

Foros y Mesas de la Conferencia Regional de Educación Superior CRES 2018

Editores

Mirian Carballo / Hugo Juri /

Francisco Tamarit

César Villegas (compilador)



**FOROS Y MESAS DE LA
CONFERENCIA REGIONAL
DE EDUCACIÓN SUPERIOR
CRES 2018**

Autoridades UNC

Rector

Hugo Juri

Vicerrector

Pedro Yanzi Ferreira

Secretario General

Roberto Terzarol

Directores Editorial de la UNC

Marcelo Bernal y José E. Ortega

Comité Ejecutivo CRES 2018

Hugo Juri

Francisco Tamarit

Mirian Carballo

Pedro Henríquez Guajardo

Martín Quadro

Danya Tavela

Jaime Perczyk

Guillermo Tamarit

Rodolfo Tecchi

Mario Ricardo Sabbatini

Ernesto Villanueva

Hèctor Floriani

Jorge Calzoni

Sandra Torlucci

Daniel Pizzi

Marina Larrea

Anahí Astur

Gustavo Tripaldi

Universidad Nacional de Córdoba

Av. Haya de la Torre, s/n

Pabellón Argentina, Ciudad

Universitaria

X5000HUA, Córdoba, Argentina

www.unc.edu.ar

Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe UNESCO-IESALC

Edificio Asovincar, Av. Los Chorros
c/calle Acueducto

Altos de Sebucán, apartado postal N
68.394

Caracas 1062-A, Venezuela

www.iesalc.unesco.org

Coordinación General CRES 2018

Av. Haya de la Torre, s/n

Pabellón Argentina, Ciudad

Universitaria

X5000HUA, Córdoba, Argentina

www.cres2018.unc.edu.ar

FOROS Y MESAS DE LA CONFERENCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR CRES 2018

Editores

Mirian Carballo

Hugo Juri

Francisco Tamarit

Compilador

César Villegas



Universidad
Nacional
de Córdoba



Editores

Mirian Carballo

Prosecretaria de RRII
Universidad Nacional de Córdoba

Hugo Juri

Rector
Universidad Nacional de Córdoba

Francisco Tamarit

Coordinador General CRES 2018

Comité Académico

Dante Salto

Débora Ramos

Elizabeth Sosa

Estela Miranda

Francesc Pedró

Gabriela Siufi

Pedro Henríquez Guajardo

Compilador y coordinador

César Villegas

Corrección

Iván Flores

Diagramación

Marco J. Lio

Diseño de colección, portada y coordinación editorial

Lorena Díaz

Los resultados, interpretaciones y conclusiones que se expresan en esta publicación corresponden a los autores y no reflejan los puntos de vista oficiales de la UNC, la UNESCO-IESALC o la Coordinación general de la CRES 2018. Los términos empleados, así como la presentación de datos, no implican ninguna toma de decisión sobre el estatus jurídico del país, territorio, ciudad o región, sobre sus autoridades ni sobre la delimitación de las fronteras nacionales.

El libro está disponible en la página de la CRES 2018, de la Editorial de la UNC y de la UNESCO-IESALC.

Carballo, Miriam

Foros y mesas de la Conferencia Regional de Educación Superior CRES 2018 / Miriam Carballo; Francisco Tamarit; Hugo Oscar Juri; compilado por Cesar Villegas. - 1a ed. - Córdoba: Editorial de la UNC ; Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe UNESCO IESALC, 2020.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: online

ISBN 978-987-707-172-6

1. Educación Superior. 2. Reforma de la Educación. 3. Universidades. I. Tamarit, Francisco. II. Juri, Hugo Oscar. III. Villegas, Cesar, comp. IV. Título.
CDD 378.009

ÍNDICE

Prólogo	13
Foros de la Conferencia Regional de Educación Superior - 2018	17
Foro educación superior e integración regional de América Latina y el Caribe	19
Educación superior e integración regional de América Latina y el Caribe. <i>Antonio Carvalho Suárez</i>	21
Foro educación superior para el buen vivir: un desafío desde el sur al mundo	29
Educación superior y el buen vivir. <i>Evilázio Teixeira</i>	31
Foro el futuro de la educación superior de América Latina y el Caribe	37
El futuro de la educación superior de América Latina y el Caribe. <i>Salvador Valle Gámez</i>	39
Foro la educación superior entre la regulación y la autoevaluación	45
La educación superior entre la regulación y la autoevaluación. <i>P. Julio Fernández Techera, S.I.</i>	47
Los desafíos de la cooperación sur - sur para la educación superior	57
La internacionalización en la formación universitaria: una experiencia desde el Caribe colombiano. <i>Edgar Parra Chacón</i>	59
Foro los desafíos de la innovación pedagógica en la educación superior de América Latina y el Caribe	65
Grandes desafíos actuales de la innovación pedagógica en la educación superior. <i>Freddy Álvarez González</i>	67

Desafíos de la educación superior paraguaya en el marco de la III Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe 2018. <i>Hildegardo González Irala y Sanie Romero de Velázquez</i>	75
Mesas de la Conferencia Regional de Educación Superior - 2018	83
Mesa acceso abierto y democratización del conocimiento	85
Conocimiento científico y académico abierto requiere revisión de los indicadores de evaluación de la producción científica y académica. <i>Dominique Babini</i>	87
El acceso abierto y la democratización del conocimiento: una necesidad regional compartida. <i>Eduardo Peñalosa Castro</i>	93
Conocimiento científico y académico abierto: una oportunidad y una necesidad para América Latina y el Caribe. <i>Félix Nieto</i>	99
Acercando la ciencia a la gente. <i>Alejandra Marcela Nardi</i>	107
Artes y patrimonio cultural en la educación superior	113
Aportes de las instituciones de educación superior a la protección, valoración y apropiación del patrimonio cultural. <i>Miguel Flores Covarrubias</i>	115
Artes y patrimonio cultural en la educación superior. <i>Sandra Torlucci</i>	121
Patrimonio y diversidad cultural en América Latina y el Caribe. <i>Frédéric Vacheron</i>	127
Educación superior a distancia y virtual	135
Educación mediada por tecnologías. <i>Manuel Velasco</i>	137
Um panorama da educação superior a distância e virtual no Brasil. propostas para sua ampliação. <i>Rodrigo Capelato</i>	143
Educación superior en las fronteras y la promoción de la cultura de la paz	153
Educación superior en la frontera: 45 años de la Universidad Nacional de Misiones (UNAM, 1973-2018) en el centenario de la Reforma Universitaria (1918-2018). <i>Javier Gortari</i>	155

Educación superior y cooperación iberoamericana	163
Avanzando hacia la integración académica de América Latina y el Caribe y la Unión Europea. sistemas de educación superior de Europa y América Latina y el Caribe: armonización y convergencia para un espacio común. <i>Jorge Calzoni</i>	165
La Reforma Universitaria de Córdoba de 1918: su repercusión social a nivel regional e internacional. <i>Segundo Píriz Durán</i>	175
Educación superior y cooperación multilateral	181
Educación superior y cooperación multilateral. <i>Oscar Garrido A. y Omar Altamirano O.</i>	183
Educación superior y cooperación multilateral entre lo local y lo global: la experiencia de ACUP y GUNI. <i>Josep M. Vilalta</i>	193
Educación superior y derechos humanos	201
Educación superior y derechos humanos. <i>María del Rosario Badano</i>	203
El derecho humano a la paz: pensar, sentir y actuar la paz. <i>Enoé Texier</i>	209
Educación superior y medios de comunicación	217
Entre jurásicos & zombies [en un orgullo de identidad argentina]. <i>Omar Rincón</i>	219
Educación superior y movilidad social	227
Educación superior y movilidad social. <i>Patricia Martínez Barrios</i>	229
Educación superior y perspectiva de género	237
Uma reflexão sobre mulheres e carreira academia no Brasil atual. <i>Tamara Naiz da Silva</i>	239
Educación superior, acreditación de carreras y evaluación de instituciones y profesores	247
Repensando la evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina. Definiciones, desafíos y propuestas. <i>Norberto Fernández Lamarra</i>	249

Educación superior, postgrado y formación de masa crítica	265
Acreditación y financiamiento de la formación de posgrado: dos cuestiones críticas. <i>Sonia Araujo</i>	267
Educación superior, reformas pedagógicas y diversificación curricular	277
Democratización de la educación superior: desafíos actuales a la luz de la reforma. <i>Adrián Cannellotto</i>	279
Desafíos contemporáneos de las instituciones universitarias que justifican el desarrollo de innovaciones pedagógicas y curriculares. <i>María Catalina Nosiglia</i>	285
Aportes para la innovación del currículo universitario en tiempos actuales. <i>Ana Vogliotti</i>	293
El papel de las universidades tecnológicas y politécnicas en el desarrollo futuro de América Latina y el Caribe	303
Conocimiento ¿para qué? <i>Roberto Giordano Lerena</i>	305
Financiamiento de la educación superior	311
El financiamiento público de la educación superior. <i>Hugo O. Andrade</i>	313
III CRES: espaço de resistência instável. <i>Roberto Leher</i>	323
Formación docente y construcción de ciudadanía	331
Formación docente y construcción de ciudadanía. <i>Hermes Díaz Luna</i>	333
La formación docente y sus aportes a la construcción de la ciudadanía en instituciones formadoras enclavadas en contextos regionales y locales específicos: el caso de la Universidad Nacional de Chilecito. <i>María Rosana Quiroga</i>	339
Gobierno y gestión de la educación superior	347
Gobierno y gestión de la educación superior. El desafío de la gobernanza universitaria. <i>Néstor H. Blanco</i>	349
¿Quién gestiona la universidad? <i>Sergio F. Obeide</i>	357
Innovación tecnológica y desarrollo socioproductivo	367
Technological innovation and socio-productive development. <i>Marcelo Knobel, Newton Cesario Frateschi y Vanessa Sensato Russano</i>	369

Innovación tecnológica y desarrollo socio productivo. Mario Albornoz	377
La autonomía universitaria	387
La autonomía universitaria en México a 100 años de la reforma de Córdoba, Argentina. <i>Jaime Valls Esponda</i>	389
La educación superior frente a los desafíos de las nuevas tecnologías	395
La educación superior frente a los desafíos de las nuevas tecnologías. <i>Joaquín Valdés</i>	397
Políticas públicas de inclusión socioeducativa en la educación	405
Políticas públicas de inclusión socioeducativa. Una respuesta desde la UNPAZ al problema de la desigualdad. <i>Federico Thea</i>	407
Propuestas para un acceso equitativo y permanencia efectiva a la educación superior universitaria. <i>Francisco Javier Gil, Mirza Villarroel, Máximo González, Karla Moreno, Marcela Orellana, Paulina Barrios, Álvaro González y Beatriz Rahmer</i>	417
Vinculación entre universidades e institutos de educación superior	425
Vinculación universidades e institutos de nivel superior. <i>Oscar Ignacio Ruibal</i>	427
Universidades e institutos superiores del Paraguay: desafíos para la vinculación. <i>Silvia Ríos Zavala y María Victoria Zavala</i>	435
Innovación en educación superior tecnológica en El Salvador. <i>Elsy Escolar Santo Domingo</i>	445

PRÓLOGO

La Conferencia Regional de Educación Superior se realizó en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, entre el 11 y el 14 de junio de 2018, en el marco de la conmemoración de los cien años de la Reforma Universitaria de Córdoba. La Conferencia contó con conferencias, foros, simposios y mesas de trabajo.

Conferencias y simposios

La conferencia inaugural del lunes 11 en la tarde estuvo a cargo de Boaventura de Sousa Santos y llevó por título *Los dolores que quedan son las libertades que faltan. Para continuar y profundizar el Manifiesto de 1918*. El día martes en la mañana tuvieron lugar 4 conferencias en simultáneo: Gabriel Rabinovich habló de *La revolución de la inmunoterapia en cáncer. Abriendo caminos desde el sur*; Alta Hooker tituló su trabajo *Interculturalidad e internacionalización desde los pueblos de América Latina y el Caribe*, Axel Didriksson Takayanagui tocó el tema *Inclusión e innovación: la universidad de América Latina y el Caribe en el siglo XXI* y Stefania Giannini, desde la visión de la UNESCO, expuso *Prioridades de la educación superior regional. Impacto de la Conferencia Regional en la Conferencia Mundial de Educación Superior*. El día miércoles se repitió esta metodología, con otras 4 conferencias: Ruth Shady presentó *Trascendencia de la civilización Caral para generar reflexiones en la sociedad*, Ennio Vivaldi Véjar expuso *Re-*

construyendo el vínculo entre universidad pública y Estado, Rui Vicente Oppermann disertó sobre *Los desafíos contemporáneos de las universidades en su interacción con la sociedad* y Marco Antonio Rodrigues Dias planteó la paradoja: *1918-1968-1998- ¿Qué hacer en 2018 para que la educación superior vuelva a ser un bien público?* Como se observará, en esta CRES se tocaron en sus conferencias temas relativos a la educación superior en sí misma, a las investigaciones que en su seno se realizan y a los compromisos sociales que debe asumir.

Durante los simposios, se presentaron y discutieron los materiales producto de las investigaciones realizadas en los siete ejes temáticos que soportaron la Conferencia de Córdoba. Las conclusiones y aportes así obtenidos enriquecerían el plan de acción que debe acompañar la *Declaración de la CRES 2018*:

La educación superior como parte del sistema educativo en América Latina y el Caribe; La educación superior, internacionalización e integración regional de América Latina y el Caribe; La investigación científica y tecnológica y la innovación como motores del desarrollo humano, social y económico para América Latina y el Caribe; A cien años de la Reforma Universitaria de Córdoba. Hacia un nuevo Manifiesto de la educación superior latinoamericana; El papel estratégico de la educación superior para el desarrollo sostenible de América Latina y el Caribe; La educación superior de cara a los desafíos sociales de América Latina y el Caribe; Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina.

Foros y mesas

Durante los días que duró la Conferencia de Córdoba, se realizaron además 8 foros temáticos y 26 mesas de trabajo. En todos estos espacios, tomaron la palabra dignos rectores de las instituciones de educación superior de toda América Latina y el Caribe,

especialistas en distintas áreas, trabajadores, miembros de los sindicatos docentes y no docentes, estudiantes y público en general. Un amplio y democrático espacio para dialogar, discutir, llegar a consensos y respetarnos en los dissentimientos.

El libro que se presenta, titulado *Foros y mesas de la Conferencia Regional de Educación Superior*, forma parte de la memoria académica de un evento pródigo en espacios para la construcción del conocimiento y para la propuesta de soluciones a las dificultades de América Latina y el Caribe, y de sus instituciones de educación superior.

El lector encontrará aquí las exposiciones que hicieron nuestros invitados en estos espacios, enriquecidas con las discusiones que tuvieron durante los fructíferos días de la Conferencia de 2018. Constituyen un material de mucha importancia, pues en sus páginas se encuentran trabajos que se circunscriben a nuestra región, con estudios críticos, visiones, reflexiones, datos y experiencias que refuerzan el acierto de esta publicación. Será una referencia para futuros investigadores, pues sus líneas contienen la voz, directa o indirectamente, de diversos partícipes de la educación superior, en cargos de gerencia o solo habitantes participativos y protagonistas de este universo.

Francisco Tamarit

Coordinador General de la Conferencia Regional
de Educación Superior - CRES 2018

**FOROS DE LA CONFERENCIA REGIONAL
DE EDUCACIÓN SUPERIOR – 2018**

FORO EDUCACIÓN
SUPERIOR E INTEGRACIÓN
REGIONAL DE AMÉRICA
LATINA Y EL CARIBE*

* Para este foro se invitó a Carla Comerlato Jardim (coord.), Andrew Augustine, Leónidas Antonio Carvalho Suárez, Enrique Luis Graue Wiechers, Henning Jensen Pennington.

EDUCACIÓN SUPERIOR E INTEGRACIÓN REGIONAL DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Antonio Carvalho Suárez

Presidente de la Asociación Nacional de Universidades Privadas - Bolivia
Rector de la Universidad Tecnológica Privada de Santa Cruz
rector@utepsa.edu

La Educación Superior Universitaria en América Latina y el Caribe tiene el importante reto de integrar a la región, a los países y principalmente a las personas. Los países de la región han realizado y avanzado en acuerdos y creación de organizaciones para entretejer los lazos; flexibilizando leyes migratorias, flujo de personas y productos, reconocimiento de tramos formativos, etc. Lo que de alguna manera ha avanzado de manera sistemática ha sido la internacionalización e integración regional del mundo académico como respuesta social, cultural y voluntades a través de convenios y alianzas bilaterales y redes universitarias.

A través de la incorporación de esta dimensión en la cultura de las organizaciones educativas, se pretende formar personas capaces de actuar social y profesionalmente en un contexto internacional, interdisciplinario y multicultural. Busca la pertinencia desde una perspectiva global, la integración de la dimensión internacional en el proceso educativo: contenidos y formas de los programas y cursos, métodos didácticos, sistemas evaluativos, investigación y extensión, criterios de calidad, concepto de pertinencia, cobertura y equidad.

El acceso a la información y al conocimiento facilita la comunicación e integración de personas, sin discriminación y sin límites geográficos. La educación, en especial la Educación Superior Universitaria, es la que, desde tiempos remotos, más ha avanzado con la internacionalización a través de trasmisión de conocimien-

tos universales, movilidad de estudiantes y profesores, y desarrollo de la investigación.

La movilidad de personas es una de las actividades más conocidas y realizadas por el hombre desde su origen, generalmente motivada en la búsqueda de mejores oportunidades de desarrollo, por salud, por expulsión o por escapar de situaciones adversas. Independientemente de las razones, quienes han migrado a otros países han experimentado el adaptarse a otras culturas, compartir y asimilar su nueva realidad, incorporando y transmitiendo sus habilidades a su entorno. Otros que retornaron a sus raíces han traído e incorporado a su entorno las experiencias de otros países.

La internacionalización de la educación fue un tema definido por *UNESCO*, desde el año 1998 en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior del Siglo XXI, realizada en París. Entre los acuerdos, en el artículo 11, inciso b), se define que:

La calidad requiere también que la enseñanza superior esté caracterizada por su dimensión internacional: el intercambio de conocimientos, la creación de sistemas interactivos, la movilidad de profesores y estudiantes y los proyectos de investigación internacionales, aun cuando se tengan debidamente en cuenta los valores culturales y las situaciones nacionales¹.

En el inciso c) del mismo documento, se define lo siguiente:

Para lograr y mantener la calidad nacional, regional o internacional, ciertos elementos son especialmente importantes, principalmente la selección esmerada del personal y su perfeccionamiento constante, en particular mediante la promoción de planes de estudios adecuados para el

1 CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA EDUCACION SUPERIOR DEL SIGLO XXI: Visión y acción – 5 al 9 de octubre de 1999, Paris - Francia, en la DECLARACION MUNDIAL SOBRE LA EDUCACION SUPERIOR EN EL SIGLO XXI: VISION Y ACCIÓN.

perfeccionamiento del personal universitario, incluida la metodología del proceso pedagógico, y mediante la movilidad entre los países y los establecimientos de enseñanza superior y entre los establecimientos de educación superior y el mundo del trabajo, así como la movilidad de los estudiantes en cada país y entre los distintos países. Las nuevas tecnologías de la información constituyen un instrumento importante en este proceso debido a su impacto en la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos².

Los países integrantes de la Unión Europea con la firma y puesta en práctica de la *Declaración de Bolonia*³, han avanzado creando mecanismos de cooperación para elevar los estándares de calidad educativa en los países miembros; definieron requisitos mínimos, eliminaron obstáculos a la movilidad y libre circulación de investigadores, profesores, estudiantes y técnicos-administrativos y sus ciudadanos a través del Espacio Europeo de Enseñanza Superior⁴, con programas específicos como el programa *Comenius* para la enseñanza preescolar y escolar; el programa *Erasmus* para la educación superior formal y a la formación profesional avanzada; el programa *Leonardo da Vinci* para la formación profesional distinta de la de nivel superior; el programa *Grundtvig* para todo tipo de educación para adultos y el programa *Jean Monnet* específicamente para cuestiones relativas a la integración europea en el ámbito universitario y el apoyo a los centros y asociaciones activos en materia de educación y formación a escala europea.

Las universidades de América Latina y el Caribe generalmente iniciaron sus procesos de internalización con universidades de Estados Unidos, Canadá y Europa; hubo muchos proyectos de

2 *Ibidem*.

3 Declaración conjunta de los Ministros Europeos de enseñanza, Italia, 19 de junio de 1999.

4 Decisión n° 1720/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 15 de noviembre de 2006, por la que se establece un programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente.

investigación con profesores de prestigiosas universidades, solo que el registro de créditos se contaba para los profesores extranjeros y muchos estudiantes optaron por migrar.

En los últimos años, por factores económicos y académicos, esta tendencia ha ido variando y la integración e internacionalización se está incrementando entre los países de América Latina y el Caribe. Allí, universidades de varios países de la región se agrupan en la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe - UDUAL⁵ mediante convenios bilaterales y multilaterales para cooperaciones mutuas en el plano institucional, de movilidad e investigación a través del Programa Académico de Movilidad Educativa - PAME. Con estas alianzas estratégicas, se comparten experiencias exitosas que aportan a la calidad y pertinencia de la educación universitaria.

En América del Sur, los países miembros y asociados del MERCOSUR Educativo⁶ crearon un espacio para medir y elevar la calidad en la educación superior; la etapa experimental se denominó Mecanismo Experimental de Acreditación -MEXA- y posteriormente el Sistema ARCU-SUR⁷ para evaluar y acreditar

5 UDUAL - La Unión de Universidades de América Latina y el Caribe se creó el 22 de septiembre de 1949 por acuerdo del Primer Congreso Universitario Latinoamericano, celebrado en la Universidad de San Carlos de Guatemala. Cuenta con más de 180 universidades afiliadas en 22 países de América Latina, cuya matrícula asciende a más de dos millones de alumnos, 200,000 profesores y alrededor de 5,000 programas de pregrado y 3,800 de posgrado. La UDUAL, por la alta calidad de su trabajo, es un organismo no gubernamental reconocido por la UNESCO, desde hace más de 20 años, como órgano regional de asesoría y consulta - <http://www.udual.org/historia.html>

6 Memorandum de Entendimiento sobre la Implementación de un Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras para el Reconocimiento de Títulos de Grado Universitario en los Países del MERCOSUR, Bolivia y Chile”, aprobado por la Reunión de Ministros de Educación en junio de 1998 y revisado en junio de 2002 www.sicmercosul.mec.gov.br, <http://www.mercosur.int>

7 XXXIII Reunión de Ministros de Educación, realizada el 09 de noviembre de 2007, en Montevideo, Uruguay. Decisión del Grupo Mercado Común N° 17/08 suscrita en San Miguel de Tucumán, Argentina, el 30 de junio de 2008, aprueba el texto que fija las bases definitivas del Sistema ARCU-SUR

carreras universitarias y el Programa Movilidad Académica Regional MARCA para impulsar y fortalecer programas de movilidad de estudiantes, pasantes, docentes, investigadores, gestores, directivos y profesionales, liberando barreras migratorias para la movilidad estudiantil y docente en esta región.

A través de alianzas estratégicas, las instituciones universitarias, uniendo experiencias y recursos, ideas y voluntades, avanzan hacia procesos de calidad en la Educación Superior Universitaria. La movilidad de docentes e investigadores, entre carreras acreditadas, hace posible la internacionalización de la educación y la respuesta a las necesidades sociales.

El establecimiento de convenios bilaterales y multilaterales entre instituciones de Educación Superior Universitaria y con instituciones de diversos sectores (extractivo, productor, servicio, comercio), nacionales e instituciones de otros países está favoreciendo la internacionalización, no solo del aspecto educativo, sino social y cultural, equilibrando el impacto de la globalización. A través de estas acciones, el universo académico está enfrentando de forma proactiva la mundialización, pero respetando las particularidades locales. De este modo, la movilidad e integración universitaria nacional e internacional es un elemento más que contribuye a la calidad y la pertinencia de la educación superior.

La internacionalización e integración de la Educación Superior Universitaria, para su amplio desarrollo, requiere el compromiso de autoridades, docentes, estudiantes y administrativos, que cada uno amplíe sus conocimientos y que ninguna frontera sea el límite a su campo de acción. Estas actividades y funciones contribuirán a ampliar el desarrollo y los procesos de calidad que están empeñadas a realizar las universidades. Para las estas instituciones, es un reto el incluir la internacionalización en su gestión y sus modelos académicos y así avanzar en la integración regional.

Las actividades y acciones de integración regional están brindando a estudiantes y profesores la oportunidad de ampliar los horizontes del conocimiento a través de la movilidad temporal a

otros países, donde los profesores viven la experiencia de compartir conocimientos y realidades. Los estudiantes, además de conocer otras culturas, asumen la responsabilidad de administrar su tiempo y recursos, valorar su entorno, abrir su mente, ampliar su red social y profesional.

La actividad universitaria, además de ejecutar la docencia, la investigación y la extensión universitaria y/o responsabilidad social universitaria, requiere la inclusión del componente de internacionalización, para que cumpla ampliamente con la sociedad: formar y desarrollar ciudadanos (estudiantes y docentes) capaces de actuar social y profesionalmente en el contexto internacional, interdisciplinario y multicultural.

La internacionalización y la integración promueven retos de calidad académica:

- Mayor cooperación, desarrollo, integración, colaboración, movilidad, competitividad, investigación e innovación
- Reconocimiento de la universidad a nivel internacional y oferta de servicios educativos en otros países
- Actualización curricular – PEA
- Desarrollo de programas académicos de doble titulación o titulación conjunta
- Respeto, tolerancia, empatía, conocimiento y acercamiento a diferentes culturas regionales, y aprendizaje de idiomas; desarrollo de personas de ciudadanía regional

Las universidades de América Latina y el Caribe debemos seguir trabajando con más empeño en la integración regional, sin restarles importancia a la movilidad y la investigación con universidades de Estados Unidos, Canadá, Europa y Asia.

