ese número, Aricó presentaba el proyecto de la revista: buscaba regenerar y modernizar el comunismo promoviendo un doble diálogo bajo la tutela de Antonio Gramsci. En primer lugar, entre la cultura marxista y la cultura avanzada no comunista de esos años, es decir, tender un puente entre marxismo y las “ciencias burguesas” de la época: la antropología, la economía, la filosofía o la crítica literaria. En segundo lugar, se presentaba como una tentativa de recomponer una relación interna al partido; la idea de construir otro puente pero ahora entre las nuevas y viejas generaciones del PCA. En la fundamentación de esa estrategia –orientada a multiplicar los vínculos con el afuera del partido y a revitalizar los internos– la temática de las nuevas generaciones ocupaba un lugar central. Una temática que Aricó identificaba en antecedentes significativos: animando la empresa político-intelectual de José Carlos Mariátegui y su revista Amauta o tras el impacto más cercano generado en la cultura argentina por Contorno. Sin embargo, en esa editorial no hay una palabra sobre la reforma. Y ese silencio no puede más que llamar la atención, debido a la centralidad que en el discurso reformista ocupaba la temática de las nuevas generaciones como portadoras no sólo de integridad sino de renovación cultural, política e intelectual. Esa ausencia se destaca más en una revista publicada desde Córdoba –aunque con ambiciones nacionales e internacionales– dada la disponibilidad local del recurso reformista. Y todavía más si recordamos el propósito de convertir la publicación en un espacio de comunicación entre comunistas y sectores de izquierda no comunistas. La evaluación ambivalente (aunque generalmente crítica) que el PCA hacía de la reforma no explica el punto de vista de Aricó, que si algo hizo en ese escrito fue desmarcarse de varias de las posiciones del partido, tal como lo percibieron con claridad los dirigentes nacionales.

En todo caso, parece que esa ausencia es una elección razonada de Aricó, que indica en negativo qué expectativas tenía en cuanto al lugar y los objetivos de la revista, en un espacio como el cordobés dominado –como vimos con la cita previa de Delich– por un consenso reformista laxo del que Pasado y Presente se quería diferenciar con claridad. ¿No era también una condición para comenzar a imaginar un acercamiento –apenas señalado en esa editorial– al otro sector que permanecía fuera de ese consenso? En efecto, las interpretaciones del peronismo se van a suceder en los números subsiguientes, aunque sin encontrar una posición estable. Como sea, el silenciamiento de la reforma supone, antes que nada, su contraposición con el horizonte político que abre la posibilidad revolucionaria. Esa tensión agrega al reformismo otras capas de significado por oposición a la revolución.

Esta posición Aricó la va definiendo en un espacio de sociabilidad intelectual en donde las figuras reformistas –ya lo dijimos– mantienen posiciones centrales. Para retomar los dos nombres mencionados: Ceferino Garzón Maceda –uno de firmantes del Manifiesto Liminar– cumplió un papel decisivo en la renovación de la historiografía en los '60 promoviendo el desarrollo de la Historia Económica y Social en la UNC. Será quien oriente los primeros pasos en el ámbito de la investigación sobre la economía del pasado colonial de Aníbal Arcondo o Carlos Sempat Assadourian, compañeros de Aricó en la militancia comunista primero y en la aventura de Pasado y Presente después. Pero esa relación personal con figuras de la reforma es también una constante en el itinerario del mismo Aricó: así comparte con Gregorio Bermann (y con Gustavo Roca, hijo de Deodoro) la dirección de una empresa editorial de breve pero intensa vida (EUDECOR –Ediciones universitarias de Córdoba– que funciona entre 1966 y 1968 y publica más de una veintena de títulos) o, más adelante, su relación con Arnaldo Orfila Reynal (primero colaborando en la apertura de Siglo XXI-Argentina y luego trabajando a su par, tras el exilio, en Siglo XXI-México).