Bibliografía

Declaración de Bolonia, 1999. *Declaración conjunta de los ministros europeos de enseñanza, Bolonia - Italia*, 19 de junio de

1999. Recuperado de <<https://www.google.com/search?q=declaracion+de+bolonia+1999+pdf&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b>>
- Gaceta Oficial de Bolivia, 2012. Edición Especial No.0454 NEC, *Reglamento General de Universidades Privadas – Decreto Supremo No. 1344* del 12 de agosto de 2012. Pág. 66.
- http://ceppe.uc.cl/images/stories/recursos/ihe/Numeros/83/art_7.pdf
- MERCOSUR, 1998. *Memorándum de Entendimiento sobre la Implementación de un Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras para el Reconocimiento de Títulos de Grado Universitario en los Países del MERCOSUR, Bolivia y Chile*, aprobado por la Reunión de Ministros de Educación en junio de 1998 y revisado en junio de 2002. Recuperado de <<http://www.mercosur.int>>
- MERCOSUR, 2007. *XXXIII Reunión de Ministros de Educación, realizada el 09 de noviembre de 2007, en Montevideo, Uruguay*. Decisión del Grupo Mercado Común N° 17/08 suscrita en San Miguel de Tucumán, Argentina, el 30 de junio de 2008, aprueba el texto que fija las bases definitivas del Sistema ARCU-SUR. Recuperado de <<http://edu.mercosur.int/arcusur/index.php/es/descripcion/127-sistema-arcu-sur-es>>
- OUI, 2013. *Organización Universitaria Interamericana*. Recuperado de <<http://www.oui-iohe.org/es/>>
- UDUAL, 2018. *La Unión de Universidades de América Latina y el Caribe se creó el 22 de septiembre de 1949*. Recuperado de <<http://www.udual.org/>>
- UNESCO, 1999. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior del Siglo XXI: Visión y Acción 5 Al 9 de octubre de 1999, París – Francia. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>

FORO EDUCACIÓN
SUPERIOR PARA EL BUEN
VIVIR: UN DESAFÍO DESDE
EL SUR AL MUNDO*

* Para este foro se invitó a Sara Ladrón de Guevara González (coord.), Carlos Guillermo Alvarado Cerezo, Evilázio Francisco Gorges Teixeira, Mariano Adolfo Pacher Morel y Catalina Vélez.

EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL BUEN VIVIR

Evilázio Teixeira

Rector de la Pontificia Universidad Católica de Rio Grande do Sul - Brasil
reitoria@pucrs.br

Contextualización

La universidad actual vive en un contexto de complejidad e incertidumbre, donde se exigen nuevas interfaces con la sociedad. No se trata simplemente de promover la formación de profesionales competentes para el Mercado Laboral, sino de ser la promotora de una auténtica excelencia humana, personal, social y profesional. La relevancia de la Universidad debe ser evaluada en términos del ajuste entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que estas efectivamente realizan.

La educación superior requiere reforzar sus actividades extensivas a la sociedad, orientadas a la eliminación de la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades. De modo especial, la Universidad, por medio de una perspectiva inter y transdisciplinaria, debe anhelar la creación de una nueva sociedad no violenta y no opresiva, constituida por individuos altamente motivados e íntegros, inspirados por el amor a la humanidad y guiados por la búsqueda de la sabiduría.

El papel del educador

Platón, en su obra *Las Leyes*, afirma que *el hombre puede convertirse en el más divino de los animales, siempre que se lo eduque co-*

rrectamente; y puede convertirse en la criatura más salvaje de todas las criaturas que habitan la Tierra, en caso de ser mal educado. ¿Qué tipo de educación será necesaria para formar al ser humano virtuoso capaz de armonizar tanto su mundo individual como su universo político, su relación en sociedad?

Todo ser humano es, de cierta forma, medido gracias a la educación que recibió en su infancia y en su juventud. Una buena educación en estas dos etapas permitirá que el individuo se constituya con un pensamiento autónomo y crítico, capaz de forjar su propia opinión y de determinar por sí mismo aquello que estima que debe hacer en las diferentes circunstancias de la vida. Tiene por objetivo el crecimiento completo del ser humano en toda su riqueza y complejidad de expresiones y actividades: individuo, miembro de una familia y de una comunidad, ciudadano y productor; inventor de técnicas y productor de sueños.

Educación implica una actitud de escucha hacia el clamor que viene del otro. La educación, por lo tanto, es el acto solidario por excelencia. En relación con la universidad como tal, cinco valores académicos son citados por Marcovich (1998) como base de una universidad en el cumplimiento de su misión: pluralismo, universalismo, solidaridad, ética y excelencia.

No es posible ni apropiado que cada individuo acumule, a lo largo de su vida, un solo stock de conocimiento. Será necesario, fundamentalmente, que sea, a lo largo de su vida, capaz de profundizar, enriquecer ese conocimiento primero y adaptarse a un mundo cambiante. La educación debe ser permanente: es una construcción continua de la persona humana, de su saber y de sus aptitudes, pero también de su facultad de juzgar y de acción. La educación debe permitir que la persona tenga conciencia de sí misma y de su desarrollo. La educación a lo largo de toda la vida se refiere al conocimiento, las aptitudes, los valores y las actitudes.

Buen vivir. El otro y yo

La educación universitaria, por lo tanto, no solo busca formar profesionales técnicamente calificados, sino formar individuos para la corresponsabilidad por los destinos humanos. Para Paulo Freire, cuanto más capaz sea el ser humano de reflexionar sobre su situacionalidad, sobre su enraizamiento espacio-temporal, más emergerá el consciente cargado de compromiso con su realidad, de la cual, por ser sujeto, no debe ser simple espectador, sino que debe intervenir cada vez más.

La educación se hace siempre en la relación de las personas. De allí la importancia del diálogo – de la participación – y de una gran solidaridad humana. En su búsqueda *humanista*, por medio del legado de la centralidad de la persona y de su formación; en la dimensión comunitaria, por medio de la “sinergia” de las diversas fuerzas y actuaciones, de las diversas áreas del saber que constituye la universidad; acentuando, en esta última, las dimensiones de responsabilidad, solidaridad y competencia profesional. La universidad debe ser el lugar donde se ventilan cuestiones fundamentales relacionadas con la persona y la comunidad.

En este sentido, la cultura universitaria debe estar basada en una concepción integral del ser humano: esta concepción implica que todo ser humano sea considerado el fundamento, el fin y el objeto de todas las instituciones en las cuales se exprime y se realiza la vida social. Mantener contacto con la realidad humana implica que la universidad es invitada a evitar dos extremos: limitarse a un trabajo cultural abstracto y puramente académico y dejarse absorber por problemas del momento que le harían perder la visión de conjunto del proceso histórico, la perspectiva que hace posible una comprensión más amplia de la racionalidad de las fuerzas de la naturaleza y la relación del orden social con el orden ético y con los valores del espíritu.

Un proceso de formación integral consiste en desarrollar y despertar las capacidades y riquezas más profundas de las personas, lo mejor que llevan dentro de sí.

- la capacidad de pensar por sí mismos, sin estar sujetos a “modas” o a corrientes impuestas;
- la capacidad de reconocer los valores humanos que están en juego en cada una de nuestras acciones;
- la capacidad de ser solidarios, sensibles y colaboradores con la gente que nos rodea y especialmente con quienes necesitan de nosotros;
- la capacidad de admirar y respetar el mundo, la vida y todo lo que es humano;
- la capacidad de preguntarnos y de encontrar respuesta a la pregunta acerca de cuál es el sentido y el valor último de lo que vivimos, de la humanidad a la que pertenecemos y del mundo en el que habitamos.

¿Tenemos plena consciencia de lo que hacemos? ¿Por qué lo hacemos? ¿Para qué lo hacemos?

Formar para el cuidado

Amar a una persona es decirle: tú no morirás jamás, tú debes existir, tú no puedes morir

Gabriel Marcel

Cuando alguien o alguna causa se vuelven importantes para el otro, nace un valor que moviliza todas las energías vitales. Es por eso que, cuando alguien ama, rejuvenece y tiene la sensación de comenzar la vida nuevamente. El amor es fuente perenne de valores.

Únicamente ese *ethos* que ama está a la altura de los desafíos actuales, porque incluye a todos. Acerca a aquellos que están distantes y hace de aquellos cercanos todo lo que amamos, cuida-

mos. Se abre, así, al *ethos* que cuida. Tal vez sea ese el gran llamado contemporáneo para el buen vivir individual y colectivo. Nuestro papel en la educación superior: proporcionar esa experiencia del cuidado al interior de las universidades, en las relaciones y formar para cuidar.

Bibliografía

Marcovitch, J. 1998. *A Universidade (Im) Possível*. São Paulo: Futura

Platón, Leis e Epinomis. Trad.: Carlos Alberto Nunes. 1977. Pará: Universidade Federal do Pará

FORO EL FUTURO DE LA
EDUCACIÓN SUPERIOR
DE AMÉRICA LATINA
Y EL CARIBE*

* En este foro se invitó a Rodolfo Tecchi (coord.), Waldo Albarracín Sánchez, Francisco Telémaco Talavera Siles, Salvador Valle Gámez y Roger Armando Arias Alvarado.

EL FUTURO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Salvador Valle Gámez

Universidad La Salle Noroeste - México

svalle@ulsa-noroeste.edu.mx

Pienso que en cada CRES está todo preparado con los años que se vinieron y a partir de la CRES se comienzan a construir nuevas propuestas. Hace 10 años en la CRES de Cartagena se inició una idea: que la educación es un bien público. Y las discusiones se dieron muy fuertes, porque un buen grupo decía que, como derivación de este principio, no deberían existir las universidades privadas. Esto generó una discusión muy fuerte, dado que siempre la universidad privada se reconoce como un bien público; su diferencia es que son de gestión privada, pero a través de los pasados 10 años, el pensamiento fue cambiando y ahora, en esta CRES, creo que uno de los aspectos más importantes de la declaración que surja de este gran evento, va a ser precisamente el trabajo conjunto, unido entre la educación de gestión privada y educación superior de gestión pública.

Y así como esta propuesta, otras del avance científico que proponían la transformación de aprendizajes para lograr un conocimiento que tuviera mayor impacto. Un buen número de propuestas que surgieron en Cartagena, y me di cuenta de que, al siguiente año en la propuesta de París, se sumaron las sugeridas en encuentros regionales del mundo, al ponerlas en común, y después aparecen sistematizadas en el documento final, para todo el mundo, y hacerlas operativas o vivirlas los próximos 10 años. Pero al hacer un análisis comparativo de lo que pedía Europa, lo que pedía Estados Unidos y Canadá como una subregión de este

continente, lo que pedía África y lo que pedían los de la región Asia-Pacífico, había una diferencia enorme entre las propuestas. Cuando te das cuenta de que esto va avanzando y en qué posición está América Latina y el Caribe, no nos desalientan las diferencias, sino, al contrario, nos inspiran para seguir trabajando en algo que posiblemente América Latina se reconozca como continente o subcontinente de la esperanza, como así la llamaron algunos años y ahora se está haciendo realidad. De esto son sensibles en Europa.

Platicando con unos compañeros del tema de estos días, que es la Copa Mundial, decíamos: ¿qué aporta en este evento de fútbol mundial?, ¿quién aporta el entusiasmo?, ¿quién aporta la alegría?, ¿quién aporta el sentido humano?, pues los equipos y los hinchas de América Latina. Quizá Europa aporta la ciencia, la tecnología, lo planeado, lo estructurado del fútbol. Si es así, y si nos reconocemos como gente más sensibles a la parte humana, sin descuidar las exigencias científicas y tecnológicas que viven en una universidad durante la formación profesional, podemos descubrir que podemos ser de verdad una esperanza para el mundo como universidades que, teniendo muy claro el horizonte de lo que le puede pasar a la sociedad y que nos puede pasar como personas, debemos estructurar un gran propósito, prepararnos a formar el ciudadano del futuro, el ciudadano internacional pero con características distintas propias de un ciudadano latinoamericano y caribeño.

Hace unos días, en la Universidad de Salamanca, se realizó la reunión de Universia que convoca a rectores de América Latina, Portugal y España, constituidos como una región iberoamericana de rectores, donde se construyó una propuesta muy clara que resulta muy interesante y que a partir de ella yo quiero hacerles un planteamiento de un gran reto para los universitarios, pero partiendo de la certeza, de la capacidad que nosotros tenemos para afrontarlo, lograr que el universitario muestre claramente un perfil, con tres características: universitarios críticos, universitarios éticos y universitarios capaces. Si comienzas a pensar en una posible metodología que facilitó la formación de un pensamiento

crítico y buscas en la historia de la educación y llegas hasta Bloom y puedes transpolar sus taxonomías que se aplicaron para lograr el triunfo de Estados Unidos y a los aliados en la Segunda Guerra Mundial, ¿por qué no pasarlo en la educación? Cuando se habla de que una persona logra un pensamiento crítico, es porque conoce, comprende, analiza, desestructura el contenido, lo recrea en una forma innovadora, hace propuestas y al final puede emitir un juicio. Y ese juicio es el juicio crítico. Eso nos invita a pensar en la seriedad de nuestros procesos formativos y en el aprendizaje en la universidad. Eso nos hace pensar en que tenemos que preparar universitarios humanizados capaces de desarrollar un pensamiento crítico, ser críticos.

¿Y de qué nos sirve tener mentes brillantes sobresalientes si no existe en ellos un sentido de responsabilidad social de su saber? Y desde esa perspectiva surge la propuesta de crear universitarios éticos, o fundamentados en una sólida formación “deontológica”, la ética aplicada a la profesión. ¿Y para qué nos serviría esto?, para que, en medio de la sociedad, el universitario haga la diferencia. En una forma de vida en que son visibles las correctas relaciones consigo mismo, con la sociedad y con la naturaleza.

Pienso en cómo ha ido evolucionando el ser humano. Todos conocemos que nuestra realidad psicosomática en la que nos encontramos ha sido a través de una evolución de las especies, por una selección natural y ser lo que somos ahora y que ha habido evoluciones que han ido cambiando al ser humano. Pero ahora, con una nueva perspectiva desde las ciencias de la salud, nos afirman que usamos un veintitanto por ciento de nuestra capacidad intelectual, y que hay y habrá nuevas formas de estimularnos para desarrollar más esa potencialidad cerebral. Se nos presenta que el ser humano ahora es capaz de cambiarse y de transformarse desde una “inteligencia planeada” y no desde una selección natural. Esta inteligencia planeada la estamos viendo a través de lo que le llamamos Transhumanismo Científico; ahora está de moda hablar de lo trans; el transhumanismo científico va a cambiarnos y va a

diseñarnos en el futuro, este manejo individual o masivo desde las personas que manejen ese saber y no seremos nosotros mismos con la naturaleza que nos ha sido dada sino proyectos del nuevo poder.

La revista Times sacó una portada que decía: “2045, año en que la ciencia vence a la muerte”. Tanto me impactó este anuncio, que releí a Martha Nussbaum de Harvard, en su propuesta de desarrollar capacidades básicas para el futuro (2012), centrada en necesidades que vamos a tener. Voy a comentar una de ellas, los seres del futuro que, según esto, a partir del 2045 como propuesta científica, tendrán la necesidad de tomar decisiones de cuántos años quieren vivir. Imagínense ustedes lo que esto implica, lo que ya está sucediendo, lo que puede suceder. Tan sensibles somos los latinoamericanos contra el colonialismo, que sufrimos y estamos sufriendo y no sabemos qué manejos pueden hacer desde la inteligencia planeada para el futuro los que tienen el poder del conocimiento y toda la parte que conlleva a estudios serios universitarios de la bioética. ¿Qué hombre ético, crítico, debemos preparar en las universidades? Yo pienso que el diseño de los programas y planes de estudios requieren transformaciones muy serias. Y si queremos ser un subcontinente libre, autónomo y sensible a la parte humana, ese es el gran reto que veo a las universidades.

Para que el ser humano sea capaz, para que el universitario sea capaz, de hacer del resto de la sociedad algo a lo que siempre estamos aspirando en este subcontinente tan desigual, pero con tanta posibilidad en lo humano. En la institución que me toca trabajar tenemos un programa de formación que se desarrolla en cada semestre de formación humana; los jóvenes al principio muestran sus dudas y posiblemente rechazan los primeros semestres, pero ya para el quinto semestre en adelante comienzan a cambiar, comienzan a valorar, comienzan a apropiarse de esa formación y comienzan a ser muy distintos. Preguntándonos: ¿qué pasa?, ¿por qué ese cambio? La neurociencia nos dice que a los 22 – 23 años la capacidad de aprendizaje del ser humano es enorme, es la mejor edad para aprender y es cuando están como

esponjas, así como cuando éramos pequeños en todo lo que es la formación humana. Y yo parto de que, en la universidad, su proceso de desarrollo de la vocación humana (a ser plenamente personas) y su desarrollo como profesionistas no deben de estar separados. ¿Dónde está la educación para los sentimientos, para las emociones, sensaciones, impulsos, para el descanso, para la sana convivencia? Y sobre todo: ¿dónde está la formación para la sensibilidad moral, para poder actuar responsablemente con su saber, para que las acciones del profesionista tengan verdaderamente impacto social y transformante?

Recientemente, tuve la oportunidad de visitar la Universidad Siglo XXI y me sorprendió un mensaje que estaba en la entrada de la universidad, que dice: “Si tú cambias, cambiará el mundo”. Eso dice al entrar a la universidad, lo estoy diciendo en mexicano, pero la idea es muy interesante: “Si tú cambias, cambia el mundo”. ¿Cuántos programas tenemos de responsabilidad social universitaria, que es el gran aporte de América Latina al mundo? Este es el gran aporte y hay que aprovecharlo, pero solamente el crítico y el ético pueden lograr eso. Miren, todos buscamos la felicidad, pero previo a la felicidad será la paz, si no hay paz no logramos la felicidad. Yo les propongo una definición de educación: “es todo aquel proceso que provoca en ti un cambio en relaciones: relaciones contigo mismo, relaciones con la sociedad y relaciones con la naturaleza, y si es creyente de la calidad de estas tres relaciones, su relación con el Dios en el que creó la persona, con un ser trascendente”.

Debemos diseñar indicadores que nos permitan expresar que nuestros estudiantes han logrado una correcta relación consigo mismo, el ser humano tiene que tener imperio sobre sí mismo, control total, que ese es el proceso educativo, dejar de ser paleolítico a ser civilizado y sobre todo abierto a los demás, a través del bellísimo proceso de la educación de salir de la de la mismidad a la integridad. Si nosotros logramos seres humanos que logren aceptarse, quererse, controlarse y, por lo tanto, conocerse y hacer

autoviolenca para ser mejores, ellos entrarán en paz consigo mismos y desde esa paz su relación con los demás logrará un mundo distinto porque engloban todas las propuestas de una universidad formadora para la salud, una universidad transformadora de la sociedad, una universidad que promueve la ciencia y la tecnología. Todas las propuestas que tenemos, pero desde una construcción fuerte de esa persona.

¿Cuál sería el tercer concepto de una relación correcta con la naturaleza? Acuérdense de la tríada que se nos propuso en los años 90 para las universidades: formar al ser humano que tenga conciencia, que es único, que es comunitario pero que también es naturaleza. Y desde esa perspectiva, una relación de este ser con la naturaleza nos va a cambiar y será la plataforma para todo lo que es sostenibilidad y sustentabilidad. En otras palabras, y con eso termino, si nosotros somos capaces de adelantarnos a los que nos pueden programar, si nosotros somos capaces de formar seres que tengan imperio sobre sí mismos, tendremos una sociedad desde el sentido de responsabilidad social o desde la conciencia del saber como un bien social, podemos transformar este mundo y sobre todo este subcontinente que tanto necesita de nosotros para hacer una sociedad más justa, hacer una sociedad donde podamos todos nosotros vivir felices.

FORO LA EDUCACIÓN
SUPERIOR. ENTRE LA
REGULACIÓN Y LA
AUTOEVALUACIÓN*

* Para este foro se invitó a Guillermo Tamarit (coord.), P. David de Jesús Fernández Dávalos, s.j., Hildegardo González Irala, P. Julio Fernández Téchera, s.i., y Enrique Ravelo.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR ENTRE LA REGULACIÓN Y LA AUTOEVALUACIÓN

P. Julio Fernández Techera, S.I.

Rector de la Universidad Católica del Uruguay - Uruguay
rector@ucu.edu.uy

Un diagnóstico de partida

Esta conmemoración de los cien años del Manifiesto de Córdoba nos encuentra enfrentados a una situación desafiante: existe una tensión creciente entre el viejo ideal de autonomía universitaria (que fue afirmado con énfasis en 1918, pero se remonta a los inicios medievales de la institución universitaria) y un entorno institucional que genera cada vez más regulaciones y cada vez más exigencias de rendición de cuentas ante la sociedad.

Esta tensión es incómoda para todos los que nos sentimos universitarios y hemos sido formados en la vieja tradición de Córdoba. Hasta es probable que haya en muchos de nosotros un sentimiento de nostalgia respecto de una época en la que las universidades se autogobernaban sin que les pusieran condiciones, y sin que tuvieran que dar explicaciones más que a sus propios miembros. Pero hay elementos de análisis que indican que esta tendencia no va a desaparecer a corto ni a mediano plazo. Y frente a este dato, lo peor que podemos hacer es actuar como si no existiera, o refugiarnos en una reivindicación maximalista que finalmente nadie va a escuchar. Por cualquiera de esos dos caminos, solo vamos a conseguir que los nuevos escenarios se construyan sin nosotros. Y cuando son los demás los que construyen los nuevos escenarios, lo más probable es que el lugar que nos asignen no sea el que queremos ocupar.

De modo que, ante este contexto cambiante, lo mejor que podemos hacer es emprender dos tareas. La primera es tratar de entender, es decir, de identificar e interpretar las tendencias que están operando en nuestro entorno. La segunda es definir una estrategia propia que nos permita incidir sobre los acontecimientos futuros.

Un ecosistema cambiante

Hasta no hace demasiado tiempo, las universidades operaban en un paisaje institucional relativamente simple, que les dejaba mucho espacio para tomar decisiones y fijar sus propios rumbos. Me refiero, desde luego, a momentos en los que nuestras sociedades funcionaban en un marco de democracia y respeto de las libertades.

En los momentos de normalidad institucional, el vínculo de las universidades estatales con los gobiernos (y lo mismo ocurría con las universidades no estatales que recibían subsidios públicos) se reducía casi exclusivamente a la cuestión presupuestal. Y aun en este ámbito, el vínculo era muy limitado.

Tampoco había otros actores que tuvieran algún grado significativo de influencia. Los gobiernos de otros países no contaban, entre otras cosas porque había muy pocos acuerdos internacionales que involucraran a la actividad académica. Tampoco tenía mucha influencia la empresa privada. De modo que el único factor externo que tenía un impacto significativo sobre la vida universitaria era la actividad política, que se colaba a través de los estudiantes y, con frecuencia, de los propios docentes.

En las últimas décadas, este paisaje ha cambiado de manera radical. Nuestras universidades han dejado de ser entidades altamente independientes para convertirse en componentes de un ecosistema cada vez más complejo y cada vez más global. No pretendo hacer un listado exhaustivo de todos los factores que hoy están influyendo desde fuera sobre la actividad universitaria, pero permítanme recordar algunos que todos conocemos.

- a. Un primer cambio importante ocurrido en las últimas décadas es la incorporación de las políticas de desarrollo científico y tecnológico a la agenda estándar de los gobiernos latinoamericanos. Esto no era así hace medio siglo. Algunos países, como Argentina o México, desarrollaron tempranamente políticas educativas más complejas, pero la tendencia general era otra. Hoy, en cambio, muchos gobiernos de América Latina definen prioridades en materia de desarrollo científico-técnico, instalan sistemas nacionales de investigadores y deciden de manera directa el uso de fondos destinados a financiar la generación de conocimiento.
- b. Una segunda tendencia, en buena medida ligada a la anterior, es que hay cada vez más actores haciendo investigación y desarrollo fuera de las universidades. La lista incluye a agencias estatales de distinto tipo, empresas de diferente porte (desde grandes firmas internacionales hasta pequeños emprendimientos tecnológicos, frecuentemente fundados por estudiantes o egresados universitarios), organizaciones de productores y redes de cooperación internacional.
- c. Un tercer factor es el aumento del número y la importancia de acuerdos y convenios que se firman entre Estados, con consecuencias de primera magnitud sobre la vida universitaria. El ejemplo más impresionante en este terreno es, desde luego, el llamado proceso de Bolonia, que ha modificado y homogenizado el funcionamiento de las universidades en toda Europa. Ese proceso empieza con un acuerdo firmado entre ministros de educación, es decir, entre jefes de gobierno ajenos a las universidades. Su contenido, sin embargo, obligó a las autoridades universitarias de todo un continente a reformar la organización de sus programas de formación, a modificar aspectos importantes en el funcionamiento de sus instituciones y a adaptarse a nuevos mecanismos de financiación. Fue una ola de cambios inmensa y exógena, como nunca se había visto antes. Y aunque despertó algunas resistencias, lo asom-

broso, especialmente cuando se lo mira desde América Latina, es la facilidad con la que se implantó. En nuestro continente no hemos tenido un episodio de magnitud semejante, pero poco a poco se acumulan acuerdos entre Estados (por ejemplo, referidos al reconocimiento y reválida de títulos, o a la movilidad de docentes y estudiantes) que también tienen consecuencias sobre el funcionamiento de las universidades, poniendo límites a su propia capacidad de decisión.

d. Un cuarto elemento es la multiplicación de agencias de evaluación y acreditación académica, tanto a nivel nacional como regional o internacional. Esto significa un inmenso cambio en la vida de nuestras instituciones. Desde que las universidades se fundaron en el siglo XI hasta hace relativamente poco, cada universidad era la única jueza de su propio funcionamiento. Las evaluaciones de calidad eran de carácter interno y el único mecanismo de comparación que existía era la reputación. Eso empezó a cambiar a mediados del siglo XX, primero en Estados Unidos, luego en Inglaterra y después en algunos otros países. Pero en América Latina no hubo nada parecido hasta hace poco tiempo. Hoy, en cambio, todos estamos acostumbrados a recibir visitas de evaluadores externos en el marco de procesos de evaluación y acreditación.

e. Un fenómeno similar al anterior, aunque menos institucionalizado, es la aparición de *rankings* regionales e internacionales que ordenan a las universidades según su calidad académica. Esta dinámica se parece más al mecanismo informal de la reputación que, como dije, existió durante siglos. Pero hay una diferencia importante. El mecanismo de la reputación funcionaba entre universitarios y solo afectaba las decisiones de los universitarios (por ejemplo, podía influir en la decisión de un estudiante respecto de dónde iba a hacer su doctorado). En cambio, los *rankings* influyen sobre los medios, sobre la opinión pública y, finalmente, sobre los gobiernos. Desde

luego, hay muchas cosas que criticar en las metodologías que utilizan esos *rankings*. Yo mismo soy muy crítico al respecto. Pero eso no nos autoriza a negar el impacto que tienen, ni es una razón para esperar que vayan a desaparecer mañana.

- f. El otro proceso de cambio que quiero mencionar está lejos de ser el menos importante. De hecho, lo dejo para el final porque me parece decisivo. Se trata de la creciente presión dirigida a las universidades, exigiéndoles que realicen una adecuada rendición de cuentas ante la sociedad. Esta presión creciente se alimenta al menos de tres dinámicas que se fortalecen recíprocamente.

La primera es el crecimiento constante de los presupuestos públicos destinados a la actividad universitaria. Si uno mira los números, la cantidad de dinero que se vuelca en los sistemas universitarios no deja de crecer. Esto se debe en parte al aumento del número de estudiantes, pero también se debe a un encarecimiento del propio funcionamiento de las universidades, que necesitan instalaciones cada vez más caras y más complejas. Antes alcanzaba con salones de clase y bibliotecas. Hoy hacen falta laboratorios, grandes plataformas informáticas, estudios de radio y televisión, campos deportivos, consultorios clínicos, recursos para financiar la movilidad de docentes y de estudiantes, restaurantes universitarios y muchas cosas más. Presupuestos crecientes implican un mayor esfuerzo para los contribuyentes. Y es normal que eso traiga aparejada una mayor exigencia de rendición de cuentas.

Una segunda dinámica es la creciente complejidad de las formas de financiamiento. Hubo un tiempo en el que las fuentes de financiamiento de las universidades eran bastante simples: casi todo se limitaba a las partidas presupuestales globales proporcionadas por los gobiernos, a las matrículas pagadas por los estudiantes y a las donaciones privadas. Todas esas fuentes siguen estando presentes y son muy importantes. Pero a ellas se suman muchas otras como subsidios estatales con fines específicos, contratos de investigación con agentes privados o con dependencias estatales,

cobro de *royalties* por patentes, generación de utilidades mediante colocaciones financieras, etc. Todo esto aumenta las demandas respecto de una mayor transparencia y una adecuada rendición de cuentas. Es una exigencia que nos llega desde afuera (por ejemplo, de parte de empresas que esperan resultados luego de haber financiado actividades de R&D) y es una demanda que también se fortalece dentro de las propias universidades (por ejemplo, investigadores que reclaman mayor control sobre los ingresos que generan sus investigaciones).

Por último, una tercera dinámica que presiona consiste en la consolidación de formas más exigentes de ejercicio de la ciudadanía. A los ciudadanos de las democracias contemporáneas ya no les alcanza con pagar impuestos, votar cada cuatro o cinco años y obedecer. Ahora quieren estar informados, exigen justificaciones y piden explicaciones cada vez más detalladas y transparentes sobre el uso de fondos públicos y también privados. Esta es una tendencia que probablemente se va a fortalecer en el largo plazo, a medida que sigan aumentando los niveles de escolarización. Por lo tanto, tenemos que estar preparados para responder.

g. El último aspecto es la incertidumbre que enfrenta la existencia misma de la universidad. ¿Cómo serán las universidades en quince años? ¿Cómo responderemos a la tecnología 4.0? ¿Seguiremos siendo pertinentes y relevantes en este nuevo ecosistema? Hay muchos autores y especialistas que hablan un poco catastróficamente sobre el futuro de la universidad. Es difícil que desaparezca en el mediano plazo una institución con esta fuerza y tradición, pero estas nuevas realidades sí pueden ser una seria amenaza para las universidades pequeñas o medianas, para las que no tienen asegurados los fondos, y para las universidades grandes y públicas que se nieguen a adaptarse a las nuevas realidades.

Termino aquí esta enumeración que, insisto, no tiene ninguna pretensión de exhaustividad. Lo que necesitamos definir ahora es qué vamos a hacer ante esta nueva realidad. Lo importante es

que podamos, dentro de nuestras posibilidades, influir sobre el rumbo de los acontecimientos. Lo último que voy a hacer es mencionar algunas vías de respuesta.

Apuntes para organizar una respuesta

La primera y más obvia de nuestras respuestas es tener un rumbo propio, con objetivos estratégicos definidos por nosotros mismos. Necesitamos tener claramente definido y ampliamente consensuado lo que queremos que pase y lo que no queremos que pase en relación con el funcionamiento de nuestras instituciones.

Algunos de los objetivos que debemos tener claros son bastante evidentes. Por ejemplo, debemos intentar mantener el máximo poder de decisión posible sobre los procesos académicos, incluyendo la selección y promoción de profesores, la definición de estándares de suficiencia y la definición de líneas de acumulación académica de mediano y largo plazo.

También es importante mantener un alto grado de autonomía en los procesos de selección de las autoridades universitarias, respetando la gran diversidad de procedimientos que existen en esta materia. Esa diversidad no es un problema, sino una fuente de riqueza. No hay aquí nada que deba ser homogeneizado. Pero sí es importante asegurar que, cualquiera sea el procedimiento que se utilice, la elección de autoridades universitarias no se convierta en un simple apéndice de lo que ocurre en el terreno político.

Por último, es importante mantener una capacidad de decisión significativa en relación con el manejo de los recursos económicos. Tener capacidad de decisión en este terreno es lo que permite mantener líneas de acumulación a lo largo del tiempo y es lo que nos da la oportunidad de diferenciarnos de otras instituciones. También nos permite tener cierto grado de autonomía respecto de los requerimientos del mercado y de la política, o aun de las simples modas. Las universidades no tienen que aislarse de

lo que pasa en el mundo exterior, pero tampoco tienen que convertirse en simples reflejos automáticos. Un grado significativo de autonomía presupuestal es importante en este sentido.

Una segunda respuesta es resistir a la tentación de la endogamia. A veces, frente a un mundo que cambia mucho, podemos tener tendencia a encerrarnos y a cortar puentes con el exterior. Esta actitud puede ser confortable a corto plazo, pero cuando se consideran plazos más largos resulta suicida. Por esta razón, lejos de refugiarnos en la endogamia, tenemos que salir a ocupar y a disputar espacios. Para poner solamente un ejemplo: fenómenos como los procesos de acreditación universitaria llegaron para quedarse. No van a desaparecer a corto plazo. Y la opción de no participar en ellos es tremendamente perjudicial, tanto en términos de prestigio como de acceso a recursos. Lo que tenemos que hacer entonces es influir todo lo que podamos sobre el modo en que se organizan esos procesos, sobre la integración de los comités técnicos, sobre la normativa y los protocolos. También tenemos que aprender a utilizar los mecanismos de apelación que existan cuando consideremos que hemos sido perjudicados.

Un tercer componente de una posible respuesta consiste en dar pelea ante la opinión pública. Si no nos gustan los *rankings* que se difunden en los medios de comunicación, debemos explicar por qué. Tenemos que criticarlos sin complejos y hacer ver aspectos del tema que los ciudadanos comunes no están percibiendo. Eso requiere, en primer lugar, consistencia técnica. Tenemos que ser claros, precisos y convincentes en lo que decimos. Y, en segundo lugar, requiere una actitud coherente a lo largo del tiempo. Si no decimos nada en contra los *rankings* cuando nos favorecen, pero los criticamos cuando nos tratan mal, nuestra actitud será poco creíble.

Una cuarta línea de acción posible consiste en organizarnos para hacer nosotros lo que no queremos que hagan otros. Si los mecanismos de evaluación universitaria que se están usando en nuestro país o en nuestra región no nos convencen, pongamos

en pie mecanismos alternativos. Para conseguir avanzar en esta dirección es esencial trabajar en red. Frente a fenómenos poderosos y globales, nuestras universidades tienen poca capacidad de influencia si cada una actúa por separado. Pero tenemos oportunidades si sumamos nuestras capacidades técnicas y armamos circuitos en los que puedan ensayarse prácticas compartidas de alta visibilidad. No se trata de desplazar a los instrumentos que, con toda legitimidad, pueden montar los gobiernos, sino de crear controles y contrapesos adecuados.

Una quinta línea de acción a mediano plazo es seguir diversificando las fuentes de financiamiento. Esto es algo que ya está ocurriendo en los hechos y que a veces nos genera dificultades, pero también debe ser visto como una oportunidad. En el complejo mundo que nos toca actuar (un mundo que seguramente seguirá complejizándose en el futuro) una de las condiciones para mantener y ejercer autonomía es no depender de un único financiador, ni de muy pocos. Si uno dispone de una diversidad de fuentes de financiamiento (subsidios nacionales, subsidios locales, contratos de investigación con agencias públicas, contratos de investigación y desarrollo con empresas privadas, cobro de aranceles a, al menos, ciertos sectores del estudiantado, cobro de *royalties* y de utilidades), los márgenes de libertad se vuelven más amplios. Puede que esto suene demasiado pragmático, pero también luce inevitable. El tiempo en que las universidades se financiaban gracias a un único financiador que no ponía condiciones parece haber terminado.

Por último, y aunque parezca obvio, una condición esencial para mantener niveles significativos de autonomía es hacer muy bien lo que hacemos. Si somos respetados en términos académicos, si tenemos una reputación de seriedad y responsabilidad, si somos una referencia y una instancia de consulta ineludible en una variedad de temas relevantes para la sociedad, si servimos eficazmente a esa sociedad y no nos transformamos en casta, dispondremos de una legitimidad y una fortaleza de imagen que nos facilitará mucho las cosas.

LOS DESAFÍOS DE
LA COOPERACIÓN
SUR – SUR PARA LA
EDUCACIÓN SUPERIOR*

* Para este foro se invitó a Juan Alfonso Fuentes Soria (coord.), Orestes Cachay Boza, Edgar Parra Chacón, Yorki Mayor Hernández y Gabriela Diker.

LA INTERNACIONALIZACIÓN EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA: UNA EXPERIENCIA DESDE EL CARIBE COLOMBIANO

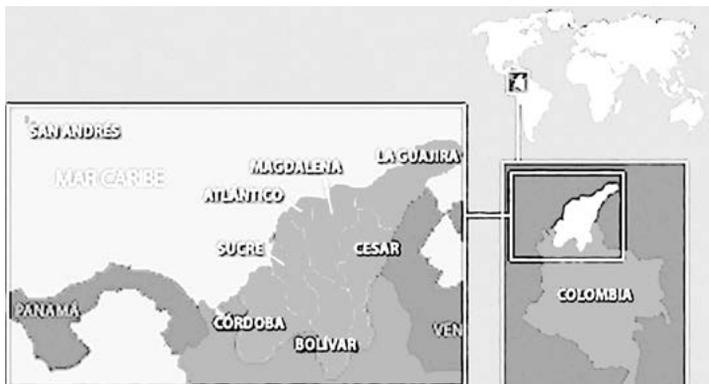
Edgar Parra Chacón

Rector Universidad de Cartagena – Colombia
Representante del SUE Caribe
rectoria@unicartagena.edu.co

Sistema de Universidades Estatales del Caribe Colombiano ¿Qué es el SUE Caribe?

El SUE Caribe es la Red de Universidades Estatales en el Caribe colombiano; su declaratoria misional la promulga la Ley 30 de 1992. Se legitima en acuerdos y convenios de investigación y cooperación desde 1997, y la asumen con responsabilidad y confiabilidad los Rectores, Directivos Académicos de las Universidades del Atlántico, Cartagena, Córdoba, La Guajira, Magdalena, Sucre, Popular del Cesar y la Tecnológica del Chocó. Esta última se vinculó en 2016.

El principio fundante de la CORRESPONSABILIDAD



Aporte del SUE Caribe al desarrollo regional

El SUE Caribe es el proceso de integración y cooperación más exitoso del Caribe colombiano, porque ha permitido desarrollar programas conjuntos de oferta educativa universitaria, procesos investigativos, formulación de políticas públicas de educación superior, y ha posibilitado el diálogo con los gobiernos regionales y nacionales, con el fin de contribuir al desarrollo de la región.

Teniendo en cuenta la experiencia de integración regional del SUE Caribe en Colombia, ¿qué propuestas de internacionalización presentamos ante la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe 2018?

La ruta de la internacionalización en América Latina y el Caribe

Si algo ha quedado claro en el siglo XXI es que las universidades ya no tienen fronteras geográficas que limiten su acción. Esto se debe, fundamentalmente, a dos situaciones: una, a que las tecnologías permiten que el conocimiento se divulgue, infinito, hacia y desde cualquier lugar del mundo. Y dos, a que las instituciones educativas han creado redes y convenios múltiples para que, en ese diálogo, los seres humanos, los saberes y los procesos se muevan con libertad entre países amigos.

1. Movilidad de docentes y estudiantes en doble sentido, para desarrollar procesos como:

- Pasantías
- Becas
- Cursos de verano
- Intercampus
- Procesos de cualificación en habilidades específicas (por ejemplo, perfeccionamiento de una segunda lengua)
- Convenios de cooperación interinstitucional

2. Convalidación de títulos de pregrado y posgrado

Fomentar la convalidación automática de títulos universitarios entre los países de América Latina y el Caribe, promoviendo acuerdos entre los gobiernos del área. Esto implica llegar a algunos consensos en las características de los programas que, sin afectar la autonomía universitaria, faciliten este proceso, tal como ocurrió con el Acuerdo de Bolonia, entre instituciones y gobiernos europeos.

3. Homologación de contenidos curriculares

En consonancia con el proceso anterior, la homologación permite que las instituciones validen los créditos académicos y los contenidos curriculares de las universidades que participen en programas de convenio y/o cooperación.

4. Propuestas curriculares conjuntas

Esta acción, además de facilitar procesos de convalidación y de homologación, permite que las universidades se asocien para ofrecer dobles titulaciones internacionales, al amparo de convenios interinstitucionales.

5. Creación de redes de investigación con el propósito de:

- Participar en líneas y proyectos de investigación conjuntos
- Fomentar las publicaciones en revistas científicas de alto impacto
- Promover la creación de patentes
- Estimular las pasantías en investigación

6. Participación en proyectos y/o programas de responsabilidad social en temas como:

- Calentamiento global y desastres naturales
- Minería sostenible
- Agricultura sostenible
- Innovación alimentaria
- Derechos humanos, energías limpias

7. Organización permanente de eventos internacionales

- Seminarios de estudios latinoamericanos y del Caribe

- Foros permanentes sobre educación, política, economía, poblaciones y cultura latinoamericanas y del Caribe
- Encuentros de saberes y/o disciplinas

8. Creación del espacio latinoamericano de la calidad en educación superior

Las universidades de América Latina y el Caribe deben establecer un sistema de diálogos permanentes que permitan, entre otros procesos, las evaluaciones de pares amigos, con el fin de avanzar en los objetivos de acreditación internacional y acreditaciones nacionales. Esto mejoraría los indicadores de calidad de las universidades del área y les permitiría competir con mejores resultados frente a otras instituciones del mundo.

¿Cómo logramos un proceso de integración en América Latina y el Caribe?

En este proceso no son suficientes los esfuerzos y las decisiones de las universidades. Se necesita la voluntad de los gobiernos para que, en el ejercicio de la cooperación internacional, se propugne por las adecuaciones legislativas y se establezcan los convenios multinacionales para crear el “Marco de cualificaciones para América del Sur y la Gran Cuenca del Caribe”. Este marco multilateral seguiría el modelo del Acuerdo de Bolonia, que regula los procesos formativos en Europa.

Se requiere la voluntad política de los gobiernos y la priorización de los procesos educativos

Se recomienda que las conclusiones de este CRES 2018 se conviertan en cuadernos de trabajo para que, en la próxima Cumbre de las Américas, los ministros de educación del área posibiliten los diálogos y asuman que la formación superior ha trascendido

las legislaciones locales y las coordenadas geográficas. Se requiere que las universidades de América Latina y el Caribe fortalezcan sus funciones sustantivas, sean competitivas y puedan desarrollar sus procesos bajo principios de calidad y de pertinencia.

FORO LOS DESAFÍOS DE LA
INNOVACIÓN PEDAGÓGICA
EN LA EDUCACIÓN
SUPERIOR DE AMÉRICA
LATINA Y EL CARIBE*

* Para este foro se invitó a Rodolfo De Vicenzi (coord.), Freddy Álvarez, José Manuel Restrepo Abondano, Sanie Romero de Velázquez y José Armando Tavarez Rodríguez.

GRANDES DESAFÍOS ACTUALES DE LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Freddy Álvarez González

Universidad Nacional de Educación – Ecuador
freddy.alvarez@unae.edu.ec

¿Innovar para qué?

La palabra innovación puede tener muchos significados y no decir nada. Etimológicamente, innovación se refiere a lo nuevo, es decir, lo inaudito que adviene aquello que se hace presente por primera vez. En tal sentido, la novedad se puede confundir con la moda que siempre viene, pero desaparece con la misma velocidad con la que irrumpe.

La innovación es un fenómeno que transforma los escenarios, las visiones, las formas de pensar, las subjetividades, las emociones y las prácticas. Innovamos porque todo está cambiando y necesitamos cambiar con el cambio. En efecto, es más fácil seguir los caminos ya trazados, los guiones ya definidos, escudriñar en institucionalizadas memorias. Por el contrario, la innovación nos compromete a cambiar, pero no de cualquier manera, pues, cuando hablamos de innovación estamos señalando que las respuestas deben ser radicalmente nuevas, porque son nuevos los retos, porque lo que vivimos ahora nunca antes lo habíamos experimentado.

La innovación educativa no se puede hacer sin cambiar las pedagogías. Debemos comprender la pedagogía como el ámbito de la construcción de los sentidos de la educación. En consecuencia, la pedagogía es el sentido de los aprendizajes, de las didácticas que se despliegan en un ámbito más instrumental. Por consiguiente, no podemos proponer ninguna innovación en la educación sin interrogar a la pedagogía.

Cuatro desafíos pedagógicos para la innovación educativa

Primera innovación: del aula de la enseñanza al aula de los aprendizajes

Los aprendizajes solo son posibles cuando construimos las verdades y no cuando nos las cuentan o solo pertenecen a quienes las enseñan. La construcción de las verdades en los aprendizajes nos indica que no vienen por la genialidad de alguien, al contrario, ellas hacen parte de un contexto, son producto de una construcción, son verificables y también limitadas al mismo tiempo que son imprescindibles, pues así como los individuos necesitamos de la verdad para ser, las sociedades las requieren para mejorar en términos del alcanzar una *vida buena*.

Solo existen dos opciones en el ámbito de la verdad, una es repetir lo que existe y deambular por los caminos ya trazados y otra es generar nuevos conocimientos. Es más cómodo repetir las verdades de algunos que en general son las verdades occidentales que han logrado imponerse como verdades universales, otra es atrevernos a construir nuevas verdades, contextuales, necesarias, limitadas y capaces de construir nuevos mundos.

Obviamente que en la educación superior requerimos de profesores innovadores para innovar, pero para que ella no pertenezca solo a la genialidad de algunas mentes brillantes, es importante repensar el diseño de la curricula, las evaluaciones académicas y sobretodo repensar la disposición de las cosas y el uso de las tecnologías. En consecuencia, la mirada pedagógica tiene un lugar en la adecuación de los ambientes de aprendizaje, para que anticipe y haga la apuesta por una educación para la innovación.

No hay una innovación mecánica. La innovación no repite el gesto de las matemáticas porque $1 + 1$ no es 2, sino 3. La innovación es fruto de las interacciones, pues es la emergencia que está más allá de la sumatoria de lo que se junta. Lo nuevo solo sucede cuando permitimos la interacción de lo existente, paradójicamente, ella es fruto de lo existente, pero se encuentra más allá de lo

existente. En consecuencia, la innovación no es el producto de un acto solipsista, es el resultado de muchas interacciones, algunas de ellas inconscientes, y es allí donde surge lo impensable y lo nuevo.

Necesitamos desacralizar el aula. El profesor no es un mago que saca del sombrero un conejo como si este nunca hubiese estado allí. Al aula no se viene a escuchar textos sagrados. Lo que dicen los maestros no son verdades inmortales. Al aula la convertimos en algo análogo a un taller de carpintería.

Más que respuestas geniales, se requieren preguntas bien planteadas. Quien prepara respuestas geniales quiere ser admirado, aquel que prepara buenas preguntas para hacer pensar y movilizar a la acción es quien se coloca en la clave del aprendizaje.

Repita usted es la disposición que interiorizamos en el aula tradicional. *Tejamos juntos* es el gesto pedagógico original de la innovación. Pasamos de ir a preguntar al maestro sobre la respuesta porque él la conoció desde antes para memorizarla, al aula donde la verdad es un tejido que lo realizamos con otros y otras, incluso que lo destejemos para volverlo a rehacer. Cambiamos la memorización por la comprensión.

Segunda innovación: del profesor sabelotodo al profesor tutor

La cultura de la Ilustración en el aula es el máximo obstáculo para los aprendizajes. Quien cree que lo importante es saber para educar, está equivocado. No por saber se puede aprender. El Ilustrado es un aristócrata de la educación que busca ser el centro de las miradas, pero que olvidó mirar hacia fuera. El docente Ilustrado es el último de los dinosaurios de la educación.

No se trata de tener muchas cosas en la cabeza, como diría Montaigne, *se trata de ordenar la mente*, o de ir hacia nuevas maneras de pensar la realidad. Cuando decimos *nuevas formas de pensar*, queremos afirmar claramente que el método cartesiano no puede ser el exclusivo para hacer investigación. De igual manera, el ámbito de la enseñanza no es el mismo ámbito del aprendizaje. El primero es responsabilidad del docente-investigador, el segun-

do corresponde al escenario del estudiante. No porque enseñemos, los estudiantes aprenden; sin embargo, para aprender hay que enseñar. A veces aprendemos porque se enseña bien, a veces aprendemos a pesar de inadecuadas enseñanzas, pero siempre podemos aprender cuando sabemos cómo se hace el aprendizaje. En realidad, la educación necesita de profesores con la competencia de la tutoría para garantizar que sea conocido aquello que quieren transmitir, para que suceda algo diferente al inicio.

El docente investigador, cuando diseña los ambientes de aprendizaje, debe anteceder las operaciones cognitivas que deben tener los estudiantes para afrontar su disciplina, no solo los conocimientos que deben tener. El sentido pedagógico se construye con varias disciplinas: psicología, didáctica, arte, sociología y neurociencias, entre otras. ¿Qué sucede en el cerebro cuando requerimos de una operación matemática?, ¿qué tiempos son indispensables para una tarea en grupo?, etc. De igual manera es importante conocer qué operaciones cognitivas creamos cuando nuestros estudiantes avanzan en los aprendizajes. Si bien cualquier texto exige de la sintaxis, gramática y ortografía, existen los niveles de escritura que exigen competencias cognitivas que van de lo simple a lo complejo. Así, el aprendizaje no ocurre por voluntarismo, las capacidades son indispensables para afrontar cualquier tarea y la realización de una tarea específica y su repetición frecuente permiten la construcción de nuevas capacidades cognitivas. Así, las capacidades cognitivas van de la mano con la respuesta a la pregunta: *¿qué debemos hacer para crear las capacidades cognitivas requeridas en una tarea específica?*

Tercera innovación: de los conocimientos a las competencias y habilidades

Crear una biblioteca con todo lo que podemos saber ha sido siempre el sueño de algunas civilizaciones. La biblioteca de Alejandría y el proyecto de la Ilustración con Diderot, Condorcet, D'Alambert

son ejemplos precisos sobre el deseo de reunir todo el conocimiento por escrito en un solo lugar. El Internet es una pesadilla para la Ilustración. Ya no hay un solo lugar y cualquier proyecto de ese tipo está condenado al fracaso. El conocimiento se ha multiplicado tocando el infinito. Como diría Baudrillard, *el engrosamiento de los conocimientos produce el mismo efecto del analfabetismo*. Nuevamente nos encontramos con la idiotez de la *Docta Ignorancia*.

Las sociedades de la información y del conocimiento generan nuevas posibilidades y desafíos. Ellas cambian el rol del maestro. La política de las tecnologías para un Estado deviene crucial. El uso de las tecnologías es el nuevo abecedario de la escuela. La distinción entre saber y aprender nos ayuda a definir especificidades de los espacios institucionales dedicados a la educación. La memoria deja de ser un requerimiento después de una larga época en el reino de la educación. El pensamiento computacional avanza entre miedos, ignorancias e incertidumbres. La biología, la ingeniería genética e informática se convierten en las disciplinas del futuro.

Si tenemos tanta información, lo importante es seleccionar la información pertinente y para ello, es indispensable saber dónde se encuentra. Para la selección de información, cada vez es más central el uso de robots. La inteligencia artificial busca cada vez más espacios en el mundo de la gestión. En consecuencia, nos encontraremos con personas más básicas y rudimentarias que necesitan de sus prótesis cognitivas para pensar algo.

La multiplicación de los conocimientos nos arrastra al principio de *menos es más*. Los aprendizajes van a requerir de menos conocimientos y disciplinas, y de más relaciones. La pertinencia, la contextualidad y la relevancia son principios que nos ayudan a conectarnos entre lo real y la virtualidad.

Cuarta innovación: nueva relación entre la teoría y la práctica

Marx afirmó en la onceava tesis sobre Feuerbach que *deberíamos salir de la interpretación del mundo y pasar hacia su transforma-*

ción. Para él, el mundo de la teoría, de la filosofía debía ceder paso a los cambios. Teoría y práctica eran dos acciones antagonistas, o nos dedicábamos a interpretar, a pensar, a conversar sobre los problemas del mundo o pasábamos a pensar en cómo cambiar el mundo.

El gran giro actual, cuando deseamos salir de lo inevitable y navegar hacia otros mares, implica volver a lo teórico. Nuestro deber es regresar a interpretar que el déficit actual es de pensamiento. Aunque haya más conocimientos, existe menos pensamiento, esta es la más importante contradicción. Las narrativas son de orden pragmático y giran alrededor de cómo cambiar para adaptarnos a la actualidad, de metodologías y de métodos cuando queremos hablar de investigación, de impacto cuando queremos medir el cambio, de procesos cuando nos interesa ingresar a lugares prohibidos desde siempre. La gestión es el centro de todo.

En el Capitalismo Cognitivo solo importa el valor de cambio del conocimiento, por eso la lucha por las patentes es decisoria. En su oposición emerge de forma tenue la Economía Social de los conocimientos que no tiene la capacidad de contrarrestar la hegemonía del Capitalismo Cognitivo contemporáneo. Así, de la misma forma que la economía ha reemplazado la política, el Capitalismo Cognitivo entra en escena a partir de la agenda de Innovación basada en las tecnologías.

En el mundo pragmático, la verdad se reduce a los efectos de la verdad. Las *Fake News* se imponen precisamente porque hemos confundido la verdad con sus efectos. Ergo, lo que importa son las percepciones y estas se generan por medio de la afectación de las emocionalidades. Algo es verdad porque así lo sentimos, independiente de que lo dicho concuerde con la realidad. Lo real es aquello que cada uno considera de acuerdo con sus afectaciones.

Por último, la Pragmática nos introdujo en el mundo de los resultados. Cuando la gestión es lo que importa, los resultados son los aspectos más revolucionarios. En consecuencia, el número es el que domina la gestión. De este modo el aparecer suplanta al ser. Más allá de lo que algo es, lo que importa es su apariencia. Los

gobiernos, las empresas, las universidades, las instituciones, las personas en general se miden por los Likes, por la aceptación; en consecuencia, no importa que un programa no haga honor a la verdad, lo que importa es que la percepción de aceptación se sostenga.