Esos contactos no implican necesariamente vecindad con la reforma, sea porque esas figuras no hacen de la reforma una identidad (caso Garzón Maceda), sea porque la relación está mediada por relaciones de otro tipo, académicas o profesionales (Bermann, Orfila Reynal). Se podría disentir con esta afirmación, recordando la imposibilidad de distinguir con claridad en esos años entre el ámbito académico o el mundo editorial y la política. Más si recordamos que las relaciones de Aricó con Bermann y Orfila Reynal se anudan en la segunda mitad de los '60 y principios de los '70, momento de creciente politización de la vida intelectual. Los años de colaboración editorial con Bermann coinciden con una relectura de la reforma a la luz de del Mayo Francés (1968) y del Cordobazo (1969), y la centralidad política que adquieren los sectores estudiantiles y la juventud. Con Orfila el contacto es posterior –y de otro tipo– pero la convicción que hacía coincidir su pasado reformista con su presente pro-cubano parecía no estar tan alejada de la de Aricó que, a la inversa, había añadido a la apuesta revolucionaria de su juventud el legado de la reforma y su importancia decisiva en el desarrollo de la izquierda en América Latina.

Como sea, queda claro que Aricó transita en esos años –desde principios de los '60 a los '70– un ciclo que va del antagonismo entre reforma y revolución a una composición que resuelve las tensiones al presentarlas históricamente. A la vez, y todavía más importante, esa presentación histórica habilita un diagnóstico de la situación de la izquierda en el continente y define un programa para superar sus limitaciones en el futuro. El planteo partía de la polémica entre Haya de la Torre y Mariátegui a fines de los '30, como expresión de la separación duradera de dos tendencias de izquierda

derivadas de la reforma. En palabras de Portantiero: “todo acuerdo entre el socialismo revolucionario y el antiimperialismo de los primeros herederos de la reforma universitaria resultaba imposible, y la historia del movimiento de 1918 se bifurcaba en dos caminos antagónicos”.⁴ La construcción de un terreno común para promover el encuentro entre las dos tradiciones de izquierda (la revolucionaria y la nacional), aparecía como el corolario lógico de esa lectura del pasado y de su persistencia en el presente. La cita de Portantiero indica, a su vez, que el ciclo que identificamos en Aricó es más colectivo que individual.

Años más tarde, Aricó no dejaría de volver una y otra vez a la reforma –o alguno de sus referentes, como Saúl Taborda– desde una perspectiva histórico-política. En la década del 1980, por ejemplo, esas aproximaciones promovieron el desacople de la conexión reforma/revolución que recién señalamos y buscaron habilitar la identificación en el movimiento del ‘18 –y su deriva posterior– de una tradición olvidada y local para la democracia recientemente recuperada en Argentina.

5. Intenté mostrar, con un caso, los cambiantes significados y valoraciones a los que la reforma fue sometida desde el reformismo. Esas aproximaciones estuvieron guiadas por la voluntad política, que activamente modeló al reformismo como una tradición que, según la coyuntura, se confundía o se separaba de otras tradiciones político-intelectuales. La conmemoración por el centenario de la reforma universitaria activa a su vez el interés por la reforma y, especialmente, la pregunta por su actualidad. ¿Qué podemos aprender hoy de la reforma? ¿Cuál es

La tentativa de considerar al reformismo como una tradición político-intelectual, que fue modelando creativamente el legado y la imagen de la Reforma Universitaria, la presenta no como un acontecimiento histórico sino, especial y enfáticamente, como uno político.

⁴ PORTANTIERO, Juan Carlos. *Estudiantes y política en América Latina, Siglo XXI*. México: 1978, p. 98. El caso de Portantiero permitiría reconstruir, siguiendo otro itinerario marcado por otras estaciones, el ciclo que presentamos en Aricó que va de la oposición entre reforma y revolución a su enlace a principios de los '70 y su posterior desmonte –pero invirtiendo los valores de los '60– en los '80.

su impacto en nuestros días? Esta fue una pregunta que, cuando no fue planteada de manera directa en las intervenciones y conversaciones, sobrevoló el desarrollo del encuentro. Es una cuestión que implica la relación entre pasado y presente, que no es una relación simple y natural sino que admite muchas modulaciones. Entre ellas la de la historiografía.