Bibliografía

- Barcéna, F. y Mélich, J.C. (2000). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Bolívar, A. (1999). Los agentes de la innovación en los centros educativos (profesores, directivos, asesores). *Aula de innovación educativa*. Revista electrónica, Málaga.
- Broum L., A. et al. (2000). La interacción social y la comprensión individual en una comunidad de aprendizaje: la influencia de Piaget y Vygotsky, en Anastasia Tryphon y Jacques Vonèche (comp), *Piaget-Vygotsky: La génesis del pensamiento*. Paidós: Buenos Aires.
- Carneiro, R.; Toscano, J.C. y Díaz, T. (coordinadores) (2009). *Los desafíos de las Tics para el cambio educativo*. Madrid: Fundación Santillana.
- Cebrián, M. (coord.) (2003) *Enseñanza virtual para la innovación universitaria*. Madrid: Narcea.
- Deleuze, G. (2005). *Différence et répétition*. Paris: Puf/Epiméthée.
- Derrida, J. (1998). *Aporía: moris-esperrse (en) los límites de la verdad*. Barcelona: Paidós.
- Escámez, J. y Gil, R. (2001). *La educación en la responsabilidad*. Barcelona: Paidós.
- Escudero, J. (1999) *Diseño, desarrollo, e innovación del currículo*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Legrand L. (1983). Pour un collège démocratique. *Revue française de pédagogie*. N° 66.

- Niestlé; Biologie et connaissance, Paris, Gallinard
- Levinas, E. (1976). *Difficile liberté*. Albin: Albin Michel.
- Lévinas, E. (2001). *La realidad y su sombra, libertad y mandato, transcendencia y altura*. Madrid: Trotta.
- Meirieu, P. (1984). *Itinéraires des pédagogies de groupe. Apprendre en groupe? Tome I*, Lyons: Chronique sociales.
- Meirieu, P. (1992). *Emile, reviens vite...ils sont devenus fous*. Paris: ESF
- Meirieu, P. (1991) *Le choix d'éduquer. Etique et pédagogie*. Paris: ESF
- Platón. (2003) Diálogos. Menon o de la virtud. México: Porrúa, pp. 287-321.
- Prensky, M. (2018). *Enseñar a nativos digitales*. Barcelona: Ediciones SM.
- Sacristán, J. (1991). *El currículum, una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stoll Louise, Fink Dean y Earl Lorna. (2004). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere*. Barcelona: Octaedro.

DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR PARAGUAYA EN EL MARCO DE LA III CONFERENCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE 2018

Hildegardo González

Presidente del Consejo Nacional de Educación Superior – Paraguay
hildegardogonzalez@gmail.com

Sanie Romero de Velázquez

Vicepresidente del Consejo Nacional de Educación Superior – Paraguay
sanieamparo@gmail.com

La Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) ha sido para la comunidad académica de Educación Superior de Paraguay una ocasión de singular relevancia, y con el propósito de recoger las voces de todos los actores de la academia paraguaya se han realizado dos Foros y un Congreso Nacional, denominados Pre CRES Paraguay 2018, coorganizados por el Consejo Nacional de Educación Superior (CONES); el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC); el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), y la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES), quienes lideraron el proceso de elaboración de una declaración nacional presentada en la III CRES de Córdoba, junio 2018. Para la construcción de la misma se contó con la participación de más de 300 académicos representantes de todas las instituciones de Educación Superior del país.

A partir del presente se expone el resultado de este gran esfuerzo nacional realizado en Paraguay, en el que se declaran las posturas en base a los siete ejes previstos para la CRES.

Respecto a la *Educación superior como parte del sistema educativo en América Latina y el Caribe*, se ratifica que la educación

superior es un bien público y, por ende, es un factor fundamental para el desarrollo del país, en democracia y con equidad. Por lo mismo, se hace un llamado a las instituciones de educación superior (IES) para que, en el breve plazo, a través de alianzas formales, desarrollen estrategias para hacer efectiva la diversificación de sus programas, de manera de atender las demandas emergentes de una sociedad en la que las necesidades sociales y educacionales se encuentran aún insatisfechas.

Para ello, se vuelve perentorio desarrollar acciones concretas que faciliten la adecuada articulación entre los distintos niveles del sistema educativo, basándose en una evaluación seria y responsable de las fortalezas y limitaciones en torno a la articulación de los esfuerzos educacionales, a fin de propender al cumplimiento de los fines de la educación, el buen uso de los recursos públicos y privados, y garantizar al ciudadano el derecho humano fundamental del acceso a una educación de calidad. En tal sentido, se necesita acordar mecanismos ágiles, confiables, incluyentes, eficaces y eficientes para el reconocimiento mutuo de las ofertas educacionales entre las instituciones componentes del subsistema de educación superior.

Se considera urgente dar especial énfasis a la construcción y formalización de un itinerario educativo para la formación de docentes de los diferentes niveles educativos, que reconozca, articule y potencie los estudios cursados y la experiencia profesional en servicio, y permita a los docentes cumplir con su misión educadora y transitar por una carrera docente basada en la meritocracia, que les permita una vida digna.

Se reconoce el avance en cuanto a los procesos de evaluación y acreditación de la educación superior, sin embargo, es necesaria una revisión exhaustiva de los modelos, criterios de calidad y procedimientos actualmente utilizados para fortalecer su pertinencia, reconocer, promover y valorar el aporte de las IES en los territorios y potenciar la capacidad de la evaluación como instrumento de promoción de la mejora continua. En tal sentido, se ha de iniciar

por la apropiación responsable de la evaluación de los procesos internos de las IES para lograr niveles crecientes de calidad en todas sus funciones y tareas, congruentes con su misión y sus propósitos institucionales, enmarcándose en los fines y principios de la educación superior, así como en los planes de desarrollo nacional, regional y en los objetivos de desarrollo sostenible.

En lo referente a la *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina y el Caribe*, segundo eje de análisis, es necesario que las IES concreten, en programas y acciones tangibles, las disposiciones legales, normativas, declaraciones nacionales, regionales y mundiales respecto a la diversidad cultural e interculturalidad. Al respecto se observan avances legislativos y esfuerzos aislados en materia de diversidad e interculturalidad. Se observa la urgencia de pasar de las intenciones a las acciones, a fin de facilitar el acceso, la permanencia y la conclusión de programas de educación superior de diferentes colectivos, sean estos migrantes, pueblos originarios, grupos lingüísticos, que evidencien una auténtica inclusión y favorezcan el arraigo en las comunidades y la mejora de la calidad de vida. Para ello, se ha de incorporar en los diseños curriculares de los programas de educación superior el componente de interculturalidad, como competencia general, así como el estudio y la extensión de los nuevos conocimientos adquiridos, en armónica y respetuosa relación entre culturas, de manera de promover la transformación de las instituciones de educación superior y potenciar su pertinencia en un contexto multicultural.

En cuanto al tercer eje, relativo a la *Internacionalización e integración regional de América Latina y el Caribe*, se reconoce que la internacionalización constituye un mecanismo para extender los conocimientos y una instancia de priorización de movimientos de saberes universales que posibilita la globalización solidaria y humanista mediante la participación activa y comprometida de los actores de la educación superior, la socialización y experimentación de los saberes compartidos, visto como aporte individual, institucional y nacional, y su consecuente proyección en los espa-

cios naturales de cada individuo que vuelve a su país de origen. Para ello, se han de establecer políticas explícitas que desarrollen una internacionalización de calidad, con previsión de fondos exclusivos para los diferentes programas, la unificación de criterios, procedimientos y normas para el reconocimiento de las competencias adquiridas, de modo de facilitar la titulación, convalidación, homologación y reconocimiento de los títulos de carreras de pregrado, grado y programas de postgrados, como así también, fortalecer y agilizar las alianzas estratégicas para la movilidad de estudiantes, docentes e investigadores.

Otro de los ejes analizados, el cuarto, ha sido el *Rol de la educación superior de cara a los desafíos sociales de América Latina y el Caribe*, al respecto, se manifiesta que las IES han de regirse por principios establecidos en la Ley N° 4.995 de Educación Superior del Paraguay (2013), tales como el respeto a toda persona, su dignidad y sus derechos; la libertad de opinión y el pluralismo cultural, ideológico, político y religioso; la democracia, el estado social de derecho y la solidaridad; la igualdad de oportunidades y de condiciones en el acceso a los beneficios de la educación superior, el rigor científico y la responsabilidad ética en la búsqueda, construcción y transferencia del conocimiento; la creatividad, la criticidad, la integridad y la responsabilidad; la pertinencia y coherencia de los programas para el fortalecimiento del desarrollo nacional y regional. Se remarca la relevancia de la equidad en el acceso a la educación superior, y si bien se ha ampliado el concepto de equidad en cuanto a la inclusión étnica, cultural, de status, lingüística, y otros, se ha de trabajar de manera enfática en la calidad educativa ofrecida, sin diferenciación de gestión privada o pública, rural o urbana, y a la equidad en el acceso, permanencia y titulación de personas que presentan algún tipo de discapacidad. Otro aspecto fundamental constituye la retención estudiantil, que ha de ser ampliada para sostener la matrícula de educación superior y brindar a la sociedad profesionales que colaboren efectivamente en la mejora de la calidad de vida de nuestros pueblos. Es sustancial el

establecimiento de políticas de seguimiento a estudiantes para garantizar la permanencia y conclusión de sus estudios.

El cuanto al eje cinco, referido a la *Investigación científica y tecnológica y la innovación como motor del desarrollo humano, social y económico para América Latina y el Caribe*, se consensua que el conocimiento es un derecho humano universal, un bien social y económico, por tanto, un pilar básico para la construcción de un modelo de desarrollo humano sostenible. La educación superior es el espacio natural para acceder, compartir, difundir y generar conocimiento. El ámbito de la educación superior es fundamental para el desarrollo de las capacidades que generen conocimiento a través de la investigación, el desarrollo tecnológico y la innovación, dando lugar a la transferencia de la evidencia científica a los sectores sociales, económicos y productivos del país.

En este marco, la comunidad académica de educación superior del Paraguay, expresa que el Sistema de Educación Superior desempeña un rol fundamental en la disminución de las brechas en Ciencia, Tecnología e Innovación (CTI), a nivel nacional y regional, para ello se requiere incrementar la inversión en CTI, promoviendo la articulación efectiva de la inversión pública y privada, incrementando el apoyo de la cooperación internacional y desarrollando instrumentos nacionales para el financiamiento de la I+D+i, de manera de contribuir al desarrollo científico y tecnológico del país, así como orientar los conocimientos y capacidades generadas en la I+D, para enfrentar efectivamente los desafíos económicos, sociales y ambientales del contexto. Se requiere que las líneas de investigación sean priorizadas según los problemas regionales, nacionales y locales. En tal sentido, es ineludible la acción de las IES para desarrollar capacidades nacionales que generen conocimiento en ciencia y tecnología, para ello se deberá promover condiciones y normas que hagan predecible la carrera del investigador a través de una mejor gestión del talento humano en las instituciones públicas y privadas que realizan I+D, así mismo, introducir mecanismos que faciliten la creación de capacidades

y vocaciones científicas de niños y jóvenes investigadores, como también mejorar la calidad de los programas de formación de investigadores y tecnólogos y a la vez aumentar la oferta de oportunidades de formación en CTI a nivel de postgrado y promover la inserción de capital humano con formación avanzada, para la generación de conocimiento, en las instituciones y centros académicos de I+D+i.

Urge la construcción de bases y plataformas científico-tecnológicas, así como la gestión, colaboración, divulgación y transferencia de conocimiento, para facilitar el acceso a los mismos a la comunidad científica nacional, a los tomadores de decisiones políticas y a la sociedad en general a través de bibliotecas y repositorios digitales abiertos; fortalecer la gestión editorial de publicaciones científicas nacionales; proponer mecanismos que estimulen la recopilación, almacenamiento, procesamiento y utilización de datos e información acerca de las capacidades de investigación, grupos de investigación, equipamiento e infraestructura especializada y proyectos de investigación. Por tanto, se requiere la construcción de una agenda consensuada en Ciencia, Tecnología e Innovación (CTI), que responda a la política de CTI y a las necesidades sectoriales, socioeconómicas y ambientales de cada país y de la región. Es perentoria la articulación de los sectores público y privado en actividades de CTI y el fomento de la apropiación social de la ciencia, tecnología e innovación como factor de desarrollo sostenible en la sociedad, que permita la participación activa de los ciudadanos para así comprender, valorar y definir las prioridades de desarrollo científico y tecnológico, mejorando la calidad de vida y los niveles de desarrollo.

Otro eje trabajado es el referente al *papel estratégico de la educación superior en el desarrollo sostenible de América Latina y el Caribe*, a cuyo respecto se sostiene que es necesaria una educación superior humanista, inclusiva y solidaria, centrada en la persona, que acoja e incluya a todas las personas y promueva el desarrollo

de sus potencialidades a través de currículos flexibles, pertinentes e incluyentes en consonancia con las necesidades de los territorios y que contribuya a la formación de ciudadanos comprometidos con el desarrollo sostenible del país y de la región, para lo cual se necesita un claro entendimiento sobre la autonomía de las IES y sus implicancias en torno a las decisiones sobre su oferta educativa. Se espera que las IES asuman el liderazgo para la construcción de políticas públicas. Así también, se propugna una educación superior que prestigie, valore y reconozca la formación técnica de tercer nivel como una modalidad educacional que busca la formación profesional de personas que colaboren efectivamente con el desarrollo sostenible. El valor del trabajo basado en proyectos, la promoción del aprendizaje colaborativo, la creación e invención responsable, el emprendedurismo, el uso responsable del agua, la energía, el cuidado del medio ambiente y el respeto a todo ser humano como agenda ineludible de la educación superior.

A los cien años de la Reforma Universitaria de Córdoba, los principios emanados de la gesta siguen vigentes y, amén a los esfuerzos y avances registrados, se torna perentorio traducirlas pragmáticamente a la luz del nuevo escenario global y de los objetivos de la educación superior, considerando los sistemas públicos y privados. Es urgente redefinir la función social de la universidad de acuerdo a la realidad de cada país. La Extensión Universitaria es una instancia significativa y de alto impacto social, por tanto, amerita que sea potenciada como medio de afianzamiento de la participación y responsabilidad ciudadanas, de divulgación de los conocimientos y de cooperación académica. Se ratifica el compromiso de las universidades en proponer razonablemente estrategias para evitar la superpoblación profesional, velando por el constante ajuste del perfil de egreso en concordancia con las necesidades de la sociedad y el mercado laboral. Así mismo, se reconoce el valor del involucramiento estudiantil en los procesos de calidad y mejora continua de las IES, desarrollado en el marco de la instituciona-

lidad, el respeto mutuo, la responsabilidad, la ética y la coherencia de vida, dando lugar a una educación superior pertinente, acorde a los requerimientos de un contexto globalizado y a la generación de liderazgos altruistas. En ese mismo orden, se hace hincapié en la función inalienable de las IES en cuanto a brindar a sus estudiantes, desde el interior de los currículos, instancias de desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo, creativo, de responsabilidad y liderazgo social, que les permitan afianzarse tanto en las ciencias que los ocupan como en el desarrollo de su ciudadanía local, regional y mundial.

Bibliografía

Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe.

Comunicado. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo (Sede de la UNESCO, París, 5-8 de julio de 2009).

Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe Conferencia Regional de Educación Superior -2008.

Plan Nacional de Educación 2024

Plan Nacional de Desarrollo - Paraguay 2030.

Política Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación -2017-2030
CONACYT.

Ley 4995/2013 de Educación Superior.

Libro Blanco de la Educación Superior – CONES.

**MESAS DE LA CONFERENCIA REGIONAL
DE EDUCACIÓN SUPERIOR – 2018**

MESA ACCESO ABIERTO Y DEMOCRATIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO*

* Para esta mesa se invitó a José Alejandro Consigli (coord.), Félix Nieto, Dominique Babini, Marcus Tomasi, Eduardo Peñalosa y Alejandra Nardi.

CONOCIMIENTO CIENTÍFICO Y ACADÉMICO ABIERTO REQUIERE REVISIÓN DE LOS INDICADORES DE EVALUACIÓN DE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA Y ACADÉMICA

Dominique Babini

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Argentina
dasbabini@gmail.com

En el marco del homenaje a la Reforma Universitaria de 1918 que se forjó en Córdoba, Argentina, en este encuentro latinoamericano CRES2018 que se desarrolla en una región donde el acceso abierto al conocimiento científico y académico está articulado y está creciendo con modelos colaborativos gestionados principalmente por el ámbito universitario, a diferencia del Norte donde las comunicaciones académicas se han tercerizado en gran parte al sector comercial; en el espacio de la Universidad Nacional de Córdoba, sede de CRES2018, universidad de Argentina, donde se creó la primera Oficina de Conocimiento Abierto en una universidad de América Latina; es un honor para CLACSO compartir con ustedes recomendaciones que preparamos en colaboración con la Oficina de Conocimiento Abierto de la Universidad Nacional de Córdoba, con el objetivo de valorar el conocimiento producido en el ámbito universitario como un bien social y no como mercancía, conocimiento que debe contribuir a la mejor comprensión de los fenómenos sociales, políticos, económicos y culturales de nuestras sociedades, e intentar incidir en los procesos que ayuden a lograr sociedades más equitativas, democráticas, justas y participativas.

Si observamos las 17 metas globales de desarrollo sostenible aprobadas por los gobiernos del mundo, es difícil cumplirlas sin el aporte desde los diversos espacios donde se producen conocimientos sobre nuestra propia realidad y sobre temas que compartimos a

nivel internacional. Espacios académicos y otros espacios donde se generan pluralidad de saberes que existen en nuestras sociedades.

Esa diversidad de conocimientos producidos por quienes investigan en nuestras sociedades y publican los resultados dentro de la región, en los idiomas locales, rara vez son tenidos en cuenta por los sistemas de evaluación académica y científica. Los indicadores internacionales tradicionalmente utilizados para valorar la producción científica y académica (WoS-Web of Science y Scopus) se basan en conjuntos de revistas, principalmente publicadas en inglés, que pobremente reflejan la producción de conocimientos en el Sur Global (Alperin, 2011).

Ese fue uno de los motivos que llevaron a nuestra región a desarrollar servicios regionales de indización como Latindex-Catálogo, SciELO y Redalyc para dar visibilidad y acceso abierto a las revistas científicas y académicas de calidad de la región. Estos servicios se realizan de manera organizada, metodológica y cooperativa (Cetto, Alonso Gamboa, Packer y Aguado López, 2015) y, como resultado, elevaron la calidad de las revistas académicas en América Latina (Alperin, Fischman, Willinsky, 2012), además de brindar indicadores para los procesos de evaluación de investigadores y sus instituciones.

Recomendaciones desde CLACSO y la oficina de conocimiento abierto de la Universidad Nacional De Córdoba, Argentina

1. Establecer políticas nacionales e institucionales donde se contemple la asignación de recursos destinados al acceso abierto a los conocimientos científicos y académicos, y otros contenidos necesarios para la educación, la investigación, el trabajo y la participación ciudadana.

2. En las instituciones que realizan investigación, incentivar que se publiquen en abierto los resultados (textos, datos y otros

formatos) y desarrollar repositorios/plataformas digitales institucionales o compartidos -respetando las normas internacionales, utilizando software libre y licencias abiertas- donde se difunda en abierto la propia producción científica y académica, incorporando procesos de control de calidad de los contenidos, para que esa información sea tenida en cuenta en los sistemas de evaluación de la producción de la institución y de sus investigadoras e investigadores. Y promover un trabajo colaborativo entre científicos, docentes, editores, estudiantes bibliotecarios/as y otros actores de la comunidad académica para la construcción de una cultura de Ciencia Abierta, siendo esta una nueva forma de crear y comunicar conocimiento, basado en formas colaborativas y distribuidas a través de Internet.

3. Actualizar los sistemas de evaluación de la investigación y capacitar a evaluadores según las recomendaciones de DORA, Leiden, Comisión Europea y de diversas organizaciones y especialistas de la región que recomiendan complementar los indicadores internacionales tradicionales de evaluación científica con nuevos indicadores que valoren los conocimientos publicados en abierto dentro la región, y valoren la transferencia y vinculación de conocimientos orientados al desarrollo socio-económico.

4. Establecer un espacio de reflexión y debate en América Latina y el Caribe para analizar el alcance de la producción científica generada por las comunidades académicas y su impacto en la sociedad. Y participar a nivel internacional en el debate sobre el futuro de las comunicaciones científicas y académicas para que estas sean participativas, inclusivas, gestionadas como un bien común y sin fines comerciales.

A continuación se comentan las recomendaciones 3 y 4, ya que las recomendaciones 1 y 2 se comentan en el capítulo preparado por la Oficina de Conocimiento Abierto de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, en su capítulo en este libro.

La evaluación define las agendas de investigación, marca los premios y castigos en el ámbito científico y académico. Y, en líneas

generales en América Latina y en otras regiones en desarrollo, el conocimiento científico publicado dentro de la región no es valorado adecuadamente al momento de evaluar la productividad de investigadores e instituciones.

Considerando que lo publicado dentro de la región puede contribuir al conocimiento necesario para atender problemáticas locales y aportar también a las agendas globales de investigación, se sugiere complementar los tradicionales indicadores utilizados para evaluar las revistas donde se difunden los resultados de producción científica y académica (Web of Science y Scopus), complementarlos con indicadores desarrollados por las iniciativas regionales de América Latina, a lo cual se pueden sumar los listados nacionales de revistas de calidad y los indicadores de los repositorios digitales de los países de América Latina, reunidos en La Referencia-Red de Repositorios de Acceso Abierto a la Ciencia.

Se desconoce más de 20 años de acceso abierto en la región con modelos colaborativos y no comerciales que brindan visibilidad y acceso a producción publicada en la región



Ejemplos de servicios de América Latina que brindan indicadores para procesos de evaluación

En los procesos de evaluación, se sugiere tener en cuenta la Declaración DORA-Declaración de San Francisco sobre la Evaluación

de la Investigación, que recomienda no utilizar índices de impacto de revistas, como una medida sustitutiva de evaluar la calidad individual de los artículos de investigación y considerar una amplia variedad de métricas como evidencia del impacto del artículo.

Por iniciativa y gestión de CLACSO, UNESCO ha contribuido con SciELO, Redalyc y CLACSO a mejorar la visibilidad web de los indicadores que producen indicadores que se describen en un libro colaborativo disponible en acceso abierto (Alperin, Babini, Fischman, 2014) como contribución desde estos servicios para complementar los indicadores de evaluación que se utilizan en los sistemas de evaluación de la región que, como ya se mencionó, en general priorizan el uso de indicadores de sistemas comerciales internacionales basados en conjuntos de revistas que muy pobremente reflejan la riqueza del conocimiento generado y publicado dentro de la región.

Para promover cambios en los sistemas de evaluación, se hace necesaria mayor presencia de América Latina en el debate internacional sobre el futuro de las comunicaciones académicas y científicas. Para ello se propone establecer un espacio de reflexión y debate en América Latina y el Caribe para analizar el alcance de la producción científica generada por las comunidades académicas y su impacto en la sociedad. Y también participar a nivel internacional en el debate sobre el futuro de las comunicaciones científicas y académicas, y su evaluación, para que estas sean participativas, inclusivas, gestionadas como un bien común y sin fines comerciales.

Bibliografía

Alperin, J.P. (2011). *World scaled by number of documents in Web of Science 2011 by Authors Living There*. Recuperado de https://figshare.com/articles/World_scaled_by_number_of_documents_in_Web_of_Science_2012_by_Authors_Living_There/953177

- Alperin, J.P., Fischman, G.E., Willinsky, J. (2012). Scholarly communication strategies in Latin America's research intensive universities. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 16(2). Recuperado de <http://ess.iesalc.unesco.org.ve/ess3/index.php/ess/article/view/409>
- Alperin, J.P., Babini, D., Fischman, G. (Eds.) (2014). *Indicadores de acceso abierto y comunicaciones académicas en América Latina*. Buenos Aires, CLACSO. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20141217052547/Indicadores_de_acceso_abierto.pdf
- Cetto, A. M; Alonso Gamboa, J.O.; Packer, A.; Aguado López, E. (2015). Enfoque regional a la comunicación científica. En: *Hecho en Latinoamérica: acceso abierto, revistas académicas e innovaciones regionales*, pp. 19-42. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20150722110704/HechoEnLatinoamerica.pdf>
- Vessuri, H., Guédon, J-C. y Cetto, A. M. (2013). Excellence or quality? Impact of the current competition regime on science and scientific publishing in Latin America and its implications for development. *Current Sociology*, 62 (5), 647-665. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/23682/>

EL ACCESO ABIERTO Y LA DEMOCRATIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO: UNA NECESIDAD REGIONAL COMPARTIDA

Eduardo Peñalosa Castro

Rector General de la Universidad Autónoma Metropolitana – México
rectorgral@correo.uam.mx

Del 11 al 15 de junio pasado, en el marco de la conmemoración del Centenario de la Reforma de Córdoba y del logro de la autonomía universitaria, se realizó la III Conferencia Regional de Educación Superior (CRES 2018).

Los principales actores de la educación superior del continente —incluidos más de 30 titulares de instituciones de educación superior mexicanas— nos reunimos en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, para reflexionar sobre el desarrollo de la educación superior durante la última década y, desde esa base, discutir criterios y formular propuestas de consolidación de la educación superior como bien social y derecho humano garantizado por los estados nacionales de la región.

Analizar el desarrollo de la educación superior durante los últimos diez años, sin embargo, implica reconocer nuevos desafíos, dentro de los que existe un importante énfasis en una formación mediada por tecnologías digitales.

A comienzos de 2018, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) presentó el documento: *Datos, algoritmos y políticas: la redefinición del mundo digital*. En su prólogo, Alicia Bárcena, secretaria ejecutiva de la CEPAL, advierte que una “nueva realidad de convergencia del mundo físico y el mundo digital configura un ecosistema cuya dinámica y efectos económicos y sociales no están plenamente determinados. En este sentido, es un camino aún abierto”.

La sociedad mundial actual —altamente dinamizada por aplicaciones tecnológicas y de comunicación que revolucionan patrones de innovación, producción, distribución, comercialización y consumo de bienes y servicios a nivel global— obliga a los actores de cada sector a poner especial atención en su papel preponderante, para no rezagarnos en una ruta que se percibe sin retorno.

Los gobiernos, en sus distintos niveles, pero también el sector productivo, la sociedad civil, así como las universidades y centros de investigación, estamos llamados a realizar ejercicios serios de prospectiva para configurar estrategias compartidas que nos permitan, como sociedad, enfrentar desafíos y aprovechar oportunidades en escenarios cuya única certidumbre es su complejidad.

Más allá de los retos que plantea el fenómeno de la sociedad digital, entre ellos, sus impactos en los sistemas de educación superior, los mercados laborales emergentes y los perfiles de egreso de los nuevos profesionales, la generación de conocimiento innovador y socialmente incluyente, es un tema que ubica a las instituciones de educación superior en el vértice de muchas de las acciones a emprender.

El mundo experimenta actualmente la llamada “Revolución Industrial 4.0” y las universidades tenemos el reto de generar una estrategia de coordinación multisectorial que contemple objetivos específicos, a partir de políticas públicas de ciencia, tecnología e innovación, dirigidas a utilizar la nueva realidad en nuestro favor.

Dado el papel fundamental que tenemos en la generación, pero también en la distribución social del conocimiento, uno de los grandes desafíos que nos plantean las distintas vertientes de la sociedad digital es la comprensión, dominio y empleo de las nuevas tecnologías para propiciar un acceso más igualitario al conocimiento.

En ese contexto, fui invitado a la CRES 2018 para participar en una mesa de debate sobre una decisión que resulta transversal a prácticamente todos los ejes temáticos de la reunión

académica más relevante de la década: el “Acceso abierto y democratización del conocimiento”.

“Acceso abierto y democratización del conocimiento”: una mesa de coincidencias

Proponer, determinar y promover recomendaciones para orientar las políticas públicas e institucionales, desde la realidad latinoamericana, implica fortalecer nuestra filosofía educativa regional, que es incluyente y equitativa.

Disertar, al lado de connotados colegas —el Dr. José Alejandro Consigli, rector de la Universidad Blas Pascal, de Argentina; el Dr. Marcus Tomasi, rector de la Universidad Estadual de Santa Catarina; la Dra. Dominique Babini, especialista del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, una de las instituciones más adelantadas en el desarrollo de repositorios de acceso abierto en nuestra lengua; y la Dra. Alejandra Nardi, académica de la Universidad Nacional de Córdoba—, en una charla moderada por el Dr. Félix Nieto, rector de la Universidad Nacional de San Luis, sobre la forma en que el acceso abierto y democrático al conocimiento fue vital para proponer alcanzar sociedades más justas e igualitarias y arrojó coincidencias fundamentales en las posturas sostenidas por los participantes.

Ante la necesidad de un diálogo continuo que plantee perspectivas diversas sobre la manera de alcanzar una academia más equitativa e inclusiva en su proceso de apertura, destacamos la importancia del “aprendizaje social”, en el sentido de expandir el saber libremente, de tal modo que se beneficie el mayor número de personas posible.

Durante miles de años, se ha modificado la manera de vivir de la humanidad, gracias a que podemos compartir el conocimiento y elaborar nuevos planteamientos a partir del que ya se ha reflexionado.

De acuerdo con la UNESCO, una condición fundamental para lograr sociedades del conocimiento globales es el acceso universal a la información, lo que no es una realidad en todas las regiones del mundo, aún cuando compartir el conocimiento es fundamental para reducir la distancia entre países industrializados y aquellos en vías de desarrollo. Además, es una manera de transparentar el trabajo que se genera con recursos públicos.

Propiciar la diseminación del conocimiento científico cobra sentido en las instituciones de educación superior debido a dos consideraciones fundamentales: 1) las universidades y centros de investigación representan uno de los principales motores de la ciencia, tecnología e innovación, particularmente en América Latina y el Caribe; y 2) la gran mayoría de los productos de investigación son generados con recursos públicos.

Al abundar en las formas para lograrlo, destacamos que la accesibilidad volvería más económico el saber y aceleraría la investigación, además de que la pertinencia de materiales compartidos abonaría a un aprendizaje más incluyente y democrático.

El crecimiento del uso de internet y la posibilidad de compartir el conocimiento en el marco de la sociedad digital, le otorga muchas posibilidades de éxito al acceso abierto, además de que permite eliminar barreras físicas, técnicas y comerciales en el ejercicio del derecho a la información.

La mesa de debate “Acceso abierto y democratización del conocimiento” hizo patente que las instituciones de educación superior de América Latina y el Caribe compartimos una filosofía humanista que se manifiesta en nuestra colaboración, pero también en el lugar preponderante que, cada vez más, le otorgamos a la diseminación del conocimiento, lo que acentúa la trascendencia de nuestros objetivos sociales.

Esta participación del 12 de junio de 2018, en el marco de la CRES 2018, permitió intercambiar ideas y socializar muchas de las mejores prácticas en torno a un esfuerzo de divulgación del conocimiento y construcción conjunta, a partir de la reutili-

zación de los productos que los académicos generan en relación con su práctica.

Hacia la construcción de repositorios institucionales y su integración regional

Las instituciones de educación superior, como organismos generadores de conocimiento, jugamos un rol fundamental en el desarrollo sostenible de América Latina y el Caribe.

En esa medida, debemos plantear acciones que nos permitan integrarnos de mejor manera como región y propiciar la socialización y reutilización del conocimiento, lo cual implica considerar las tendencias a nivel mundial, identificar las fortalezas de la cooperación en Latinoamérica y evaluar los avances de la integración académica.

Lograr el acceso abierto al conocimiento y propiciar la transferencia de conocimientos entre países, instituciones y personas en la región implica que las instituciones de educación superior consideren la construcción solidaria de repositorios. Para ello son necesarias estrategias transversales a las políticas de desarrollo institucional, apoyadas en políticas públicas, pero en una perspectiva que contemple la realidad y capacidad de cada país de la región.

El reto de las instituciones de educación superior de la región es claro: trabajar de manera colaborativa y coordinada por un sistema más equitativo. El acceso abierto puede contribuir a aplicar, adecuar o continuar investigaciones en las que el conocimiento quede como fundamento para la construcción colectiva de soluciones a problemas que aquejan a la comunidad de nuestro país. En tal sentido, esta iniciativa pugna por alcanzar un modelo de comunicación científica incluyente, pues al eliminar barreras a su acceso, su único límite lo constituye poseer una red de internet.

En tanto que los sistemas abiertos de divulgación del conocimiento favorecen el acceso, además de que incrementan su

visibilidad e incluso pueden propiciar cierta innovación en su aplicabilidad, impulsar la creación de repositorios institucionales, acompañada de estrategias de difusión sobre el mayor impacto de esta tendencia entre académicos e investigadores generadores de conocimiento, pueden ser los primeros elementos de una política universitaria que impulse un cambio cultural en la forma de divulgar el conocimiento.

Las ventajas del acceso libre a través de los repositorios digitales, en este sentido, se incrementan si se trabaja en redes sociales para comentar, evaluar y compartir las experiencias en el uso de los mismos.

Consideramos fundamental la construcción de conocimiento mediante esquemas que permitan el acceso abierto a los productos del conocimiento en formación e investigación, y en esa medida, la construcción de un ecosistema de cooperación nacional y regional, parece una respuesta plausible ante la privatización del conocimiento y su circulación social. La propuesta planteada implica trabajar para ello.

CONOCIMIENTO CIENTÍFICO Y ACADÉMICO ABIERTO: UNA OPORTUNIDAD Y UNA NECESIDAD PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Félix Nieto

Rector de la Universidad Nacional de San Luis – Argentina
fnieto@unsl.edu.ar

Desde la Reforma liminar de Córdoba de 1918, consideramos la necesidad de que las funciones sustantivas y esenciales del desarrollo de la Universidad Pública sean la transmisión, la generación y la difusión del conocimiento. Así, la investigación científica no solo es concebida como una misión en sí misma, sino una garantía para mejorar la formación de profesionales de la más alta capacidad (Tünnermann Bernheim, 2008). Para esta concepción, el papel del conocimiento resulta estratégico y se hace imprescindible aprovechar sistemáticamente el conocimiento disponible para sostener los procesos de transformación social, productiva y cultural. En esta perspectiva, necesitamos conocimiento para el desarrollo (OEI, 2012). En el contexto de la III Conferencia Regional de Educación Superior (CRES2018), el eje temático “La investigación científica y tecnológica y la innovación como motores del desarrollo humano, social y económico para América Latina y el Caribe” propuso como principio de su declaración el siguiente enunciado: “El conocimiento es un derecho humano universal, un bien público social y común para la soberanía, buen vivir y emancipación de nuestros pueblos, y para la construcción de la ciudadanía latinoamericana y caribeña”.

En esta línea de pensamiento, una preocupación central de la universidad latinoamericana y caribeña ha sido, desde el reformismo, la democratización de sus estructuras de gobierno. Este concepto es complejo y significa en una primera concepción la

participación en su gobierno de los diferentes claustros universitarios. Una segunda mirada en torno a la idea de democratización de la universidad la constituye la intensificación de las relaciones de la misma con la sociedad. En este sentido, la idea de extensión universitaria entendida “como parte de un programa político y ético, ineludible en los estatutos universitarios, imprescindible para una formación profesional integral, insoslayable para una Universidad comprometida con el desarrollo de la comunidad, del país y de ésta vasta, diversa y compleja región” es una primera aproximación a esta vinculación con la sociedad. También aparece una segunda etapa de vinculación a través de una apertura de sus aulas, promoviendo la masificación de la enseñanza universitaria en un proceso democratizador del acceso, la permanencia y la graduación (Unzué, Freibrun, 2015). Una tercera etapa está relacionada a la profundización de los mecanismos de vinculación de las tareas de investigación con las necesidades sociales y productivas: una relación pertinente entre el saber y el desarrollo económico y social. La comunicación y difusión de los saberes científicos emanados de las universidades constituye un elemento democratizador, promoviendo la vinculación y la transferencia. Poner así los conocimientos y resultados científicos, de un modo no ingenuo sino inteligente, a disposición de la comunidad es un proceso ya inevitable. Este argumento favorable a la circulación de saberes se ve fortalecido (sobre todo en nuestra región) porque mayoritariamente son los fondos públicos los que sustentan las líneas de investigación de mayor posibilidad de uso difundido. Así, surge necesariamente un imperativo ético donde, si los resultados provienen del esfuerzo colectivo que financia con presupuestos públicos la función investigación; los resultados del mismo deberían estar disponibles para quien la costea. De esta manera se busca evitar que la sociedad pague dos veces por los saberes que ella misma financia.

A nadie escapa el crecimiento, desarrollo y popularización exponencial de internet en el mundo en general y en nuestra re-

gión en particular. Este hecho es significativo para el propósito de democratizar el conocimiento. Paralelamente, se ha señalado que los mayores ingresos por servicios electrónicos corresponden no a las empresas que ofrecen entretenimiento sino a las que venden datos y artículos utilizados por profesionales y científicos de distintas áreas. Dicha lógica mercantilista, aplicada al conocimiento científico, representa *per se* una importante contradicción, ya que hace caso omiso a una de las premisas de la ciencia, esto es su carácter universal. Además, la interposición de tales barreras al conocimiento implica una fuerte restricción al desarrollo intelectual y material tanto de los individuos como de las sociedades, en particular a las más vulnerables. Esta tensión entre esta lógica mercantil y la necesidad de democratizar el conocimiento, junto con la generalización del uso de dispositivos tecnológicos, abren una nueva frontera para dar a conocer las obras académicas y científicas, promoviendo la discusión sobre la conveniencia de poner a disposición de la sociedad dicha producción.

Todo lo expuesto hasta aquí pone en evidencia la necesidad de dotar a esta concepción del uso del conocimiento de marcos teóricos e instrumentos prácticos que hagan plausible la necesidad de concretar la visión de que el mismo esté disponible en los términos planteados. Es entonces que el concepto de conocimiento científico y académico abierto entendido en términos de su definición más aceptada: “el conocimiento es abierto si cualquiera es libre para acceder a él, usarlo, modificarlo y compartirlo bajo condiciones que, como mucho, preserven su autoría y su apertura”, viene a ser absolutamente relevante y una respuesta a lo discutido en los primeros párrafos del texto. En un principio, la definición estuvo centrada en los artículos de revistas de investigación científica con el sistema de revisión por pares (peer review), pero actualmente se ha extendido a todo tipo de contenido digital (textos, bases de datos, software, video, presentaciones multimedia, entre otros) y a todos los campos. Los cimientos del movimiento de Acceso Abierto se establecieron en las “De-

claraciones internacionales de las 3 B”, en las que se fijan la definición y criterios que componen el concepto y se adhieren al mismo numerosas organizaciones internacionales: Declaración de Budapest (2002), Declaración de Bethesda (2003) y la Declaración de Berlín (2003). Ante la irrupción de esta innovación es fundamental que América Latina y el Caribe, a través de sus representantes en los diversos órdenes, continúe estando presente -tal como lo ha hecho desde un principio- y que redoble su participación activa en la consolidación y expansión del acceso abierto de acuerdo a sus características y necesidades regionales (Sala, H.E., 2012). Es imprescindible señalar que el acceso abierto no solo es la posibilidad de poder acceder de manera gratuita a contenidos digitales, sino, además, la posibilidad de poder intervenir en la creación, adaptación y administración de estos contenidos. Es una realidad que los países de la región adhieren a los objetivos de desarrollo sostenible establecidos por los gobiernos del mundo en el contexto de las Naciones Unidas. Para lograr cambios significativos con esos objetivos es una contribución disponer de un ecosistema de conocimiento abierto que abarque tanto el acceso abierto a los conocimientos producidos por la investigación científica y tecnológica difundida en textos y datos, como así también otros conocimientos, resultado de procesos de ciencia abierta, recursos educativos abiertos, datos abiertos que aportan los gobiernos y la sociedad civil.

Hay diversas maneras por las cuales se puede proporcionar el objetivo buscado, siendo dos los métodos más comunes: la vía verde y la vía dorada. En la primera, también conocida como “autoarchivo”, los autores archivan los artículos en repositorios de acceso abierto institucionales. En la vía dorada, también conocida como publicación en revista de acceso abierto: las revistas de acceso abierto ofrecen la opción de publicar en acceso abierto los artículos de manera inmediata (pasando por un proceso de revisión por pares). Últimamente se empieza a hablar de una tercera vía, la vía diamante, que intenta solucionar los inconvenien-

tes de los dos modelos anteriores. Para ello, imita a la vía dorada (que ofrece la revisión por pares), pero en este caso el autor o la institución no deben realizar ningún pago, puesto que la revisión y edición es realizada por voluntariado que no recibe compensación económica, y cuya motivación es el progreso de la ciencia, el reconocimiento académico y el bien social. En principio, este modelo soluciona los aspectos débiles de los modelos anteriores: el coste (de la vía dorada) y la falta de revisión por pares (de la vía verde). La propuesta y desarrollo de todas estas vías evidencian que el movimiento del acceso abierto al conocimiento está muy presente en la agenda de la comunidad científica.

Esta “solución”, el acceso abierto, no está exenta de tensiones, quizás la más acuciante es lograr una fuente de financiamiento estable. Aparentemente, no existe una respuesta única y definitiva para solucionar este aspecto que obviamente no es trivial. No obstante, existen diferentes posibilidades para enfrentar esta dificultad. La que se utiliza de forma más recurrente es que los autores paguen por la publicación de sus artículos (esto incluye los costos de edición, indización, almacenamiento electrónico a largo plazo, etc.). Una medida tendiente a superar esta dificultad puede estar en continuar la construcción de redes de bibliotecas electrónicas y/o repositorios administrados por las agencias de investigación nacionales, universidades y demás instituciones que ofrezcan servicios de publicación a costos acordes con las capacidades financieras de los grupos de investigación locales y/o mediante subvenciones cuando fuere factible esta posibilidad. En suma, la necesidad de implementar políticas públicas que vayan en esta dirección es el desafío de la época. En este sentido, es de destacar las acciones implementadas desde el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación Argentina (MINCyT) como la creación del Sistema Nacional de Repositorios Digitales (SNRD) y la posterior aprobación de la “Ley 26.899: Creación de repositorios digitales institucionales de acceso abierto, propios o compartidos”. Esta iniciativa va en la di-

rección de recomendar la institucionalización de acciones donde se contemplen asignación de recursos destinados al acceso abierto de los conocimientos científicos y académicos; y otros contenidos necesarios para la educación, la investigación, el trabajo y la participación ciudadana. Esto debe acompañarse con una adecuada política institucional de los centros de investigación y desarrollo para que se utilicen los recursos de acceso abierto, en especial el desarrollo de repositorios institucionales de acuerdo a estándares internacionales donde se exhiba y difunda abiertamente la producción científica y académica de la Institución y promoviendo nuevas formas colaborativas de trabajo entre los miembros de la comunidad. Este desarrollo exige acciones que conlleven a actualizar los sistemas de acreditación del conocimiento y evaluación de la función investigación, valorando explícitamente los avances realizados en el contexto del acceso abierto (Alperin, Babini, Fischman, 2014). No es posible pensar en esto sin establecer un ámbito para la discusión y planificación de la política de acceso abierto en la región, buscando que las comunicaciones científicas y académicas sean participativas, inclusivas, orientadas al bien común y sin fines comerciales.

El concepto de acceso abierto, junto con el de inclusión digital, integra un concepto más general que es el de apropiación social de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs). Desde esta perspectiva más amplia y superadora, el acceso abierto no consiste simplemente en “poder leer papers gratis”, sino también en intervenir activamente en su elaboración, edición, evaluación, administración, etc. (Sala, H.E., 2012). La concepción de acceso abierto que se ha procurado resaltar es aquella que entienda al mismo como un camino que permita la aprehensión del conocimiento, su incorporación a la cotidianidad y su materialización como instrumento de transformación individual y social hacia una sociedad más justa y solidaria.

Bibliografía

- Alperin, J.P., Babini, D., Fischman, G. (Eds.) (2014). *Indicadores de acceso abierto y comunicaciones académicas en América Latina*. Buenos Aires, CLACSO. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20141217052547/Indicadores_de_acceso_abierto.pdf
- OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura). *Ciencia, tecnología e innovación para el desarrollo y la cohesión social*. Programa iberoamericano en la década de los bicentenarios, 2012. ISBN: 978-84-7666-240-3 Recuperado de <https://www.oei.es/historico/documentociencia.pdf>
- Sala, H. (2012) Origen, consolidación, expansión e implicancias del Acceso Abierto (Open Access) en América Latina y el Caribe. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)* ISSN: 0798-1228 / ISSN: 2610-7759 (En línea), [S.l.], v. 16, n. 2, june 2012. ISSN 2610-7759. Recuperado de <<http://ess.ie-salc.unesco.ve/ess3/index.php/ess/article/view/405>>.
- Tünnermann Bernheim, C. (2008). *Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba (1918-2008) Colección Grupos de Trabajo*. Colección Antologías. Colección Reforma Universitaria. ISBN 978-987-1543-03-8. CLACSO. Buenos Aires.
- Unzué, Martín y Nicolás Freibrun (2015). Políticas Públicas de Acceso abierto y democratización del conocimiento en la Universidad Argentina. En: *AVATARES de la comunicación y la cultura*, Nº 9. ISSN 1853-5925. Julio de 2015. Recuperado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/avatares/article/view/6374>

ACERCANDO LA CIENCIA A LA GENTE

Alejandra Marcela Nardi

Oficina de Conocimiento Abierto,
Universidad Nacional de Córdoba - Argentina
amnardi@unc.edu.ar

Un alto porcentaje de las personas que forman parte de la sociedad se expresan y participan de alguna forma en la construcción de una vida mejor, algunos construyen casas, otros sueños; hay quienes nos deleitan con el arte y otros son los espectadores de bellas expresiones artísticas impresas en una paleta de variados colores; algunos nos entretienen con los deportes y otros son el público observador; también están los que inventan herramientas que nos permiten hacer más fáciles las tareas cotidianas que otros usamos; unos son maestros y otros alumnos, todos aprenden y enseñan, o investigan, y otros reciben los beneficios de esos estudios que se transforman en pequeños grandes aportes para mejorar la calidad de vida en aspectos fundamentales como la salud, la obtención de alimentos, el agua y la energía. Los unos y los otros son personas desafiantes, se plantan frente a las adversidades y también gozan del bienestar. Así somos, así es la sociedad.

Pero hablemos también de las Universidades. En su comienzo fueron reductos exclusivos de la nobleza y más tarde también de la naciente burguesía y del clero, hasta que de a poco se fueron convirtiendo en las que hoy conocemos, lugares abiertos al aprendizaje para todos. Se ocupan de brindar una educación plena, formación profesional y técnica, promueven la investigación científica, impulsan programas de extensión a la comunidad a la que pertenecen y ahora, con la conectividad y el uso de las tecnologías de información y comunicación, rompen con las barreras geográficas y llegan a distribuir y compartir su conocimiento y su experticia con otros países.

Cuando hablamos de investigación y sus importantes resultados, se presentan problemas serios, ya que esos resultados en un alto porcentaje se dan a conocer tradicionalmente en publicaciones especializadas que resultan extremadamente onerosas, sobre todo para los países de menores recursos o casas de estudios con presupuestos limitados.

Estas revistas especializadas son publicadas por editoriales comerciales, que lo que hacen en realidad es obtener gratuitamente lo que publican muchas veces las universidades públicas sostenidas por los impuestos que pagamos los ciudadanos, para luego asegurarse su exclusividad y revendérselas a precios exorbitantes. Esta situación ha llegado a tal punto que se ha tornado intolerable. Los siguientes datos son un claro ejemplo de lo dicho anteriormente: el porcentaje de las ganancias de las editoriales científicas Wiley y Elsevier superan las ganancias de Coca Cola y BMW, las dos primeras 42 % y 36 % y las segundas 22 % y 12 % (Babini, 2014). Otros datos ejemplificadores son los relativos a la facturación de los 56 grupos editoriales más grandes del mundo y entre los cinco primeros, tres de ellos se dedican a la edición de contenidos científicos y tecnológicos, se habla de ingresos en millones de dólares superiores a U\$S 7.800 (Rodríguez, 2014, 1).

Afortunadamente, hubo una reacción enérgica por parte de la comunidad académica internacional que es conocida como la “Iniciativa de Archivos Abiertos”, este movimiento internacional afirma que la ciencia y sus resultados son un recurso público y como tal, el acceso a la literatura científica debe ser irrestricto con el propósito de ponerla al alcance de la comunidad académica internacional y en beneficio de la sociedad.

Es decir que todos somos ahora testigos del nacimiento de una nueva forma de comunicar la ciencia, basada en formas colaborativas y distribuidas a través de Internet. Con ideas fuerza tales como cultura abierta, ciencia abierta, archivos abiertos, datos abiertos, investigación abierta y ciencia como bien común y social.

¿Pero qué alcance tiene la palabra abierta/o? El modelo de Acceso Abierto (AA) implica “disponer en forma gratuita

a través de la Internet pública, permitiendo a cualquier persona leer, descargar, copiar, distribuir, imprimir, buscar, enlazar los textos completos de estos artículos, analizarlos para su indexación, o utilizarlos para cualquier otro propósito legal, sin barreras financieras, legales o técnicas distintas de las básicas de la conexión a Internet» (Suber, 2015, p. 63). Para el Acceso Abierto es obligatorio “otorgar a los autores el control sobre la integridad de su trabajo y el derecho a ser reconocido y citado correctamente” (Budapest Open Access Initiative, 2002, p. 1).

Este movimiento es impulsado por millones de fervientes adherentes en casi todas las universidades y en organismos de ciencia y tecnología del mundo que han comprendido que hacer ciencia no es una actividad solo económica, sino que se debe desarrollar una ciencia más ética y con responsabilidad social. Oponerse a más de cuatrocientos años de una ciencia atada a sociedades científicas elitistas y a negocios editoriales no es un camino fácil de transitar, sin embargo, todos los días, nuestra cambiante sociedad favorece y hace madurar a los profesores y a los investigadores para que fortalezcan el acceso abierto al conocimiento.



Foto Museo Casa de la Reforma – Universidad Nacional de Córdoba

A cien años de la Reforma Universitaria, se dieron cita en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, en la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES-2018) miles de personas interesadas en mantener viva la llama de la gesta de la Reforma ocurrida un 15 de junio de 1918. América Latina toda estuvo presente.

Algunos tuvimos la oportunidad de exponer ideas relativas a que la ciencia y sus resultados son un bien público y social, y observamos con satisfacción que en la declaración final de la Conferencia se expresa “La CRES reafirma el postulado de la Educación Superior como un bien público social, un derecho humano y universal, y un deber de los Estados. Estos principios se fundan en la convicción profunda de que el acceso, el uso y la democratización del conocimiento es un bien social, colectivo y estratégico, esencial para poder garantizar los derechos humanos básicos e imprescindibles para el buen vivir de nuestros pueblos, la construcción de una ciudadanía plena, la emancipación social y la integración regional solidaria latinoamericana y caribeña” (CRES, 2018).

Con el fin de reafirmar los principios del Acceso Abierto, el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) expusieron recomendaciones para los gobiernos, las instituciones y la sociedad civil sobre el conocimiento científico y académico en abierto, ubicando la temática en el contexto internacional y regional. Tres de ellas fueron:

Establecer políticas nacionales e institucionales donde se contemplen asignación de recursos destinados al acceso abierto de los conocimientos científicos y académicos; y otros contenidos necesarios para la educación, la investigación, el trabajo y la participación ciudadana (UNC / CLACSO, 2018).

En las instituciones que realizan investigación, incentivar que se publique en abierto los resultados (textos, datos y otros formatos), y desarrollar repositorios/plataformas digitales institucionales o compartidos -respetando las normas internacionales, utilizando software libre y li-

cencias abiertas- donde se difunda en abierto la propia producción científica y académica, incorporando procesos de control de calidad de los contenidos, para que esa información sea tenida en cuenta en los sistemas de evaluación de la producción de la institución y de sus investigadoras e investigadores (UNC / CLACSO, 2018) . Promover un trabajo colaborativo entre científicos, docentes, editores, estudiantes bibliotecarios/as y otros actores de la comunidad académica para la construcción de una cultura de Ciencia Abierta siendo ésta una nueva forma de crear y comunicar conocimiento, basado en formas colaborativas y distribuidas a través de Internet (UNC / CLACSO, 2018).

En definitiva, el saber es aquello que nos identifica como humanos. Generación tras generación, se transmite, se construye y se difunde, ascendiendo por una escala llena de tropiezos, de acechanzas y hasta de retrocesos, pero que nunca se detiene. El acceso abierto al conocimiento es, pues, un nuevo paso, importante y trascendente, en ese viaje que atraviesa toda la historia en pos de nuestro común destino, el de la gran familia humana.

Bibliografía

- Babini, D. (septiembre, 2014). *Buenas prácticas universitarias para comunicaciones científicas abiertas. Un desafío para América Latina*. Conferencia presentada en la Inauguración de la Oficina de Conocimiento Abierto de la Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina. Recuperado de https://clacso.org.ar/clacsotv/gt_clacso.php?id_video=919
- Budapest Open Access Initiative. (2012). *Diez años desde la Budapest Open Access Initiative: hacia lo abierto por defecto*. Recuperado de <https://www.budapestopenaccessinitiative.org/boai-10-translations/spanish>

Declaración Final de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe, Córdoba, Argentina, 14 de junio de 2018. Recuperado de [http://www.cres2018.org/uploads/declaracion_cres2018%20\(2\).pdf](http://www.cres2018.org/uploads/declaracion_cres2018%20(2).pdf)

Universidad Nacional de Córdoba & Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (2018). *Recomendaciones sobre el Acceso Abierto. Presentado en la Conferencia Regional de Educación Superior Conferencia Regional.* Mesa de Debate 1: “Acceso abierto y democratización del conocimiento”.