Una de las condiciones de posibilidad de la historiografía es la conciencia de la distancia que nos separa del pasado. Una empresa de conocimiento que supone que el pasado debe ser comprendido en sus propios términos o como un eslabón de una cadena que conduce hasta nosotros. Como sea, esa indeterminación implica que la pregunta por la utilidad de la historia no puede descansar en la posición que expresa el topos clásico de la *historia magistra vitae*, que supone la repetibilidad y la identidad profunda entre pasado y presente.⁵ Anulada la dimensión pedagógica, sin embargo, la historiografía (y no sólo la historiografía) debe afrontar un momento como el nuestro surcado por la crisis de la conciencia histórica. Esa crisis es, para decirlo con otras palabras, una “crisis del futuro”, sin que, a su vez, se haya reestablecido una vinculación orgánica con pasado. La voluntad conmemorativa participa y alienta esta experiencia contemporánea que, si se acerca al pasado, lo hace sólo para reconocer allí el rostro ya conocido del presente. ¿Podemos, entonces, aprender algo del pasado desde una perspectiva historiográfica? Si es posible, no será promoviendo la clausura de los múltiples sentidos que habitan el concepto de reforma y que derivan de su dimensión temporal y polémica.

La tentativa de considerar al reformismo como una tradición político-intelectual, que fue modelando creativamente el legado y la imagen de la Reforma Universitaria, la presenta no como un acontecimiento histórico sino, especial y enfáticamente, como uno político. Pablo Buchbinder se preguntaba: ¿por qué la reforma sucedió en Córdoba y no en Buenos Aires? La pregunta apunta a pensar con toda la atención que merece a la reforma como acontecimiento, en especial su imprevisibilidad e indeterminación. Pienso que la pregunta podría ser reformulada del siguiente modo: ¿por qué no sucede exactamente aquello que está contenido en las condiciones previas?

Creo que hay allí una condición para rescatar. La reforma, como acontecimiento político, nos enseña que la política muchas veces se hace contra la historia.

⁵ Sobre este punto ver KOSELLECK, Reinhart, “Historia magistra vitae”. En: *Futuro pasado*. Para una semántica de los tiempos históricos. Barcelona: Paidós, 1993, pp. 41-66. Sobre la “crisis del futuro”, POMIAN, Krzysztof. *Sobre la historia*. Madrid: Cátedra, 2007, pp. 151-170.

Universidad y producción de conocimiento en la encrucijada latinoamericana

FEDERICO MONTERO

Politólogo. Profesor Adjunto en Política Latinoamericana (UBA) y Profesor Titular en Estado, Sociedad y Universidad (UNA). Secretario General de FEDUBA. Entre otras publicaciones, compiló con Damián Del Valle y Sebastián Mauro los libros *Universidad y desarrollo* (2016) y *El derecho a la Universidad en perspectiva regional* (2016), ambos coeditados por IEC-CONADU y CLACSO.

En las vísperas de la conmemoración de los 100 años de la Reforma Universitaria, los debates sobre el futuro de la universidad pública en la región se actualizan a partir del encuentro de dos senderos que se entrecruzan: la universidad y la política en la región.

A partir de la crisis del paradigma neoliberal y el comienzo de un nuevo ciclo político caracterizado por la llegada al gobierno de fuerzas populares al gobierno en varios países, se ensayaron en los últimos 15 años en América Latina diversos caminos tendientes a consolidar un cambio generalizado en el modelo de desarrollo, a partir de políticas activas que implicaron un crecimiento sostenido de las economías y la inclusión con equidad de amplios sectores de la población, así como profundos cambios culturales. Este impulso democratizador tuvo su correlato en la universidad y en la educación superior, donde se sentaron las bases para la concepción del Derecho a la Universidad, tal como quedó consagrado en la Declaración de la CRES 2008 en Cartagena.

La consolidación de ese camino se ve hoy puesta en tela de discusión por distintas objeciones que provienen en parte de factores inerciales, que ya estaban presentes en la etapa de avance, pero fundamentalmente por una nueva ofensiva de la lógica de la mercantilización apoyada en los cambios de la correlación de fuerzas en la región.

Así, la política y la universidad en la región están atravesadas, a 100 años de la Reforma, por una disputa respecto de la necesaria reconfiguración de la dinámica

democratizadora para retomar la iniciativa o la reabsorción en las tendencias sistémicas. Por su naturaleza pública, por su función social y por ser un ámbito central en la formación y producción de conocimiento dentro del sistema científico, las universidades nacionales y los docentes investigadores están llamados a ser protagonistas de esta discusión, lo que significa una profunda revisión de culturas arraigadas y dinámicas institucionales, entre las que reaparece la discusión sobre los sentidos de la democratización universitaria.