Rodríguez, J. (julio, 2014). *El coste del conocimiento. Comunicación presentada en el Blog Los futuros del libro. Libros, editores y lectores en el siglo XXI.* Madrid. Recuperada de <http://www.madrimasd.org/blogs/futurosdellibro/2014/07/15/136606#.W6RvNGhKiDI>

Suber, P. (2015). *Acceso Abierto.* Toluca, México: Universidad Autónoma del Estado de México. Recuperado de <http://digital.csic.es/bitstream/10261/121428/1/ACCESO%20ABIERTO.pdf>

ARTES Y PATRIMONIO
CULTURAL EN LA
EDUCACIÓN SUPERIOR*

* Para esta mesa se invitó a Ramiro Noriega Fernández (coord.), Héctor Florianí, Sandra Torlucci, Miguel Flores Covarrubias y Frédéric Vacheron.

APORTES DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR A LA PROTECCIÓN, VALORACIÓN Y APROPIACIÓN DEL PATRIMONIO CULTURAL

Miguel Flores Covarrubias

Director General del Área Académica de Artes – Universidad
Veracruzana – México
miflores@uv.mx

En los 17 Objetivos del Desarrollo Sostenible de la Organización de las Naciones Unidas, se establece en la meta 11.4, la necesidad de redoblar esfuerzos para proteger y salvaguardar el patrimonio cultural y natural del mundo. En el presente documento se reflexiona sobre los roles que pueden asumir los programas de artes de las IES latinoamericanas en la preservación, valoración crítica y apropiación del patrimonio cultural de las comunidades de su entorno.

En coincidencia con Mireia Viladevall (2013), se entiende por patrimonio “aquel aspecto cultural al cual la sociedad le atribuye ciertos valores específicos, los cuales, a grandes rasgos, podrían resumirse en: históricos, estéticos y de uso.” (p. 17). Es decir, se considera al patrimonio como ese conglomerado de prácticas, ideas, usos y costumbres vivas, dinámicas que un grupo social adopta como parte de su identidad colectiva. Por ello, el planteamiento que se describe a continuación, ve en las artes un elemento invaluable en la justa valoración, entendimiento y conservación del patrimonio histórico y vivo de las comunidades.

Antes de compartir la experiencia del Área Académica de Artes de la Universidad Veracruzana, quisiera hacer una caracterización esquemática de la experiencia de la interacción de la universidad con su entorno.

Las IES públicas latinoamericanas incluyen, con acentuaciones y tendencias diversas, marcos normativos para definir lo que

se denomina tercera función o extensión universitaria. Sin embargo, en un número considerable de casos, esta interacción se lleva a cabo sin buscar su adhesión a marcos normativos amplios que le pueden dar una dirección alineada con políticas de impacto social.

Un número considerable de las políticas de extensión o difusión cultural universitarias se conciben desde un esquema tradicional de intervención artística unidireccional donde la población meta es concebida como un ente pasivo, que acepta inopinadamente el producto artístico o cultural que le sea presentado. Se podría decir que el modelo bancario, caracterizado por Freire desde 1975, está en el centro de muchas de las propuestas de extensión o interacción universitaria con la sociedad.

Por otra parte, la formación superior en artes responde en buena medida a este modelo de intervención o impacto socio-cultural; por lo que los egresados de estos programas generalmente buscarán mantener estos patrones de contacto vertical con su entorno.

Es a partir de este análisis que la Dirección General del Área Académica de Artes (DGAAA) se plantea la implementación de programas que sensibilicen a la comunidad artística estudiantil y les permitan desarrollar los conocimientos y habilidades necesarias para una interacción dialógica con la comunidad. Este tipo de interacción permitirá que las tradiciones, costumbres e ideas de las comunidades logren permear en las propuestas artísticas y que estas propuestas, a su vez, consigan hacer explícito el patrimonio cultural de las comunidades. Por ello, a través de su Coordinación Académica de Proyección Artística, la DGAAA establece el programa Artes UV, el cual convoca de manera anual a los estudiantes de las facultades de Música, Teatro, Danza, Artes Plásticas y del Centro de Estudios de Jazz, a la participación en talleres que desembocan en presentaciones de proyectos de impacto social ante públicos variados.

Del mismo modo, se ha logrado la colaboración con el sector salud de la ciudad capital de Estado de Veracruz, Xalapa, con la finalidad de impactar en las condiciones de bienestar emocio-

nal de pacientes, familiares y personal médico del Centro Estatal de Cancerología.

Este programa se desprendió del eje estratégico “Presencia en el entorno con pertinencia e impacto social” enunciado en el Programa Estratégico 2013 – 2017 de la Universidad Veracruzana y actualmente se alinea al eje de “Visibilidad e Impacto Social” del Programa Estratégico 2017 – 2021.

Los proyectos resultantes de estos talleres tuvieron impacto en diversas comunidades conformadas principalmente por niños y jóvenes en edades preuniversitarias. Mediante estos talleres se abordaron temáticas relativas a las relaciones de género en la comunidad y medio ambiente con diversos talleres desarrollados por los estudiantes participantes. Se impartieron talleres de fotografía infantil, de libretas artesanales, creación y presentación de mural, grabado infantil, así como creación y presentación de libro e ilustraciones.

Uno de los talleres que han tenido un impacto de mayor alcance, al que se dedica la segunda parte de este documento, ha sido la intervención artística mediante técnicas y procedimientos de Arteterapia.

Como resultado de esta incursión en el área de Arteterapia, a partir del año 2016, inicia una etapa de colaboración con el Centro Estatal de Cancerología, Dr. Miguel Dorantes Mesa (CECan). El objetivo general del programa, alineado al paradigma del acompañamiento espiritual en el contexto de los cuidados paliativos médicos, es lograr un impacto positivo en el ánimo de los pacientes del CECan y sus familiares, así como del personal médico, a través de actividades de educación, apreciación y práctica artística.

Para integrar el programa, se tomaron en cuenta las necesidades que identificaron tanto la Directora del CECan y el Departamento de Enseñanza del mismo, en el área de cuidados paliativos, así como las características del espacio, recursos y tiempo disponible por parte de los docentes y estudiantes.

La participación de los docentes y estudiantes se realizó incorporando a profesores y ejecutantes de cuerpos académicos,

los cuales desarrollan un programa de intervención a manera de práctica de campo con sus estudiantes. Estos grupos académicos reciben talleres de inducción y acompañamiento por parte del personal del CECan para garantizar una interacción pertinente que se apege a los protocolos que este tipo de prácticas requieren.

Un resultado sobresaliente de esta iniciativa es el involucramiento del cuerpo académico “Arte y Transdisciplina CA-UV-385” en diversas acciones de intervención que han permitido un diálogo con diversos sectores sociales, logrando el desarrollo de programas que permiten la expresión, valoración, documentación y enriquecimiento de emociones, ideas y prácticas sociales; a través de las artes plásticas.

A continuación, se presenta un breve resumen de algunas de las actividades que este cuerpo académico ha desarrollado a partir de estos primeros acercamientos con otras áreas disciplinares:

2016 - EmpatiArte

El Cuerpo académico Arte y Transdisciplina CA-UV-385 y las autoridades del CECan establecieron un diálogo con la comunidad, cuyo objetivo era crear conciencia en torno a algunos de los tipos de cáncer, buscando generar empatía y solidaridad con quienes lo padecen; así como con el personal del hospital, enfatizando su dedicación, entrega y voluntad de servicio.

Como resultado de este proyecto tenemos:

- Una serie de carteles para difundir los distintos tipos de cáncer en general y para dar a conocer a la población masculina los riesgos del cáncer de mama, hecho poco conocido por el público en general.
- La elaboración e intervención art toy, inspirada en el diseño de personajes de mitos y leyendas en las variantes de los padecimientos, que serán puestos a la venta con la finalidad de donar al CECan la suma recaudada.

- Obras pictóricas con imágenes de aves cuyo punto de partida fueron las huellas de las manos entintadas de algunos pacientes, plasmadas sobre lienzo. Esas manos que muestran los anhelos de las personas y que se transforman en alas de aves propiciatorias de bienestar.
- Una “instalación artística” con forma de árbol, de cuyas ramas penden mariposas de papel que esconden los sueños, aspiraciones, pensamientos y emociones de otros pacientes.
- Un video que muestra las etapas sucesivas de un fotomural que ha sido integrado a uno de los muros en el hospital. En él, están las fotografías de los rostros de más de cuatrocientas personas que simbolizan la comunidad CECaN. Aunque ni remotamente sean todas, la intención de este mural es inspirar el sentido comunitario, empático y de pertenencia. Hay retratos de médicos, enfermeras, psicólogos y personal del hospital en general, así como pacientes que acuden a consulta externa, algunos de los que están internados y sus familiares.

2017 - BioculturArte y Exposición SaludArte

Un grupo de estudiantes y docentes de la Universidad Veracruzana (UV) de áreas disciplinares históricamente separadas –las artes plásticas, la arquitectura, la biología y la interculturalidad – dialogaron e intercambiaron saberes y conocimientos con abuelas y abuelos de las comunidades indígenas totonacas. Tomando como bandera la expresión en la lengua materna de estos takgallhchiwina mana, cuya traducción es “estamos dialogando”. Se aprendió y trabajó sobre el uso y propiedades del añil, el aguacate oloroso, el mohuite y el algodón, así como el lugar que estos elementos ocupan en la cosmovisión de esta cultura. Como resultado se realizó una exposición y un foro académico estudiantil, ambos interdisciplinarios, en Casa del Lago UV.

2018 - Libro *EmpatiArte*

Este volumen tiene la finalidad de mostrar el proceso de reflexión que generó la intervención para lograr empatía hacia los problemas, padecimientos, emociones y percepciones de la comunidad CECan, con propuestas visuales generadas por estudiantes de la Facultad de Artes Plásticas.

Como se puede constatar, es prometedor el rol que la formación artística innovadora puede tener en la preservación del patrimonio tangible e intangible de la sociedad. Además de la sensibilización, la generación de empatía y la apreciación estética que las artes cultivan como fin declarado, la colaboración con otras disciplinas y la interacción dialógica con sus entornos inmediatos permiten vislumbrar posibilidades de integración e impacto social poco exploradas en los entornos de formación artística universitaria.

Bibliografía

- Freire, P. (2015). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Ladrón de Guevara, S. (2014). *Programa de Trabajo Estratégico 2013-2017*. (México: Universidad Veracruzana) Recuperado de <https://www.uv.mx/programa-trabajo/Programa-de-Trabajo-Estrategico-version-para-pantalla.pdf>
- Ladrón de Guevara, S. (2018). *Programa de Trabajo Estratégico 2017-2021*. (México: Universidad Veracruzana) Recuperado de <https://www.uv.mx/programa-trabajo/pte-2017-2021.pdf>
- ONU (2018). *Objetivos de desarrollo sostenible*. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Secretaría de Educación Pública (2018). *Cuerpos académicos reconocidos por PRODEP*. Recuperado de <http://promep.sep.gob.mx/ca1/conceptos2.html>
- Viladevall i Guasch, M. (coord.) (2013). *Gestión del patrimonio cultural. Realidades y retos*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

ARTES Y PATRIMONIO CULTURAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Sandra Torlucci

Rectora de la Universidad Nacional de las Artes – Argentina
s.torlucci@una.edu.ar

Quiero iniciar diciendo que celebro que la cuestión de las artes aparezca por primera vez en la CRES con tanta contundencia, y que a partir de ahora el eje se denomine Ciencia, técnica y artes, para que las artes dejen de ser un sector marginado del sistema de educación superior.

Pensemos que hace veintiséis siglos ocurrió un epistemiocidio, cuando el logocentrismo definió que el mito o todas las creaciones poéticas y artísticas estaban por fuera de la categoría de producción de conocimiento. Desde entonces y hasta el siglo XXI, no existió ninguna universidad de artes porque se argumentaba que las artes eran una sola disciplina. Esta es una discusión que recién ahora comienza a aparecer gracias a la insistencia de las y los artistas que la repetimos y repetimos y, como a las mujeres, nos dicen locas, locos y también desubicadas, desubicados, impertinentes.

Boaventura de Sousa Santos, en el marco de la conferencia inaugural de la CRES, puso tres cuestiones en discusión que de alguna forma enmarcaron esta conferencia regional. La primera tenía que ver con la colonización; si la universidad no sirve, si el sistema universitario no sirve para descolonizar, no hay forma de preservar el único patrimonio posible: el buen vivir. Voy entonces a tomar esa categoría epistémica que está desplazada completamente de la universidad napoleónica. El segundo es la despatriarcalización. No alcanza con promover investigaciones sobre género, las mujeres no tenemos que ser estudiadas, tenemos que ser sujeto

de conocimiento. Los artistas no tenemos que ser estudiados, tenemos que ser sujeto de producción de conocimiento. Tenemos que ser reconocidos como sujetos, pero no como un sujeto más, sino como sujetos fundamentales, porque los artistas, y no estoy hablando solamente de los investigadores en artes y de los docentes, sino de los artistas, somos productores de una forma de conocimiento que los científicos y los tecnólogos no pueden producir. Estos llaman innovación a la producción artística para otorgarle categoría universitaria.

¿Qué es la innovación? El aspecto creativo del descubrimiento en la producción de conocimiento.

El nacimiento de una idea –esto no lo digo yo, desde Nietzsche hasta hoy lo dice la mitad de la filosofía, la filosofía paralela, los malditos, pero también lo dice Kant– la producción de conocimiento tiene que ver con la unión de una idea o un concepto con un percepto. ¿Qué produce los perceptos? ¿Quién produce el patrimonio perceptivo de una época? ¿Quién produce el patrimonio afectivo –como dice Deleuze– de una época? Es decir, la ciencia sigue con el paradigma eurocentrista, logocentrista, patriarcal y colonialista de poner en el principio la verdad que es el universal positivo. Y eso no existe. La producción de conocimiento científico hoy ya está ligada al artista. En las universidades aún no, pero podemos encontrar a algunos científicos como René Thom, que cuando le preguntan a qué se dedica responde: “¿De qué me habla? Yo estudié matemáticas, pero soy lingüista, artista, científico, gestor, promotor, inventor y algunas cosas más”. Para crear patrimonio, tal como dice Miguel Flores Covarrubias, en todas las universidades tendría que haber interdisciplinariedad obligatoria con lo artístico, con la producción artística. En los laboratorios privados de Estados Unidos ocurre, contratan artistas para trabajar en la experimentación dentro de las investigaciones científicas, en las ingenierías y en otras ciencias llamadas duras o no duras. Ni hablar de las humanidades y las sociales. Ellos nos estudian todo el tiempo. Yo daba la materia *Metodología de la*

Investigación en la Universidad de Buenos Aires y tenía que explicarles a los estudiantes que no podíamos tomar al arte como un objeto de estudio cualquiera de las ciencias sociales, porque no es eso, sería imposible estudiarlo de esa manera, esa investigación estaría destinada al absoluto fracaso, no sirve, no colabora ni con la ciencia ni con el arte. Tuvimos que sentarnos a escribir parámetros de producción y de evaluación; tuvimos que pedirles a los gobiernos que establecieran formas de contemplar la producción artística, porque al no estar escrita o no tener referato no estaba contemplada, pero había sido evaluada por jurados y estaba en museos. Se considera al arte y a los artistas como un inmenso espectáculo, porque adorna, forma parte de un paisaje cultural. Por un lado, el sistema nos acepta, nos toma y, por el otro, nos rechaza. Retomo a Boaventura: estamos todo el tiempo poniendo espinas en el estado de tranquilidad que la ciencia necesita.

Es cierto que la ciencia tiene que generar funciones y la tecnología tiene que colaborar con la producción de esa función. La filosofía tiene que conceptualizar. Y nosotros tenemos que estar todo el tiempo rompiendo eso, para ver qué aparece más allá. Claro que vamos a molestar, pero también vamos a lograr que el sistema universitario se transforme. Desde las universidades trabajamos en la Red Universitaria de Artes (RUA) para que haya facultades, para promover la creación de escuelas, para que se entienda que la educación superior en artes existe de una manera múltiple, hay terciarios superiores, superiores universitarios, superiores no universitarios en todo el mundo y que no se conectan entre sí. El sistema de educación superior no universitario está completamente desarticulado, pero trabajamos para ver cómo conectarlo. También existen distintas formas de enseñanza según los modelos de educación, y aquí hago hincapié en otra cosa importante que mencionó Miguel Flores Covarrubias. Tenemos, por un lado, una forma de enseñar a producir arte formando a los estudiantes para que logren su profesión artística, otorgándoles instrumentos, porque no se enseña a ser

artista, sino que se desarrollan capacidades, aptitudes. Por otro lado, están las carreras que enseñan a enseñar artes, profesores, terciarios superiores no universitarios que forman profesores de artes, y luego tenemos escuelas más técnicas, con una vieja tradición de taller, y tal vez menos integral en el sentido académico del término, que no incluyen semiótica, historias o panoramas, como sí tienen nuestras carreras universitarias. Por lo tanto, cuando hablamos de evaluación, de acreditación en artes, de investigación, tenemos que contemplar y respetar las distintas formas de educación superior en artes.

Para confeccionar el manifiesto de Guayaquil éramos muchas, muchas personas, y allí surgió la idea de defender el arte como derecho en la educación, no solo en la educación superior. Al ser parte de la producción de conocimiento, no existe la escuela sin artes. Pero esto no significa incluir música y tocar tres canciones con la flauta, significa enseñarles a los niños y niñas, desde que entran al sistema educativo, a pensar artísticamente. No alcanza con enseñarles matemáticas, lengua, geografía, historia y que tengan una hora de educación física y una de artes. Tenemos que trabajar en la integración con los otros sistemas educativos, estamos obligados a hacerlo para que el pensamiento artístico se produzca desde la primera infancia.

En la educación artística es imposible que haya discriminación y opresión. También en esto ayuda la educación artística: ayuda al sistema universitario. Puede existir cierto narcisismo, alguna diferencia por aparecer más o menos en el escenario, pero no hay discriminación. Nunca los artistas vamos a callar a alguien por ser mujer, negro o indio. No lo haríamos porque entendemos la vida de otra manera, la idea de vida, y porque producimos afectos.

Para hacer entonces honor a la Reforma, hay que actualizarla, reivindicar sus valores y tratar de recuperar y mejorar la autonomía, el cogobierno, la libertad de cátedra, la apertura de la universidad a la sociedad a través de la extensión. Resulta evidente que ratificamos todo esto, pero queremos ir por los otros

dolores que nos quedan, que son muchos, y muchas también las vergüenzas que a veces nadie quiere mencionar. Nos falta el derecho al arte en la educación, el derecho a comprender que la participación de las mujeres en la universidad no puede quedar solamente en el aprendizaje desde el lugar de alumnas. Los números muestran que los titulares de cátedra son en un 70 % varones. En el Consejo Interuniversitario Nacional, cuatro rectoras hoy festejábamos que habían elegido a otra mujer en la Universidad Nacional de Misiones, ahora somos cinco entre sesenta. Tenemos además que estar en el gobierno, en las bibliografías, en los programas. No hay ninguna mujer en la biografía de la mayoría de las cátedras. Cursé materias y materias en las que no había ni una mujer, en Letras por ejemplo solo leí a Julia Kristeva. ¿Y las artistas? Hay un video espectacular en internet acerca de esto: si vemos las mujeres que están pintadas, casi siempre desnudas, son miles. ¿Cuántas pintoras pueden colgar sus cuadros en los museos? Casi ninguna. ¿No hay pintoras, no hay científicas? En el arte somos muchas mujeres.

Tenemos que luchar contra el patriarcado, contra la colonización y, lo último que quiero mencionar, contra la mercantilización y el neoliberalismo. Las tres cosas tienen que estar juntas, no nos sirve luchar por una y abandonar la otra. No nos podemos olvidar en ningún momento de que esas tres cosas van juntas. Y en ese sentido, no puedo dejar de pensar en el contexto inmediato, hay que tener cuidado, porque si la educación artística superior universitaria tardó veintiún siglos en aparecer en el mapa y ahora aparecen políticas de ajuste, vamos a ser los primeros en desaparecer del mapa. Si a los pobres les cuesta ir a la universidad, a estudiar artes directamente no van a ir. Es difícil para las sociedades tener la posibilidad de estudiar artes en las universidades nacionales, porque no en todas hay facultades de arte o carreras de arte; es muy difícil incluso en la UNA, en Buenos Aires, donde el 50 % de la población estudiantil es de otras zonas. Es muy difícil ir a la universidad mientras se tra-

baja. Nosotros debemos pelear fuertemente por la revisión de la perspectiva que tiene el sistema universitario latinoamericano y caribeño respecto de la educación superior en artes. No nos pueden conformar solo con nombrarnos, tenemos que aparecer como sujetos de producción de conocimientos fundamentales; así se van a resolver muchos problemas.¹

¹ Esta ponencia se complementa con el Manifiesto por el Derecho a las Artes en la Educación – II Encuentro Internacional para la Educación Superior en Artes, disponible entre los libros digitales de la CRES 2018.

PATRIMONIO Y DIVERSIDAD CULTURAL EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Frédéric Vacheron

Director del Programa de Villa Ocampo – Observatorio UNESCO
Villa Ocampo – Argentina
f.vacheron@unesco.org

Agradezco la invitación a participar en la Conferencia de Educación Superior (CRES) Córdoba 2018, en el marco del panel sobre “Patrimonio y Diversidad Cultural en la Enseñanza Superior”. En tal sentido, quisiera compartir con Uds. una nueva iniciativa: La Red de Cooperación Académica en PCI de Latinoamérica y el Caribe. Los días 21 y 22 de noviembre de 2017, en Buenos Aires, Argentina, tuvo lugar el Encuentro Regional para la Búsqueda de Mecanismos de Cooperación en Patrimonio Cultural Inmaterial y Enseñanza Superior, con el objetivo de identificar, acordar y diseñar un mecanismo de cooperación a nivel de educación terciaria en torno al Patrimonio Cultural Inmaterial, en la región de América Latina y el Caribe.

Este encuentro contó con 43 participantes en representación de 30 universidades e institutos de enseñanza superior, provenientes de 12 países de la región. De este espacio de reflexión y puesta en común surgió la Red de Cooperación Académica en PCI de Latinoamérica y el Caribe (ReCA PCI LAC).

El estado de la situación del Patrimonio Cultural Inmaterial

La Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial del 2013 (en adelante la Convención) entró en vigor en 2006 y, hasta la fecha, ha sido ratificada por 177 Estados Parte (10/05/2018). La rápida ratificación es un testimonio de la pre-

ocupación de los países por salvaguardar el patrimonio vivo del mundo, especialmente en un momento de rápida transformación social, donde el Patrimonio Cultural Inmaterial (en adelante PCI) se enfrenta a graves riesgos y amenazas que pueden conllevar a la desaparición de estas manifestaciones.

Sin embargo, tras una evaluación llevada a cabo por la Sección de Supervisión Interna de la UNESCO en 2013, se identificó que muchos de los Estados Parte se estaban enfrentando a dificultades en la aplicación de la Convención, debido a la falta de recursos humanos capacitados. En particular, la comprensión de los conceptos de esta sigue representando un problema, que se manifiesta sobre todo al momento de realizar inventarios, de formular medidas de salvaguardia y aplicarlas, de cooperar con otros países, de acceder a los fondos de la Convención, de preparar expedientes de candidatura y, sobretodo, de consultar e involucrar a las comunidades de manera de garantizar su efectiva participación en los procesos de salvaguardia.

UNESCO reconoce el importante papel que desempeñan las instituciones de educación superior en la formación de los futuros planificadores y administradores a la hora de trabajar en el campo de la salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial. También observa que, actualmente, la enseñanza del Patrimonio Cultural Inmaterial está muy dispersa en diferentes disciplinas (estudios del patrimonio, antropología, medio ambiente, etc.). Asimismo, la mayoría de los estudios sobre el patrimonio tienden a centrarse en el Patrimonio Material y el Patrimonio Cultural Inmaterial aún no es un tema común en los estudios culturales y los programas de gestión cultural.

Por otra parte, en los últimos tiempos, en algunos países se ha verificado una creciente oferta de formaciones relacionadas a la gestión cultural en el ámbito académico. Por esta razón, en reuniones preparatorias relativas a la creación de mecanismos de cooperación en patrimonio inmaterial y enseñanza superior se ha consensuado adoptar ese enfoque en gestión cultural.

Teniendo en cuenta lo planteado, sería oportuno que las universidades y otras instituciones de educación superior que integran la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial en sus programas de gestión cultural se relacionen entre sí, en estrecha colaboración con la UNESCO, en aras de facilitar el proceso de capacitación, como también ampliar la comprensión de la noción de Patrimonio Cultural Inmaterial a distintos públicos, utilizando los respectivos instrumentos institucionales (en particular redes, cátedras, centros de investigación y otros).

En este sentido, a nivel global se están dando iniciativas regionales de este tipo. En Europa y en Asia actualmente está en proceso de creación un mecanismo de cooperación entre instituciones de enseñanza superior para crear sinergias globales y proporcionar conceptos y referencias comunes en materia de Patrimonio Cultural Inmaterial.

El Patrimonio Cultural Inmaterial en América Latina y El Caribe

La región de América Latina y el Caribe está formada por 41 países extremadamente diversos, 31 de los cuales son parte de la Convención al día de hoy. Países de ingreso medio como México o Chile, otros menos desarrollados como Haití, pequeños estados islas y otros de grandes territorios, como Brasil y Argentina, forman parte de la región.

Asimismo, los niveles de aplicación de la Convención varían mucho de un país a otro y dentro de los mismos países, según los distintos niveles de gobernanza y toma de decisiones, así como la oferta académica de formaciones en Gestión Cultural que además incluyan el Patrimonio Cultural Inmaterial en su currículum. En este marco se realizó un estudio previo sobre el nivel de formación sobre Patrimonio Cultural Inmaterial en educación superior.

En este contexto, estimular la conformación de un espacio de cooperación académica en enseñanza superior en torno al Pa-

rimonio Cultural Inmaterial podría conducir a un mayor conocimiento de la Convención, facilitar el intercambio de información sobre su aplicación y generar espacios de reflexión sobre su implementación; contribuyendo así a la reducción de asimetrías y la generación de conocimientos.

Por las razones mencionadas, la UNESCO está estableciendo alianzas estratégicas con instituciones relevantes, incluidas las universidades y otras instituciones de educación superior, en un intento de promover la salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial entre los futuros actores de la gestión cultural.

El Encuentro

La Oficina de la UNESCO en Montevideo organizó este encuentro en Buenos Aires, Argentina, en cooperación con Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior UNESCO IESALC, FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales), CRESPIAL (Centro Regional para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial de América Latina) y la Oficina de la UNESCO en La Habana, Oficina Regional de Cultura para América Latina y el Caribe.

Los participantes fueron académicos, directivos, tomadores de decisiones y representantes de instituciones de enseñanza superior de la región de América Latina que llevan a cabo programas de Gestión Cultural, especialmente aquellos que integran el Patrimonio Cultural Inmaterial en sus programas académicos. Estos participantes son los que UNESCO entiende como los responsables de desarrollar las capacidades de los futuros actores del campo cultural, tanto del sector privado como de las entidades gubernamentales.