Pero, ¿no son acaso Universidad y Política los términos de la ecuación que inaugura la especificidad de la Reforma y que, en distintas combinaciones, han permitido conjugar –y conjugar– a cada paso su devenir histórico? Desde su origen asociado al incipiente movimiento de democratización social en Argentina y su articulación con luchas sociales y políticas en otras latitudes, pasando por el diálogo y las tensiones con la tradiciones nacional-populares surgidas a mitad de siglo, la persecución en las dictaduras y la canalización de las resistencias y el horizonte revolucionario de los '60, hasta la normalización en las transiciones democráticas, para luego atravesar las reformas neoliberales y volver a sintonizar con los procesos de avance popular del siglo XXI, es la articulación concreta de los movimientos de encuentro y desencuentro entre universidad y política lo que configura el verdadero legado reformista.

La rebelión estudiantil, desde Córdoba, esgrimió un proyecto que se afirmó en su autonomía desde la crítica a su propia condición colonial y enclaustrada para desplegarse en su apertura latinoamericanista y democratizadora como un polo de referencia y apelación a una generación en todo el continente. Pero también es cierto que la apelación de los estudiantes de la Reforma pudo constituirse en un movimiento político y cultural porque hubo articulación política también con el “afuera”. La acción de los estudiantes enraizó en las innovaciones políticas y sociales que los movimientos de su época ya venían produciendo, funcionando como una estructura narrativa que permitió en su articulación desplegar potencias sociales y conformar un horizonte de sentido.

El proceso de democratización en la universidad se expandió a través de la articulación, muchas veces conflictiva, del ideario reformista con profundos procesos de democratización política y social, como es el caso del peronismo en la Argentina, que plantearon nuevas formas de abordar la idea y el sentido mismo de la democratización universitaria. Sin estos aportes, aspectos constitutivos de lo que hoy consideramos como constitutivo de la universidad pública en la Argentina, como la gratuidad, no existirían.

En nuestros días, la referencia al ideario de la Reforma se apoya en las profundas transformaciones políticas de alcance regional que implicaron –centralmente en

el Cono Sur— momentos de importantes innovaciones democráticas de la mano de la llegada al gobierno de fuerzas populares de nuevo tipo. Estas vinieron a poner en cuestión el sentido y orientación del proceso de reformas estructurales de cuño neoliberal que se venían implementando con distinto grado de profundidad desde fines de los '70.

Como contrapartida, el propio escenario de la conmemoración de los 100 años de la Reforma es también, de la mano de la llegada al gobierno de Mauricio Macri, el escenario de una profunda disputa e impugnación de las experiencias de avance popular de comienzos del siglo XXI. La región vive un verdadero punto de inflexión, que se extiende más allá de las coyunturas electorales e implica una reconfiguración general de la correlación de fuerzas en todos los planos: desde el traslado de la crisis internacional a los países emergentes, hasta la estrategia de desarticulación de las instancias de integración construidas desde la impronta latinoamericanista como el MERCOSUR o la UNASUR.

En este punto de inflexión se cristaliza en el avance de fuerzas de derecha en países clave de la región. En algunos casos mediante triunfos electorales como en Argentina o Chile, en otros mediante la subversión de la institucionalidad del estado de derecho, como en el caso de Brasil. Este avance tiene un doble carácter: por un lado resulta de la articulación de demandas y objeciones tanto de forma como de fondo a los procesos populares, pero por otro está asociado a la instalación de un clima de cierto estado de excepción política de nuevo tipo, que se ancla en la vulneración de las reglas de juego propias del estado de derecho a partir de cuestionadas interpretaciones judiciales de los textos legales.

El resultado es la reactivación de un ideario y una agenda de retracción de derechos de inspiración restauradora que va más allá de la disputa por el control de los gobiernos por procedimientos más o menos democráticos sino que se proyecta en la impugnación del “horizonte de época” entendido como conjunto de representaciones, horizontes y expectativas instalado en los últimos 15 años.¹

¿no son acaso Universidad y Política los términos de la ecuación que inaugura la Reforma y que, en distintas combinaciones, han permitido conjugar —y conjurar— a cada paso su devenir histórico? (...) la apelación de los estudiantes pudo constituirse en un movimiento político y cultural porque hubo articulación con el “afuera”.

La disputa política pasa por el acceso al gobierno, entonces, pero al mismo tiempo lo trasciende, se trata de una disputa hegemónica, un estado general de disputa, incluso al interior del propio Estado, que lejos de ser un corpus monolítico se presenta también como relación, como campo de lucha.² En ese estado general de disputa, la dimensión cultural es determinante y ello tiene cruciales implicancias para el análisis de la universidad.