Tras tres rondas de mesas temáticas en la sede de FLACSO, en las que se reflexionó acerca de la Convención de 2003, su relación con la gestión cultural y sobre la cooperación en el ámbito

de la educación superior en materia de gestión cultural, se pasó a una sesión cerrada en la que los participantes intercambiaron conocimientos, necesidades y cuestiones relacionadas con la enseñanza del PCI y se analizaron los posibles mecanismos de cooperación.

La jornada que tuvo lugar en Villa Ocampo, sede del Observatorio UNESCO, estuvo abocada a consensuar y diseñar colaborativamente el mecanismo de cooperación. A partir del aporte de todos los involucrados se discutieron y acordaron los objetivos, el funcionamiento, los roles, las responsabilidades, etc., y se asumieron compromisos a título personal o institucional, los cuales quedaron consignados en una Declaración Conjunta Final.

Esta consolidación de aportes de los participantes se transformó en el Acta de Creación del mecanismo de cooperación: la Red de Cooperación Académica en PCI de Latinoamérica y el Caribe (ReCA PCI LAC).

Resultados del Encuentro

- Se ha logrado crear un mecanismo de cooperación en patrimonio inmaterial y educación superior. El mecanismo de cooperación que los participantes decidieron asumir fue el de Red, surgiendo así la Red de Cooperación Académica en PCI de Latinoamérica y el Caribe.
- Definición de los objetivos de dicho mecanismo. Entre los objetivos específicos identificados por los miembros firmantes del Acta de Creación, destacan:
- Fomentar la divulgación de distintas experiencias de la salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial de la región en los programas de Gestión Cultural.
- Ofrecer conocimientos de Patrimonio Cultural Inmaterial inspirados y basados en la Convención, las directrices operativas y los principios y procedimientos de implementación de la Convención, todo esto en relación a las caracte-

rísticas, particularidades, necesidades y dificultades propias a las realidades de la región, para garantizar la mejora de la gestión de conocimientos.

- Dar a conocer las buenas prácticas en materia de Patrimonio Cultural Inmaterial y favorecer el intercambio de conocimientos y experiencias sobre la aplicación de la Convención, a través de la creación de una plataforma.
- Promover colaboraciones con otras redes de educación superior de la UNESCO que profundicen en temas relacionados con el patrimonio inmaterial (por ejemplo, las universidades indígenas, el conocimiento tradicional y local, el diálogo intercultural, el turismo cultural,...)
- Garantizar la difusión de información sobre los programas de Gestión Cultural que integran el Patrimonio Cultural Inmaterial en sus programas académicos, a través del diseño y publicación de un folleto o *brochure*.
- Favorecer la creación de una lista de expertos académicos conocedores de la Convención y del Patrimonio Cultural Inmaterial de sus respectivos países para fomentar la cooperación Sur-Sur y Norte-Sur.
- Diseño consensuado de su organización y funcionamiento; establecimiento de bases para diseñar un sistema de gestión de conocimientos entre participantes y elaboración de mecanismos de comunicación y relacionamiento con terceros.

Actualmente la Red de Cooperación Académica en PCI de Latinoamérica y el Caribe se encuentra en la segunda parte de su etapa fundacional. Tras la firma del Acta de Creación, los miembros se han organizado en diferentes comités para organizar el trabajo y repartir los compromisos adquiridos.

- Levantamiento de una base de datos consistente con la contribución de las instituciones que cuentan con programas vinculados a la enseñanza del Patrimonio Cultural Inmaterial.

En colaboración con CRESPIAL, la Comisión de Gestión Comunicacional se encargará de poner en marcha una plataforma a este respecto.

- Establecimiento de compromisos necesarios y posibles, a título personal e institucional, recogidos por el Acta de Creación de la Red, así como el establecimiento de propuestas de actividades para el 2018.

Miembros de la Red están trabajando sobre la organización de un nuevo evento sobre “El rol de la Academia para la gestión de la salvaguardia de las expresiones musicales”, inscrita en la Lista representativa de la Convención de 2003: ejemplo del Fado (Portugal) y Tango (Argentina). El coloquio se llevaría a cabo en octubre 2018 en el Observatorio de UNESCO Villa Ocampo (Buenos Aires).

Las actividades de la Red tienen el objetivo de fomentar la interacción entre representantes de la academia sobre el tema de la gestión del patrimonio inmaterial.





EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA Y VIRTUAL*

* Para esta mesa se invitó a Ángel Hernández Castillo (coord.), Marco Antonio Lorenzatti, Manuel Velasco, Damián del Valle y Rodrigo Capelato.

EDUCACIÓN MEDIADA POR TECNOLOGÍAS

Manuel Velasco

Director de Acreditación y Calidad – Universidad Empresarial

Siglo 21 – Argentina

manuel.velasco@ues21.edu.ar

Inclusión social y educación de calidad para todos

En Argentina, durante las últimas décadas, las principales políticas públicas para garantizar el derecho a la educación superior han sido mecanismos de admisión no selectivos, gratuidad de los estudios en el sector de gestión estatal y expansión de la oferta institucional (García de Fanelli, 2014). También las instituciones de educación superior han venido trabajando en arbitrar mecanismos que permitan la inclusión como factor importante, como herramienta para la movilidad social y en definitiva para el mejoramiento de la calidad de vida de los ciudadanos.

Las nuevas tecnologías de la comunicación atraviesan hoy todo el estrato social, impactando no solo en la forma de aprender de los jóvenes, sino también en la propia estructura del trabajo. La educación mediada por tecnologías concibe de forma especial el rol de la universidad como institución, que debe ser por un lado interactiva y se encuentra al mismo tiempo condicionada, al ser parte de la creación de conocimiento del entorno virtual. Necesitamos avanzar en la definición del nuevo papel de quienes forman parte de ella, como el cuerpo docente y personal de investigación, pues se hace necesario poner el foco de atención en los procesos de aprendizaje.

Las tecnologías digitales han de estar plenamente integradas, pero, a menudo, se presentan como una herramienta más para al-

canzar un determinado aprendizaje. Sin embargo, las tecnologías emergentes van más allá de un cambio en los medios que favorecen un aprendizaje, suponen trabajar en un nuevo contexto que modifica formas de aprender y que responde a las necesidades formativas específicas de la sociedad del conocimiento (Begoña, 2013)

La modalidad de educación a distancia necesita tanto del trabajo autónomo de los estudiantes, como de actividades colaborativas, donde ellos mismos aprenden con otros y de otros, a través de las redes sociales, o de comunidades de aprendizaje alojadas en soportes digitales o en plataformas virtuales o entornos virtuales de aprendizaje.

Cada vez hay un mayor número de instituciones, de programas, de docentes e investigadores comprometidos, más estudiantes que confían en esta modalidad y, lo que es más importante, los resultados de investigaciones sobre eficacia y eficiencia que se vienen mostrando calidad, al fin y al cabo, aparecen al menos como de nivel similar a los de los procesos presenciales. (García Aretio, 2017)

La educación a distancia y digital o mediada por tecnologías va cobrando importancia sobre los formatos presenciales. Cuando los diseños pedagógicos son acertados, la calidad de los aprendizajes digitales está probada. La eficacia de estos sistemas es, al menos, similar a la de los presenciales. (García Aretio, 2017)

Más allá del cambio hacia lo virtual en el que están inmersas las generaciones nuevas, y en el que se han encontrado generaciones veteranas, supone un cambio que afecta a los procesos psicológicos básicos como el aprendizaje, la motivación, la emoción, el lenguaje y el razonamiento, ante lo cual la universidad se debe adaptar realizando las transformaciones necesarias. (Martí Noguera, 2011)

Hoy, se aprende y se alcanza el conocimiento de manera diferente, la información está disponible en tiempo real y muchas veces el estudiante accede a datos que son más actualizados que aquellos que en ocasiones disponen los docentes. Esto requiere una redefinición del rol docente, el docente hoy definitivamente no es depositario de conocimientos que transfiere, hoy es un faci-

litador de un proceso que ya el alumno puede ir conduciendo en forma autónoma a partir de otras fuentes de información. Este es un desafío importante para todo el sistema educativo y alcanza a todas las modalidades de enseñanza, pero en forma particular a la modalidad a distancia.

La democratización de la educación superior

El impacto de las nuevas tecnologías en la organización social y del trabajo trae nuevas exigencias y necesidades para quienes acceden a la educación superior. Cada vez es más difícil poder encontrar alumnos que puedan dedicarse de manera exclusiva al estudio de una carrera universitaria, cada vez son más los ciudadanos que queriendo estudiar una carrera universitaria no pueden hacerlo por no poder trasladarse hacia la sede de la universidad en los días y horarios en los que dicha carrera se dicta. Por esto y muchas razones más, el concepto de inclusión al que hacíamos referencia al inicio del artículo, no alcanza con la creación de nuevas universidades o con la gratuidad de las mismas o con un ingreso irrestricto. La democratización del acceso a una educación de calidad, que sea inclusiva requiere hoy contemplar otros aspectos como las restricciones de tiempo, espacio, ritmos de aprendizaje, vida laboral, ocupaciones familiares, libertad de movimiento, nivel educativo, etc.

El modelo pedagógico a aplicar también es responsable de lograr los aprendizajes propuestos. El modelo debe contemplar la autorregulación de la tarea del alumno, el manejo de emociones, los aportes de la neurociencia, el apoyo pedagógico, el diseño instruccional, el diseño de los objetos de aprendizaje, entre otros.

La educación mediada por tecnología es hoy un modelo inclusivo. Hasta no hace mucho tiempo atrás, el acceso a las nuevas tecnologías era solo posible para determinadas clases sociales. El acceso a una computadora o la conexión a internet era privativo

de determinado número de personas. Hoy la tecnología atraviesa toda la sociedad. El acceso no solo a una computadora sino a una computadora portátil, acceso a internet, televisión satelital, teléfonos con acceso a internet, etc., están al alcance de prácticamente toda la sociedad. De este modo, el acceso a la tecnología ha dejado de ser una limitante, en todo caso los aspectos tecnológicos limitantes están vinculados al manejo de dichas tecnologías, en particular en determinadas franjas etarias de la población. La tecnología acompañada con un adecuado modelo pedagógico derrumba algunas de las restricciones planteadas por la presencialidad, tales como el horario, la flexibilidad, la compatibilidad con el empleo y las obligaciones familiares, entre otras.

Por otro lado, para todas aquellas personas que tienen su domicilio en ciudades donde no está la universidad pública, y en consecuencia su traslado hasta la universidad supone una erogación mensual para la familia, cuanto más alejada de la universidad mayor, el costo de traslado. En muchas ocasiones, hoy el costo de estos traslados supera con creces el costo del acceso a la educación mediada por tecnologías. Además del beneficio económico al que nos referimos, se suman los beneficios correspondientes a evitar el desarraigo, la unión familiar, el desempeño laboral en el lugar de origen, etc.

Son muchos entonces los factores que hoy se suman para que la educación mediada por tecnologías sea considerada como una herramienta de inclusión social tanto o más importante que la educación presencial gratuita.

Persistencia académica

Uno de los problemas que encuentran mucha dificultad para su resolución, probablemente por tratarse de una problemática multicausal, es el de la persistencia o desgranamiento que ocurren el cursado de las carreras. Esta problemática afecta por igual a ins-

tuciones públicas y privadas. También alcanza a las diferentes modalidades de dictado. Sin embargo, en la modalidad a distancia los números son aún un poco más preocupantes que aquellos de la modalidad presencial.

No obstante, la educación mediada por la tecnología ofrece herramientas que ayudan a trabajar un poco mejor esta problemática. La posibilidad que brinda la tecnología de poder visualizar la actividad que el alumno desarrolla en la plataforma virtual, el tiempo que le dedica a cada una de las actividades propuestas y el horario en el cual el alumno accede a la plataforma brindan información sobre la forma en que el profesor virtual puede interactuar con el alumno para brindarle ayuda. De la misma manera, existe la posibilidad de visualizar la actividad del profesor virtual y los modos y tiempos en los que propone actividades para sus alumnos, pudiendo desde un grupo de colaboración direccionar las ayudas para los diferentes alumnos.

Adicionalmente, la tecnología permite identificar los alumnos que no tienen actividad alguna en la plataforma y nos habilita a comunicarnos con ellos por otros medios tecnológicos, indagarlos sobre las dificultades que están atravesando que les impiden realizar las actividades académicas propuestas y eventualmente brindar la ayuda o el asesoramiento que pudieran necesitar.

Estas actividades requieren de equipos interdisciplinarios que monitoreen la actividad académica que cada uno de los alumnos y sus profesores virtuales están realizando. De esta manera, y a diferencia de la actividad presencial, no se trata solo del profesor y sus alumnos, sino que hay un equipo de trabajo disponible para la conducción del proceso de aprendizaje del estudiante.

Debido a la multiplicidad de causas que provocan el abandono de una carrera, aun todos estos esfuerzos pudieran en ocasiones ser insuficientes. De todos modos, es factible conocer las causas finales que llevaron a cada alumno a desistir de sus estudios y cuándo desde la universidad es posible actuar a fin de evitar futuras repeticiones.

Conclusión

Los aspectos señalados en este documento y la experiencia recogida en la implementación de carreras de pregrado, grado y posgrado en modalidad a distancia nos permiten afirmar que esta educación mediada por tecnologías ofrece posibilidades de mejorar aspectos como la inclusión social, la democratización de la educación superior, la persistencia en los estudios y la tasa de graduación.

Bibliografía

- García Aretio Lorenzo. (2017) Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, Volumen 20* (2), pp. 09-25.
- García de Fanelli, Ana. (2014), Inclusión social en la educación superior argentina: Indicadores y Políticas en torno al acceso y la graduación. *Páginas de Educación, Uruguay, Volumen. 7*, (2), pp. 275-297.
- Gros, B. y Noguera, I. (2013). Mirando el futuro: evolución de las tendencias tecnopedagógicas en Educación Superior. *Campus Virtuales, Volumen 2* (II), 130- 140. Recuperado de <http://www.revistacampusvirtuales.es/index.php/es/revistas/numerosanterior/es?id=85>
- Martí Noguera, J. J., y Martí Vilar, M. (2011). Hacia un modelo de neuro-responsabilidad: una perspectiva de la responsabilidad social desde el desarrollo humano internacional. *Journal of Psychological Research, Volumen. 4* (1), pp.24-28.

UM PANORAMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA E VIRTUAL NO BRASIL. PROPOSTAS PARA SUA AMPLIAÇÃO

Rodrigo Capelato

Diretor – Executivo do Semesp – Brasil
rodrigo@semesp.org.br

Introdução

A ascensão da modalidade de educação a distância (EAD) no Brasil está diretamente relacionada à evolução tecnológica, mas também precisa ser entendida a partir de uma série de políticas públicas que criaram e regulamentaram esse tipo de curso como uma alternativa para adultos que não tiveram acesso ao ensino superior logo ao concluírem o ensino médio. Esse artigo tem como objetivo contextualizar a modalidade EAD a partir de sua evolução como política pública educacional, avaliando estatísticas dessa modalidade e propondo novas formas dela ser pensada para diminuir a baixa taxa de escolarização em nosso país.

Contextualização da modalidade ead

A taxa de escolarização líquida do Brasil entre jovens de 18 a 24 anos é de apenas 17,8 %, bem abaixo da média mundial e muito distante da meta 12 do Plano Nacional de Educação, que prevê ampliar para 33 % o número de jovens no ensino superior até 2024. Diante desse cenário, a modalidade de Educação a Distância (EAD) tem sido utilizada como política pública para aumentar as chances de adultos conquistarem o diploma de graduação e, assim, diminuir a histórica falta de acesso ao ensino superior em nosso país.

Mas, para entendermos a atual posição da Educação a Distância no contexto educacional do Brasil, nós precisamos voltar no tempo e acompanhar a evolução da modalidade, bem como a conjuntura geral do ensino superior do país.

Em um primeiro momento, até 1996, não houve praticamente nenhum crescimento na taxa de matrículas no ensino superior nem nas instituições de ensino da rede privada e pública. Esses baixos índices não são indicadores de pouca demanda, mas são sim representativos da falta de oferta.

Em 1996, aconteceu uma das políticas públicas mais importantes para a educação brasileira como a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Esta nova lei começou a mudar esse cenário ao estimular a expansão das matrículas no ensino superior a partir de uma escolha do governo federal: ampliação da oferta por meio da iniciativa privada, inclusive com a possibilidade de empresas com fins lucrativos, para atenderem uma demanda latente.

Essa mudança na legislação proporcionou um crescimento forte na oferta de vagas no ensino superior por meio da entrada da rede privada no setor da educação superior até meados de 2002, quando esse crescimento arrefeceu, principalmente, em virtude do atendimento da demanda antes reprimida.

Duas novas políticas públicas injetaram novo ânimo no setor entre 2002 e 2003. A primeira delas autorizou as primeiras graduações na modalidade de ensino a distância. A outra estimulou o crescimento das graduações tecnológicas com a criação dos Institutos de Tecnológicos e uma maior oferta desses cursos de dois a três anos focados no mercado de trabalho.

No caso dos cursos EAD, a iniciativa privada buscou resgatar um público excluído do ensino superior, uma população que concluiu o ensino médio e, por falta de oportunidades, foi direto ao mercado de trabalho. A modalidade de educação a distância passou a atender assim um perfil de estudantes um pouco mais velhos e a sustentar um crescimento no número de matrículas no ensino superior, principalmente na rede privada.

Em 2005, o governo federal lançou o ProUni (Programa Universidade para Todos), em que as IES ofertam cerca de 10% de suas vagas gratuitamente para estudantes menos favorecidos das classes C, D e E em troca de renúncia fiscal. O ProUni vai atender então alunos que não conseguiam vagas nas universidades públicas, sempre restritas a estudantes dos melhores colégios do ensino médio, e não tinham como pagar as mensalidades das instituições de ensino superior (IES) privadas.

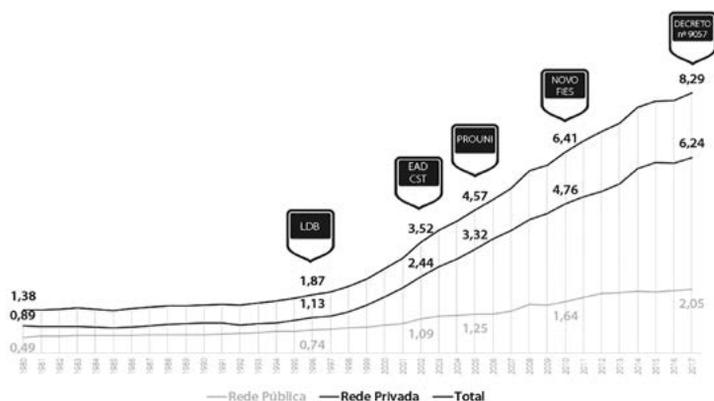
Dois anos mais tarde, em 2007, o governo criou outro programa, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - ReUni, que objetivava a reestruturação das universidades públicas federais para ampliar as vagas a estudantes de classes menos favorecidas a partir de uma política de bônus orçamentário e criação de vagas noturnas, por exemplo. Devido aos altos custos, o ReUni não gerou impacto expressivo, principalmente, porque as universidades públicas são de modelo de pesquisa, o que inviabilizou serem utilizadas para ampliação de acesso.

Em 2010, o relançamento do programa de financiamento estudantil (FIES) promoveu uma nova etapa de aumento do número de matrículas até 2014. Apesar do Fies já existir há muito tempo, as novas condições extremamente vantajosas do programa foram fundamentais para o seu sucesso e para que uma nova classe C tivesse acesso à educação superior: baixa taxa de juros, aumento do prazo de amortização e de carência, campanha forte para que todos tenham acesso ao financiamento, etc.

No entanto, diante do acirramento do cenário político e da disputa eleitoral, o Novo Fies foi utilizado como plataforma política em 2014, gerando um crescimento muito acima do sustentável naquele ano, o que comprometeu drasticamente a continuidade do programa nos anos seguintes. O resultado foi a implosão do programa. A crise econômica também potencializou a decadência do Fies a partir de 2015, junto com o aumento do número de fraudes, inadimplência, falta de fiscalização e da concessão de financiamentos de forma descontrolada pelo programa.

Ainda que o Novo Fies tenha sido utilizado como plataforma política, o cenário mostra que o financiamento é a única uma forma viável para aumentar o número de matrículas no ensino superior no Brasil. A crise econômica de 2015, no entanto, levou à estabilização das matrículas em 2016. Em 2017, houve um pequeno crescimento de 3 % nesse número sustentado, exclusivamente, pela expansão do EAD, que cresceu 17,6 % de 2016 para 2017, de acordo com dados do Censo da Educação Superior, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), conforme gráfico abaixo.

Evolução das Matrículas no Ensino Superior no Brasil (em milhões)



Matrículas em Cursos Presenciais e EAD. Fonte: Sindata/Semes Base: Censo da Educação Superior INEP

O caso da educação a distância

O problema desse aumento apoiado unicamente na modalidade EAD é que ele não contribui para o efetivo crescimento da taxa de escolarização líquida do Brasil. Isso porque a modalidade vai

atender um aluno mais velho que não teve oportunidade e condição de ingressar no superior assim que concluiu o ensino médio.

Hoje, esse estudante está em busca de melhorar a sua posição profissional com a obtenção do diploma, atraído tão somente pelas facilidades do EAD, como flexibilidade de horário e mensalidades mais acessíveis, sem considerar a sua vocação. A educação a distância é importante assim para diminuir os efeitos do atraso histórico de acesso ao ensino superior, porém não serve como acesso para os jovens e para elevar a taxa de escolarização líquida do país.

¿E por que a modalidade EAD não consegue atingir um público mais jovem no Brasil? A resposta para essa pergunta é um dos grandes desafios da educação atualmente em nosso país: ampliar a oferta de cursos EAD para um público jovem e carente. Todo ano, cerca de 2 milhões de estudantes com até 24 anos, que concluíram o ensino médio, ficam fora do ensino superior presencial ou a distância, de acordo com levantamento que comparou os microdados do ENEM¹ e os microdados do Censo da Educação Superior².

O início da oferta de graduações na modalidade a distância caracterizou-se pela ausência de regras claras definidas pelo Ministério da Educação, o que gerou, inicialmente, um crescimento desordenado. Em 2009, o MEC decidiu regulamentar o EAD e, à espera de um novo marco regulatório, restringiu a ampliação da oferta e, conseqüentemente, criou uma reserva de mercado para as instituições credenciadas anteriormente.

Esta medida do Ministério da Educação restringindo a oferta dos cursos EAD, reduziu a modalidade a praticamente um único modelo: 100 % online e com pouca interatividade, voltado para alunos autodidatas que já trabalham, que querem apenas o diploma e têm autodisciplina, o que naturalmente excluí a maioria dos jovens.

1 Exame Nacional do Ensino Médio - <http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem>

2 <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-da-educacao-superior>

Esse cenário começou a mudar com o Decreto 9.057/2017, que libera novamente a oferta de cursos EAD, promovendo uma explosão do número de polos de apoio para a modalidade. A legislação brasileira só permite a oferta de graduações a distância nas regiões onde a instituição de ensino superior possui polo de apoio presencial. Com o novo decreto, o número de polos cresceu mais de 200 % em apenas um ano. Isso acirrou a competição, focada somente no atendimento a um público específico, mais velho. O momento atual é bastante desafiador para as IES e demandará uma revolução nos modelos de oferta. A expectativa é o surgimento de cursos inovadores nessa modalidade, que atraiam também os mais jovens, recém egressos do ensino médio.

A partir dessa nova configuração, surgem duas pautas importantes para a educação a distância enfrentar: a qualidade do ensino e a alta taxa de evasão da modalidade. As graduações a distância focadas em pouca interatividade, totalmente online, muito dependentes da disciplina dos alunos e cujos interessados buscam mensalidades de baixo valor e o diploma, tendem a ter taxas de evasão muito mais elevadas. A taxa anual de evasão³ chegou a 35 % em 2017, contra 28 % da modalidade presencial.

Em relação à qualidade do ensino, o senso comum estabelece que o presencial é melhor do que o EAD. Mas não existem ainda indicadores e referenciais bibliográficos para afirmar ou negar essa ideia e estabelecer uma real discussão sobre a questão. Um dos indicadores de qualidade do ensino superior, o Enade⁴, é uma medida discutível já que há uma divergência característica entre os alunos que realizam o exame referente aos cursos presenciais e a distância. Devido a elevada evasão nas graduações a distância, a maioria dos alunos que realizam o Enade é composta

3 Taxa de Evasão = (Matrícula Trancada + Desvinculado Curso + Falecido) / (Total de Matrícula + Matrícula Trancada + Desvinculado Curso + Falecido) –
Fonte: Censo da Educação Superior

4 Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - <http://portal.inep.gov.br/web/guest/enade>

pelos melhores alunos que tiveram disciplina para completar o curso. A única certeza é que o EAD atual não atinge o público mais jovem.

¿E qual é o perfil do público mais novo egresso do ensino médio com até 24 anos? Segundo os microdados do ENEM, 81 % advêm de escolas públicas e 82 % estão inseridos em famílias com uma renda de até 800 dólares por mês. Segundo pesquisa realizada pelo Instituto Data Popular, 93 % desse público também não vê o EAD como alternativa para conseguir um diploma de graduação do ensino superior graças a razões como desconfiança sobre a credibilidade da qualidade do ensino e da aceitação desse tipo de formação pelo mercado de trabalho, bem como por medo de não terem disciplina para estudar sozinhos.

Existe então um grande potencial que o ensino online pode explorar. Mas, graças à forma como a modalidade é ofertada no Brasil hoje, os cursos EAD só têm importância real para diminuir o atraso histórico do acesso ao ensino superior. Dessa forma, é necessário que a educação a distância seja reformulada e avance em relação à diversidade de ofertas e à qualidade do ensino para, finalmente, atrair mais a atenção dos jovens.

Propostas para ampliação da modalidade ead

É possível apontar uma série de propostas para repensar o EAD como ferramenta de inserção de jovens no ensino superior. Se o público com mais de 30 anos já vê a modalidade como uma alternativa para a conquista do diploma de graduação superior, é necessário agora voltar o foco nos jovens que concluem o ensino médio e não conseguem entrar em uma graduação presencial e não consideram a educação a distância como opção.

O primeiro passo é buscar a diversificação da oferta com qualidade para atingir diferentes perfis de estudantes por meio, por exemplo, da adoção de um tipo de ensino mais híbrido que mescle

atividades presenciais e online. As aulas presenciais privilegiariam a realização atividades e tarefas em que o aluno é o protagonista, potencializando os momentos com os professores, enquanto as aulas virtuais utilizariam as tecnologias para a disponibilização dos conteúdos. Isso possibilitaria a redução das mensalidades, por exemplo, a mudança da logística dos cursos e potencializaria a aprendizagem do aluno.