De la mano de los procesos de cambio que emergieron tras la hegemonía neoliberal en América Latina, se produjeron políticas universitarias que buscaron disputar e intentar redefinir la lógica de expansión de los sistemas universitarios. El horizonte de democratización señaló un nuevo rumbo de expansión del sistema —en ciertos escenarios como tendencia dominante, en otros como tendencia contrahegemónica— orientado a disputarle a la lógica mercantil instalada en los '90, el sentido y alcance de las instituciones de producción de conocimiento.

Surge en este contexto la idea del Derecho a la Universidad como una perspectiva que intenta volver a conjugar Universidad y Política de la mano de un horizonte de democratización. Durante el siglo XX en América Latina se pasó de una realidad caracterizada por el predominio de instituciones públicas con un alto grado de autonomía y financiadas exclusivamente por el Estado para la formación de las elites nacionales a un escenario donde la masificación de la demanda de estudios superiores fue canalizada tendencialmente a través de instituciones privadas, en un contexto de sistemas públicos crecientemente desfinanciados.

El Derecho a la Universidad implica que, a la vez que se debe garantizar el acceso y el egreso de todos y todas en instituciones de igual calidad, debe también contribuir, a partir de la generación de conocimientos y su vinculación social, a un modelo de desarrollo endógeno, sustentable y con inclusión social; que permita reducir las fuertes brechas de desigualdad que caracterizan a nuestras sociedades y que son la principal causa que imposibilita la plena garantía del propio derecho a la universidad en su autorealización.

Como hemos señalado,³ afrontar estos desafíos implica dar cuenta y trabajar en el sentido de superar las tres crisis que según Sousa Santos afectan a la universidad contemporánea. Crisis de hegemonía, en el sentido que ya no tiene el monopolio de la producción de conocimiento; de legitimidad, en tanto se la percibe y la mayoría de las veces se la vive como una institución de élite, que veda el acceso a los más desfa-

¹ GARCÍA LINERA, Álvaro (2012). *Las tensiones creativas de la revolución*. La Paz: La Razón.

² GARCÍA LINERA, Álvaro, PRADA, Raúl, TAPIA, Luis, y VEGA CAMACHO, Óscar (2010). *El Estado. Campo de lucha*. La Paz: CLACSO/Comuna/Muela del Diablo.

vorecidos; e institucional, a causa de dificultades para preservar su autonomía ante la presión de las demandas del mercado y a la tendencia a visualizarlas como a empresas.⁴

Los ecos de aquella hora latinoamericana y sus nuevas invocaciones, dentro y fuera de los claustros, salen al encuentro del horizonte de desafíos que supone tanto para la universidad como para la política en la región el nuevo impulso que adquiere el proceso de reconfiguración macrosocial llamado neoliberalismo. En su horizonte se plantea la reinscripción de la política y la universidad en la escena global, subordinadas a las estrategias de dominación que se configuran en los países centrales y en el espacio sin fronteras del capital transnacional. Entre ellas, ocupa un lugar central la clausura definitiva de la matriz sociocultural de inspiración nacional-popular de las sociedades latinoamericanas, con su dinámica de ampliación de derechos y su potencial emancipatorio.

Lógicamente, la agenda de la nueva derecha tiene un capítulo para la universidad, que implica reinscribirla plenamente en el formato mercantil, tanto en su dinámica de funcionamiento como en su articulación con la producción de conocimiento y de sentido. En la etapa actual, la característica dominante del proceso de mercantilización educativa es la transnacionalización de la educación. Esa es la encrucijada que enfrenta la universidad y la política a nivel regional a 100 años de la Reforma.

Ante este escenario se reactualiza para los universitarios una pregunta también centenaria. ¿Qué hacer? Como señaló acertadamente Pedro Krotsch, “la universidad debe poder retraducir las problemáticas del campo social, político y cultural a la

Los ecos de aquella hora latinoamericana y sus nuevas invocaciones, dentro y fuera de los claustros, salen al encuentro del horizonte de desafíos que supone tanto para la universidad como para la política el nuevo impulso que adquiere el proceso de reconfiguración macrosocial llamado neoliberalismo.

³ DEL VALLE, Damián y MONTERO, Federico (2017). “Introducción”. En: DEL VALLE, Damián, MONTERO, Federico y MAURO, Sebastián. El derecho a la Universidad en perspectiva regional. Buenos Aires: IEC-CONADU/CLACSO.

⁴ SANTOS, Boaventura de Sousa. (2005). La Universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. Buenos Aires: Miño y Dávila.

lógica del campo universitario, que es el campo de la producción del conocimiento. La universidad debe pensarse con responsabilidad política, atenta a las necesidades sociales pero desde su propia naturaleza”.

Un aspecto central a considerar en este marco es la articulación de la universidad con las innovaciones sociales, centralmente en su articulación con el Estado y las políticas públicas. Esta relación, a veces soslayada por una interpretación vacía del concepto de autonomía universitaria, es la clave de la disputa con la concepción neoliberal. En ella, al igual que en ciertas interpretaciones de la autonomía universitaria, el Estado es visto sólo en su dimensión instrumental y negativa, acompañada por una visión despolitizadora de la política que la reduce a la resolución “técnica” de los problemas de la gente. Es por ello que se trata de reducir su esfera de intervención, convirtiendo la disminución del gasto público y las privatizaciones en el mantra del credo neoliberal. Conviene recordar aquí que la agenda de reformas estructurales de orientación neoliberal en los ‘90 fueron posibles justamente por una muy fuerte intervención estatal, aumentando también su capacidad coercitiva.

De la mano de los procesos de avance popular, la recuperación de la centralidad del Estado en su capacidad regulatoria, distributiva y en la provisión de bienes y servicios públicos ha interpelado al sistema científico y a la Universidad Pública. La Universidad se ha visto obligada a repensar las históricas misiones de docencia, investigación y extensión en el marco de una agenda de reformas políticas y sociales orientadas a la generación de un proceso de desarrollo con equidad.

Con sus aciertos y errores, potencialidades y límites, el balance crítico de las experiencias de innovación social y política de los procesos de avance popular en la región es una condición para abordar las coordenadas básicas de los desafíos de esta nueva etapa en por lo menos cuatro aspectos clave de la vida social de nuestros pueblos:

- la democratización política, y la configuración de nuevas lógicas de subjetivación que amplían los horizontes y reconfiguran la idea misma de representación y participación a partir de la emergencia de nuevas identidades;
- la democratización social, a partir de la expansión de la idea de derechos y la ciudadanía frente a las dinámicas de exclusión propias de la modernización neoliberal, pero también de aquellas que nacieron junto a la fundación de los estados nacionales e incluso desde los tiempos de la colonia;
- la reconstrucción de las economías nacionales y la reformulación del modelo de desarrollo económico, pensando su reinserción en la dinámica global desde una posición regional soberana
- y la redefinición de la cultura nacional, con el reconocimiento y la apertura a la pluralidad de sujetos e identidades, así como una conciencia regional creciente.

La tarea de abordar un balance crítico de estas experiencias, ante la impugnación por parte de la ofensiva neoliberal obliga a revisar las culturas académicas e institucionales instaladas, y repensar la necesidad de construir conocimiento socialmente relevante y de ampliar su impacto. Visibilizar, multiplicar y promover prácticas de vinculación desde nuestros campos disciplinares ha significado uno de los grandes desafíos de los últimos años que debe ser profundizado.

A 100 años de la Reforma, el cuestionamiento al saber instituido, la impostura académica y la apuesta a la renovación de las matrices culturales dentro y fuera de los claustros tienen a la vez un carácter imprescindible frente a los desafíos abiertos en esta coyuntura.

La profunda discusión sobre el destino colectivo que recorre la región requiere de un enorme esfuerzo de reflexión y organización por parte de profesores y estudiantes y también de los sujetos políticos y movimientos sociales que fueron y son protagonistas de los procesos de avance popular y resistencias a la restauración neoliberal.

DECLARACIÓN DE BUENOS AIRES

Declaración de Buenos Aires

Declaración final del Coloquio Regional “Balance de la Declaración de Cartagena de Indias y Aportes para la CRES 2018”, realizado en el Museo de la Cárcova (Universidad Nacional de las Artes) de Buenos Aires, el 9 y 10 de noviembre de 2017.

Los y las participantes del Coloquio Regional “Balance de la Declaración de Cartagena y Aportes para la CRES 2018” –universitarios, rectores, sindicatos docentes y estudiantes– convocados por las redes académicas regionales e internacionales, reunidos en la sede de la Universidad Nacional de las Artes de la ciudad de Buenos Aires los días 9 y 10 de noviembre de 2017, nos manifestamos ante la UNESCO, con vistas a la CRES 2018, a reafirmar y mantener de manera explícita la orientación y el llamado a los países miembros por una “Educación Superior como bien público y social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. Esta es la convicción y la base para el papel estratégico que debe jugar en los procesos de desarrollo sustentable de los países de la región.”

Habiendo manifestado la adhesión a la última Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES 2008), reconocemos que el contexto actual caracterizado por la desaceleración de la economía mundial y la incertidumbre en el orden político frente a la expansión de ideologías y fuerzas conservadoras, de derecha, nacionalistas y xenófobas, que genera mayor desigualdad y exclusión, no se corresponde con los principios de la Declaración ni con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) a alcanzar en el 2030.

En este sentido, los y las participantes consideramos que las estrategias del Plan de Acción del 2008 han de ser revisadas y reformuladas en la CRES 2018.

Por lo tanto, llamamos a los actores principales a:

1. Que los gobiernos asuman su responsabilidad por la garantía de la educación superior como bien público y social, derecho humano y universal, y desarrollen políticas públicas acordes, asegurando su financiamiento.

2. Que los sindicatos y movimientos sociales continúen participando activamente junto con las instituciones de Educación Superior en la lucha por la emancipación de los pueblos.

3. Que las instituciones de educación superior se propongan acciones transformadoras para garantizar los lineamientos de la Declaración Final de la CRES 2008.

4. Que los organismos internacionales y multilaterales reconozcan las particularidades regionales y los valores constitutivos de la educación superior en América Latina y el Caribe.

Así, proponemos para la CRES 2018 que:

1. La educación superior debe impulsar, de manera decidida, un modelo de transformación con un sentido curricular y pedagógico diferente al actual, que entienda la formación inter e intra disciplinar de manera amplia y flexible, que incorpore la interculturalidad y las artes, la innovación educativa, el nuevo papel del docente y del investigador en el aprendizaje y la producción de nuevos conocimientos, con responsabilidad social, y con una clara orientación de formación para una nueva ciudadanía latinoamericana.

2. Incorporar en la CRES 2018 la afirmación de que el conocimiento es un derecho humano universal y un bien público y social, por lo cual el Estado debe garantizar su democratización desde la perspectiva de la interdependencia cognitiva social y el diálogo de saberes. No solo debe existir más universidad en la sociedad sino también más sociedad en la universidad.

3. Las instituciones de educación superior deben impulsar el cambio de la matriz cognitiva que esté al servicio de un nuevo desarrollo humano sostenible, justo, democrático y del buen vivir.

4. El Estado debe redefinir las políticas públicas a favor de un modelo de educación superior con compromiso social, que garantice la inclusión, la calidad con pertinencia y la investigación evaluada con criterios amplios de impacto social, reconociendo las diversas formas de producción de conocimiento y su vinculación con la resolución de los grandes problemas mundiales, regionales, nacionales y locales. Por eso, el Estado debe, al menos, duplicar la inversión en la educación superior, así como para la investigación científica, tecnológica y artística, para el período de los próximos 5 años.

5. Reconocer el rol estratégico del arte y la cultura en la producción de conocimiento con compromiso social, en la lucha por la soberanía cultural, el desarrollo sustentable y la integración pluricultural de las regiones. Es imprescindible fomentar matrices de legitimación y evaluación específicos para los procesos de enseñanza-aprendizaje e investigación en artes en el ámbito de la educación superior. Por

ello, proponemos incorporar la fórmula “ciencia, técnica y artes” a los documentos resultantes de la CRES 2018.

6. El nuevo conocimiento se organiza, se estructura y magnifica en redes, como propuso la CRES del 2008: “Es mediante la constitución de redes que las instituciones de Educación Superior de la región pueden unir y compartir el potencial científico y cultural que poseen para el análisis y propuesta de solución a problemas estratégicos. (...) Son, asimismo, los protagonistas indicados para articular de manera significativa identidades locales y regionales, y colaborando activamente en la superación de las fuertes asimetrías que prevalecen en la región y en el mundo frente al fenómeno global de la internacionalización de la Educación Superior”. En este sentido, proponemos incluir como política pública el financiamiento de proyectos en Red cuyo objetivo central sea la generación de conocimientos originales, en orden a atender problemas comunes para la región desde una perspectiva que supere la agregación de conocimientos producidos por países e instituciones.

7. Discutir y promover una agenda de regulación de los servicios privados en la educación superior, definidos bajo el criterio de bien común, de derecho universal, de amplio acceso y de calidad con pertinencia nacional y regional. De ninguna manera debe permitirse la existencia de instituciones con fines de lucro o de proveedores internacionales privados sin ningún tipo de control en nuestros países. Todos los recursos públicos de los gobiernos deben ser orientados al pleno desarrollo de sus funciones de enseñanza, aprendizaje, investigación y difusión de la cultura como un bien gratuito y de acceso común.

En particular, sobre el capítulo “Cooperación, internacionalización e integración regional de la educación superior” declaramos que: Los consensos y las políticas para la educación superior condensados en la Declaración Final de la CRES 2008 entran en tensión con las tendencias globales de mercantilización de la educación superior y privatización del conocimiento. A diez años de la CRES 2008, reconocemos que no ha sido fácil traspasar la retórica y lograr la tan necesaria y anunciada convergencia e integración de nuestros sistemas de educación superior.

Por eso, proponemos:

1. Construir redes académicas, científicas y artísticas basadas en la cooperación inter-institucional horizontal, la solidaridad y el carácter Sur-Sur para generar circuitos no mercantiles de internacionalización universitaria.

2. Promover una internacionalización solidaria basada en la participación activa de todos sus actores: instituciones, asociaciones de rectores, sindicatos docentes, centros de estudiantes, organizaciones de trabajadores docentes y representantes de gobiernos democráticos.

3. Fomentar una internacionalización de la educación superior basada en procesos de democratización y participación, en perspectivas críticas y autonómicas, con fines a garantizar el derecho a la educación y al conocimiento y la reducción de distintos tipos de desigualdades (género, etnia, clase, etc.).

4. Sostener que la internacionalización mercantil de la educación superior profundiza las asimetrías entre los países, regiones e instituciones, moldeando una geopolítica del conocimiento que reproduce los circuitos centrales y periféricos de la educación superior, a partir de los fenómenos de transnacionalización de empresas de servicios del conocimiento, la generación de rankings internacionales y la apertura de sedes y filiales en el extranjero con fines de lucro.

5. Destacar la importancia de la conformación del Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES), surgido de la CRES 2008, y reclamar su urgente puesta en práctica y la implementación de acciones para concretar su plan de acción aprobado. Para ello, solicitamos impulsar un fondo de financiamiento permanente (por lo menos para los próximos 5 años y renovable periódicamente) para su operacionalización y el apoyo de proyectos comunitarios, integracionistas y de innovación académica, científica, tecnológica y artística.

Balances y desafíos hacia la CRES 2018

Declaración de Buenos Aires

La Declaración Final de la CRES 2008, al postular a la educación superior como “un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado”, marcó un cambio paradigmático en el que la democratización de la educación desbordó las nociones de acceso, permanencia y egreso y se ubicó en la cuestión estratégica de la distribución y apropiación de conocimientos relevantes, pertinentes y de calidad. En un contexto internacional diferente, la tercera CRES en Córdoba, en coincidencia con el Centenario de la Reforma Universitaria, será sin duda un escenario de disputa por el sentido y orientación de la educación superior en la región. Con la intención de contribuir a ese debate, la serie "Aportes para pensar la universidad latinoamericana" reúne los más destacados trabajos presentados en el Coloquio Regional Balance de la Declaración de Cartagena y Aportes para la CRES 2018, que se realizó en noviembre de 2017 en Buenos Aires. En ellos, destaca la preocupación de los autores no solo por realizar un balance crítico de los diez años que nos separan de Cartagena y los cien de la Reforma sino también por emprender aquellos cambios estructurales y de largo aliento que nuestras universidades necesitan.



COLOQUIO REGIONAL
**BALANCE DE
LA DECLARACIÓN
DE CARTAGENA
Y APORTES PARA
LA CRES 2018**

ISBN 978-987-46464-4-6



9 | 7 8 9 8 7 4 | 6 4 6 4 4 6 |