A oferta do mesmo conteúdo em ambas as modalidades de ensino é outra forma de multiplicar os modelos disponíveis a partir da inserção de projetos pedagógicos digitais tanto nos cursos presenciais quanto EAD. A fomentação da educação digital nos currículos dos cursos de formação de professores é outra proposta para estimular a adoção de tecnologias nos cursos superiores de diferentes formas e, assim, reduzindo as disparidades entre o perfil de estudantes das mesmas.

A utilização de Big Data é mais um ponto importante para que as IES acompanhem de perto o aluno e torne a experiência e o atendimento ao estudante a mais personalizada. Isso pode ajudar, por exemplo, a diminuir os abandonos gerado por dificuldades acadêmicas.

Outra proposta pertinente e que não tem sido explorada pelo setor é a aplicação do uso da educação virtual em programas como mestrado e doutorado, uma vez que atualmente o foco do ensino a distância está voltado principalmente à graduação. Nesse sentido, com um aluno mais qualificado e experiente, a modalidade EAD parece ser perfeita para os cursos de pós-graduação.

Conclusão

Desde sua criação e regulamentação, os cursos de educação a distância têm atendido uma parcela historicamente excluída da população brasileira, um perfil de estudante de idade um pouco mais avançada que passou a ter acesso ao ensino superior a par-

tir de avanços tecnológicos e barateamento desse tipo de curso. A modalidade não tem atraído, no entanto, a atenção de um público mais jovem e que continua excluído do ensino superior. Algumas propostas podem mudar esse cenário e ampliar a diversidade de modelos oferecidos para que as graduações sejam mais atraentes aos estudantes recém egressos do ensino médio e contribuam efetivamente para o aumento da taxa de escolarização líquida brasileira.

Bibliografia

Censo da Educação Superior, 2017. Ministério da Educação e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Mapa da Educação Superior no Brasil, 2018, Semesp.

Conhecendo o Público Universitário Emergente, 2015, Instituto Data Popular.

EDUCACIÓN SUPERIOR
EN LAS FRONTERAS
Y LA PROMOCIÓN
DE LA CULTURA DE LA PAZ*

* Para esta mesa se invitó a Héctor César Sauret (coord.), Marco Fontoura Hansen, Ángel Rivero Palomo, César Augusto Reyes y Javier Gortari.

EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA FRONTERA: 45 AÑOS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES (UNAM, 1973-2018) EN EL CENTENARIO DE LA REFORMA UNIVERSITARIA (1918-2018)

Javier Gortari

Rector de la Universidad Nacional de Misiones – Argentina
javier_gortari@hotmail.com

La provincia de Misiones está situada en el extremo nordeste de la República Argentina. En su perímetro limita al norte con Paraguay (300 km), con Brasil al este (900 km) y con la provincia argentina de Corrientes al sur (100 km). Es un territorio relativamente pequeño (30.000 km²), con alta densidad demográfica (1.100.000 habitantes: 2,7 % del total nacional), y elevada proporción de población rural (26 %). Al momento de la conquista española estaba habitada por el pueblo guaraní, una comunidad recolectora y agricultora que en virtud de su organización y cultura había logrado prevalecer en la región y expandirse hacia el este y sur, ocupando el litoral argentino, buena parte de Paraguay y sur de Brasil. Por su ubicación geográfica, Misiones fue escenario de las disputas territoriales entre los imperios español y portugués, y también el eje geográfico de la cultura jesuítica-guaraní resultante de los casi 200 años de las Misiones (20 de los 30 pueblos organizados por la Compañía de Jesús estaban en el actual territorio misionero). En los primeros años del período independentista fue el espacio de las contiendas con los países vecinos, y funcionó como retaguardia bélica durante la Guerra de la Triple Alianza (1864-1870), al final de la cual se establecieron los límites actuales con Paraguay. En 1895, por laudo del presidente estadounidense Stephen Cleveland, al que ambos países sometieron el diferendo, quedaron delimitadas las fronteras actuales entre Argentina y Brasil.

En 1881 el Gobierno Nacional resolvió organizar a Misiones como Territorio Federal, iniciando el proceso de colonización europea, que estuvo estrechamente ligado al desarrollo del cultivo de Yerba Mate. En 1953, durante la presidencia de J. D. Perón, se le reconoció por ley la autonomía provincial. Hasta la recuperación democrática de los años 80 y las primeras conversaciones bilaterales que culminarían en el Tratado del Mercosur, Misiones fue concebida geopolíticamente como el hipotético escenario bélico de la principal hipótesis de guerra que manejaban ambas cancillerías: el conflicto entre Argentina y Brasil. Lo que condenó al territorio a una casi nula inversión en infraestructura y servicios por más de un siglo¹.

Veinte años después de la provincialización, en abril de 1973, se creó la Universidad Nacional de Misiones, descentralizada en tres regionales: Posadas, Oberá y Eldorado. De los 1.000 estudiantes de aquel entonces pasamos a 24.000 en la actualidad, de las 10 carreras de grado y tecnicaturas que había en 1973 hoy superamos las 60, hemos acreditado además casi 40 posgrados, incluidos 6 doctorados, y hemos organizado 3 institutos de doble dependencia con el CONICET (Instituto de Estudios Sociales y Humanos, Instituto de Biología Subtropical e Instituto de Materiales de Misiones), en los que trabajan decenas de científicos y becarios doctorales. De los poco más de 100 docentes que teníamos en los inicios, hoy suman 1.500 (40 % con formación de posgrado y 70 % categorizados en el Programa Nacional de Incentivos a la Investigación). Del mismo modo, hemos pasado de alrededor de 50 trabajadores de apoyo técnico, profesional y administrativo, a superar los 600, de los que más del 40 % han completado estudios superiores. Y hemos alcanzado, en 45 años, a graduar a 21.000 profesionales, que representan casi un 80 %

1 Los acuerdos de cooperación entre los gobiernos democráticos de ambos países, que culminarían en la firma del Tratado del Mercosur, posibilitaron la construcción de los primeros puentes fluviales binacionales, así como el completamiento de rutas pavimentadas de interconexión.

de las 27.400 personas (55 % mujeres) con estudios universitarios completos que registró el Censo Nacional de Población del año 2010 en la Provincia de Misiones, sobre una población provincial total de 1.102.000 habitantes².

Más que como universidad de frontera, debemos interpelarnos entonces como integrantes de un sistema nacional universitario en un territorio periférico en relación al país central. Con indicadores de pobreza del orden del 40 %, elevados índices de trabajo precario en agroindustrias regionales con muy poca incorporación de valor agregado (yerba mate, té, tabaco y madera) y fuertemente concentradas. Y tasas de fecundidad (3 hijos por mujer) que superan en un 50 % al promedio nacional, dando por resultado una población muy joven (60 % menor de 30 años), con serias dificultades educativas y laborales. De los 3 millones de hectáreas del territorio, casi un millón ha sido declarado reserva de biósfera, con el objetivo de preservar el frágil ecosistema provincial; de los 2 millones restantes utilizados para actividades agropecuarias, la mitad corresponde a 1.000 grandes propiedades –solo la empresa chilena Arauco concentra más de 200 mil hectáreas –y el otro 50 % se reparte entre 40 mil pequeños productores minifundistas.

Si hemos de manejarnos con rigor y memoria, cuando hablamos de producción de conocimiento y su difusión en la región, debemos remontarnos a los 7 mil años de historia tupí guaraní y sus saberes ancestrales que hoy constituyen el sustrato sustantivo de nuestro acervo cultural: cosmovisión, idioma, fitomedicina, alimentos regionales, entre ellos la infusión de yerba mate –decla-

2 Diez años antes, el Censo de Población de 2001 registró 13.300 habitantes (49% mujeres) de Misiones con estudios universitarios completos, sobre una población de 966 mil personas. Lo que evidencia un incremento 2010/01 del 100% en la cantidad de graduados universitarios para el período, contra un crecimiento de la población total del 14%. La proporción de graduados universitarios en el total de la población misionera pasó así de 1,4% en 2001 (promedio nacional 3%) a 2,5% en 2010 (promedio nacional 5%), poniendo en evidencia la distancia todavía considerable con el país central y una tendencia sostenida a una presencia relativa cada vez más importante de mujeres universitarias.

rada bebida nacional-. En ese sentido, también corresponde rescatar lo producido en los 500 años de mestizaje intercultural desde el primer asentamiento español en la cuenca del Plata, entre los que destacan por el impacto de la construcción sincrética los casi 200 años que los misioneros de la Compañía de Jesús convivieron con los nativos de la región en los 30 pueblos jesuíticos levantados en ambas orillas de los ríos Paraná y Uruguay, generando la escritura en guaraní, música, arquitectura y arte de las misiones, así como la tecnología para producir instrumentos, herramientas, muebles, libros, además de organización social y política. Incluyendo la necesaria formación militar y la fabricación de armas y pólvora para defenderse de las incursiones de españoles y portugueses en búsqueda de mano de obra esclava³. Y el nuevo aporte inmigratorio nororiental europeo, italiano, francés, japonés, árabe, paraguayo y brasileño que, desde principios del siglo pasado, le dio una vuelta de tuerca al mestizaje histórico, produciendo el interesante crisol etnográfico que caracteriza a nuestra provincia. Toda esa impronta sociocultural está muy viva en nuestra huella genética regional y constituye nuestro perfil identitario misionero.

Los argentinos tenemos una celebración cotidiana que se resignifica en circunstancias onomásticas como los que hoy nos ocupan: vivir en libertad y en democracia. Para una universidad, por caso la UNAM, que nació con un decreto de un gobierno de facto en el marco de un plan antinsurgente que procuraba desconcentrar la creciente movilización estudiantil en las grandes universidades a principios de la década del setenta, y que tan solo tres años después, durante el terrorismo de Estado, sufrió la persecución y asesinato de un ex decano (Alfredo González) y cuatro estudiantes (Juan Figueredo, Mariano Zarembo, Carlos Tereszecuk y Luis Franzen), así como la exoneración y/o cárcel de una treinte-

3 En las misiones también se desarrolló la tecnología de germinación y plantación de Yerba Mate, que se perdió después de la expulsión de los jesuitas y la destrucción de las reducciones y que recién se recuperaría a principios del siglo XX.

na de docentes y no docentes, festejar sus 45 años de desarrollo en un contexto democrático de consenso ciudadano sobre el acceso a los estudios universitarios como derecho humano básico y bien público de responsabilidad estatal, tiene un valor agregado simbólico trascendente. Así como la profunda convicción colectiva sostenida y profundizada en estos 100 años que nos separan de la Reforma Universitaria de 1918, acerca de la autonomía, la pluralidad de ideas, el concurso abierto y la libertad en las cátedras, el cogobierno, la democracia interna, el compromiso social, la pertinencia regional y el rigor científico que deben caracterizar la educación superior pública, gratuita y de excelencia. Esta enunciación casi declarativa nos entronca con la historia viva del sistema universitario argentino y con los principios liminares de transformación social y revolución política de la Reforma Universitaria de 1918. Y en esa vivencia debemos ser capaces de redescubrir y reinventar la vigente voluntad colectiva de democratizar el conocimiento, de brindar la oportunidad de los estudios universitarios como un derecho universal de ciudadanos y ciudadanas, garantizado por el Estado, y de ponerlo al servicio de un proyecto emancipador de la república.

Esta convergencia de sentidos sobre el rol de las universidades públicas y la educación superior alcanzada en los albores del siglo XXI⁴ nos responsabiliza a todos de ser merecedores de ese legado, cuyas raíces se remontan a una historia nacional de miles de víctimas y de generaciones sacrificadas en aras de una democracia con inclusión social y destino soberano. Y hablamos de los caídos en las guerras por la independencia, en la imposición a sangre y fuego de un modelo de país centrado en el puerto de Buenos Aires y los intereses terratenientes de la Pampa Húmeda, en el exterminio de pueblos originarios para ampliar la frontera agropecuaria, en la guerra fratricida al Paraguay, en las rebeliones contra el or-

⁴ *Documento del Bicentenario*: CIN, Acuerdo Plenario N° 759/10, La Plata, 21 de octubre de 2010

den conservador y oligarca, y las cruentas represiones obreras en la incipiente industria urbana y a los peones de la Patagonia, del sometimiento social y la exclusión política de las mujeres, de los 18 años de proscripción peronista con su secuela de perseguidos y fusilados, de la represión universitaria de la *Noche de los Bastones Largos*, de las puebladas obrero-estudiantiles: el *Correntinazo*, el *Rosariazo* y el *Cordobazo*, de las masacres de Trelew y de Ezeiza, hasta llegar al paroxismo criminal y vendepatria del Terrorismo de Estado y sus miles de torturados y asesinados, incluidos los estudiantes secundarios de *La Noche de los Lápices* y la criminal “integración latinoamericana” del Plan Cóndor, junto a la oportunista aventura de Malvinas que puso en blanco sobre negro la proverbial, patética e histórica servidumbre de nuestra clase dirigente ante el imperialismo anglosajón.

Igual que hace cien años, América Latina sigue siendo para Estados Unidos su “patio trasero” en el que interviene intermitente con su política del “*gran garrote*” o de “*buena vecindad*” según las circunstancias, pero con el objetivo invariable de asegurar su dominio geopolítico en la región: las invasiones a México, Cuba, Panamá, República Dominicana, Haití, Nicaragua, la confabulación con los golpes de estado a los gobiernos progresistas de Perón en Argentina, Arbens en Guatemala, Goulart en Brasil, Torres en Bolivia, Allende en Chile, y más recientemente Zelaya en Honduras, y Lugo en Paraguay, cuando no el liso y llano atentado magnicida (Sandino en Nicaragua, Roldós en Ecuador, Torrijos en Panamá y los frustrados intentos contra Fidel Castro en Cuba), la intervención militar en Centroamérica, el bloqueo comercial a Cuba y el respaldo a los ingleses en Malvinas.

Las imágenes de la Reforma Universitaria nos hablan de un sistema universitario nacional clasista, fuertemente centralizado y absolutamente machista⁵. Orientado a formar a las elites go-

5 Las mujeres no habían sido incluidas en el derecho “universal” a votar que se había ejercido por primera vez en el país en la elección de 1916 y eran contadas

bernantes, sobre la base de un pensamiento clerical, patriarcal y aristocrático, en un contexto de país cuasi feudal en el que la oligarquía terrateniente era la depositaria de la riqueza económica y del poder político. En 1918 había cinco universidades públicas en Argentina: Buenos Aires, Córdoba, La Plata, Tucumán y Litoral (Santa Fe). La cantidad de estudiantes universitarios no llegaba a 7.000, el 80 % de ese número concentrados en la UBA, sobre una población total del país del orden de las 6.000.000 de personas⁶. La Argentina venía de los fastos oligárquicos del Primer Centenario, de inaugurar el voto “universal” –sin mujeres– que llevó al gobierno al radical Hipólito Yrigoyen. Europa salía de la terrible conflagración intercapitalista que fue la Primera Guerra Mundial, generando las condiciones para que en 1917 ocurriera la Revolución Bolchevique y surgiera el primer gobierno comunista en el mundo. La Revolución Mexicana estaba en pleno apogeo y la causa indoamericana antimperialista cobró fuerza a lo largo y a lo ancho de la América Hispana frente a la debacle europea. De ese contexto se nutrieron los reformistas de Córdoba, proponiendo a los hombres libres del mundo un ideario no solo universitario

con los dedos de una mano las que accedían a los estudios universitarios. En 1947 se promulgó la ley del voto femenino que se estrenaría 4 años después en las elecciones de 1951. Lo que culturalmente significó la irrupción de la mujer en la escena pública, que tendría su correlato en la educación universitaria. De acuerdo a los registros del Censo 2010, de la población con estudios universitarios completos a esa fecha, 1.900.000 personas, el 55 % eran mujeres.

6 Treinta años después en el primer gobierno peronista se decreta la gratuidad de la enseñanza universitaria, al tiempo que se crea la Universidad Obrera para posibilitar la formación de los hijos de los trabajadores (que después del golpe de estado de 1955 se transformó en la actual Universidad Tecnológica Nacional). A fines de los 60, funcionaban 10 universidades nacionales: Córdoba, UBA, La Plata, Litoral, Tucumán, Cuyo, UTN, Sur, Nordeste y Rosario. A partir de la década del 70 se crean 16 nuevas universidades en el interior del país, entre ellas la de Misiones. En los 90 se impulsan las universidades del conurbano. Y durante los gobiernos kirchneristas se impulsan nuevas universidades en el interior –al menos una por provincia– y en el conurbano. En 2018 funcionan 56 universidades nacionales con 1.500.000 estudiantes, que equivalen al 4% de los 42.000.000 de habitantes.

sino de un profundo sentido humanista universal, que cobra singular vigencia en la actualidad frente a la guerra mundial de “baja intensidad” que se libra en Medio Oriente, Siria, Irak y Corea, poniendo en tela de juicio la inequidad del esquema de dominación internacional imperante.

Todo ello nos interpela como universitarios y como ciudadanos, a profundizar y fortalecer nuestro compromiso laboral y social con la educación. De los 25.000 niños que nacen anualmente en la Provincia de Misiones, apenas 10.000 terminan la escuela secundaria. Y unos 6.000 ingresan a la universidad, de los que se llegan a recibir 1.000 por año. Y por eso el compromiso institucional en cuanto a la contención material de nuestros estudiantes: inversión en albergues, en comedores, en becas de salud, junto al esfuerzo que hace el gobierno provincial con el boleto estudiantil gratuito para el transporte urbano. Entendiendo a la educación como una política de Estado, una inversión estratégica para apalancar el desarrollo productivo incorporando conocimiento e innovación tecnológica, para promover la movilidad social ascendente, mejorar la calidad de vida de nuestra población (en especial de los grupos históricamente discriminados: mujeres, pueblos originarios y migrantes), así como para consolidar la democracia y sustentar la soberanía nacional. Por ello, a 45 años de la creación de la UNAM y a 100 de la Reforma Universitaria, nuestro compromiso institucional es: más reforma universitaria, más educación pública gratuita y de calidad, y más ciencia y tecnología al servicio del desarrollo sustentable y de la integración social de Argentina, de América Latina y mundial.

EDUCACIÓN SUPERIOR Y COOPERACIÓN IBEROAMERICANA*

* Para esta mesa se invitó a Daniel Ricardo Pizzi (coord.), Segundo Píriz Durán, Pablo Speller, Jorge Calzoni y Félix García Lausín.

AVANZANDO HACIA LA INTEGRACIÓN ACADÉMICA DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE Y LA UNIÓN EUROPEA. SISTEMAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE EUROPA Y AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE: ARMONIZACIÓN Y CONVERGENCIA PARA UN ESPACIO COMÚN

Jorge Calzoni

Rector Universidad Nacional de Avellaneda – Argentina
jcalzoni@undav.edu.ar

“Ningún país puede permitirse ignorar la educación superior”

El *Manifiesto Liminar*, datado el 21 de junio de 1918, es uno de los más vigorosos documentos políticos del siglo XX y una usina de ineludible inspiración para quienes, desde entonces, asumieron diversos compromisos en torno a la labor universitaria, en especial allí donde esta ha exigido —y continúa haciéndolo— bregar por su carácter público, estatal, no arancelado, inclusivo y de calidad. (Re)pensar la Reforma es, en primer lugar, no considerarla «un hecho del pasado», sino un desafío activo y agente, para ser rigurosos con nuestro presente y proyectarnos hacia el futuro. Esto significa poner en evidencia la actualidad de sus postulados y reconocerla y comprenderla en su tensión histórica, recuperando la extraordinaria vitalidad de su legado.

Consideramos a nuestras universidades —creemos que con legítimo derecho— hijas de un acontecimiento de suma importancia: la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES 2008), celebrada en Cartagena de Indias, Colombia. En efecto, la UNDAV nació en la estela misma de la declaración final de ese evento y asumió como propio el desafío explícito que contiene, así como el compromiso irrenunciable por hacerlo cierto: «La educación superior 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». También es nuestra convicción.

Ahora bien, eventos como el que nos reúne, suelen ser propicios para coincidencias estratégicas y lineamientos generales, lo cual es imprescindible. Sin embargo, creo que no es menos imprescindible avanzar en acuerdos concretos. Por ejemplo, es inevitable que antes de lograr un espacio Eurolatinoamericano y Caribeño, empecemos por casa, por América Latina y el Caribe. A propósito, hay un tema clave que, si trabajamos juntos, si articulamos agendas comunes y nos desafiamos a lograrlo, estoy seguro de que podemos resolver. Me refiero a la movilidad. Eso implica converger en la respuesta a una serie de cuestiones insoslayables: i) cómo puede el currículum universitario atender a los vertiginosos adelantos científicos y tecnológicos de nuestra época y a la realidad social cambiante; ii) qué mecanismos son necesarios para evitar la rigidez curricular que hace más largas, muchas veces de manera innecesaria, las carreras; iii) cómo promover la movilidad en el contexto nacional e internacional, sin afectar las particularidades de cada región; iv) cómo garantizar la formación disciplinar; v) cómo afrontar, de manera virtuosa, la exigencia de la inclusión. No hay aquí, por supuesto, pretensión de exhaustividad, apenas una serie de tópicos marcados a “mano alzada”. Avanzar en un sistema de créditos potenciará la calidad de todas nuestras Casas de Estudio.

Otro aspecto interesante es qué tipo de contribución podemos hacer respecto de la educación media. Es una necesidad acuciante. Nuestra Universidad puso en marcha un proyecto de inclusión social a partir de un convenio con el Ministerio de Educación de la Nación y el Municipio de Avellaneda. Una propuesta de educación pública y gratuita para los jóvenes de la comunidad que forma parte del Programa de Nuevas Escuelas Secundarias Dependientes de Universidades Nacionales. Además de la UNDAV, estaban incluidas la Universidad de Buenos Aires y las Universidades Nacionales de Quilmes, San Martín, General Sarmiento y

Entre Ríos. En nuestro caso, el punto de partida de ese proyecto (iniciado en 2014) fue la sede del Programa Envión de Isla Maciel. Atravesamos —y continuamos atravesando— muchas dificultades (entre ellas el desfinanciamiento), pero seguimos adelante en Villa Azul, una zona de Wilde que limita con Quilmes, al sur de la provincia de Buenos Aires. Allí, la Universidad gestiona y fomenta esta Escuela con un esquema totalmente innovador, tanto en la metodología como en el enfoque educativo. El objetivo para los adolescentes que cursan allí es convertirse en maestro mayor de obras a partir de la construcción de una vivienda multifamiliar de cuatro pisos. También el desafío es innovador, porque no hay cátedras ni grados, sino que se avanza a partir de las posibilidades cognitivas de cada estudiante. Ya no es por años ni por materias. Los estudiantes, una vez que desarrollan el nivel de conocimiento adecuado, pasan al siguiente nivel. El sistema de aprendizaje se centra en el problema, para que la teoría acompañe y ayude a resolverlo. Se rompe el esquema tradicional del espacio áulico, con pibas y pibes esperando el desfile de docentes: acá es al revés, van rotando por diferentes espacios y áreas de conocimiento, como geografía, historia, ciudadanía, que se convirtieron en actividades transversales al proyecto general, que es el de la construcción de la vivienda.

En su primera etapa, el proyecto contemplaba la doble escolaridad, porque los estudiantes no habían podido cultivar el hábito de permanecer en la institución educativa. Costaba, incluso, lograr el sencillo (y naturalizado) expediente de que se dispusieran a permanecer sentados. La innovación en materia educativa no puede ser pensada en un sentido idealizado, en el que tendemos a imaginar aquel mundo de los *comics* de ciencia ficción, que solo contiene el desafío de diseñar mundos fantásticos; sino en orden al tipo de exigencias que plantea una creciente desigualdad, escenarios de abandono y marginalidad, precarización de la vida social, cultural, económica, etc. La innovación, en esos escenarios, es más necesaria que nunca y solicita de nuestro mayor y mejor esfuerzo, incluso en el marco de una feroz asfixia presupuestaria y

tejidos culturales desgarrados. Así entendemos el aporte que estamos llamados a hacer en materia de producción del conocimiento y de generalización de la propia práctica. Del conjunto de misiones que tiene la Universidad, contribuir (insisto: con todos los medios a nuestro alcance) para que las ciudadanas y los ciudadanos que tienen derecho a la educación superior puedan ejercerlo de manera efectiva y exitosa, es una misión primordial. Además, las universidades tienen que investigar y producir conocimientos y generar capacidades que sean transformadoras de la sociedad que la sostiene y que la hospeda.

En la experiencia que estamos desarrollando, el proceso de educación implica trabajar por áreas de conocimiento, de modo que los estudiantes puedan sumar nuevas herramientas y distintos enfoques. Por ejemplo, la geografía. De acuerdo con la zona y/o región en la que nos propongamos construir la futura vivienda se debe evaluar por qué debe tener un techo plano o inclinado, cómo descargar la cloaca, cómo influye el factor del medioambiente, el sol, el viento, cómo se puede aprovechar la energía. A partir de eso, se va a la base y a los conocimientos físicos y químicos necesarios para ello.

La trama institucional, que es también inseparablemente educativa, formativa y performativa, entre la escuela y la universidad, no es un aspecto menor. La experiencia del Trayecto Curricular Integrado Trabajo Social Comunitario que llevamos adelante en la UNDAV propone la curricularización de la extensión universitaria integrándola a los procesos formativos de todos sus estudiantes. Es decir, todas/os las/os estudiantes de la Universidad (sin excepción) deben transitar por este trayecto curricular y común a todas las carreras. Es una materia interdisciplinaria, y parte de la asignatura se cursa en la Escuela. Entonces, estudiantes de informática desarrollan juegos o elementos de *software* con los propios alumnos. Los que están en periodismo arman programas de radio o ayudan a los estudiantes a escribir sus propios textos; desde artes audiovisuales trabajan para que hagan sus propios videos, y todo

ese recorrido entusiasmo mucho. A todos. Se propicia, así, otro aspecto de enorme importancia: el compromiso de la comunidad. Las familias se integran al proyecto; los empleados no docentes de la escuela son vecinos del barrio. De modo que temas clave como la violencia familiar, la violencia de género o las adicciones —de fuerte impacto en la comunidad—, son trabajados intensamente en la escuela y luego llevados a las familias.

Por supuesto que no pretendemos que esta experiencia, que mucho valoramos, venga a expresar *tout court* lo que la universidad pública debe asumir como el “desafío de la hora”. Sí la consideramos una de las expresiones posibles del modo en que comprendemos que la universidad es un derecho universal. Una idea que nos demanda imaginar todas las acciones posibles para hacer cierto que una cantidad creciente de jóvenes de distintos estratos sociales puedan acceder a ella. La idea de que la universidad es un derecho responsabiliza al Estado, y no en abstracto. Es un reto concreto que interpela a los gobiernos —y a las universidades públicas— a desarrollar políticas que garanticen la posibilidad del ejercicio efectivo y cierto de ese derecho.

Un desafío de articulación estratégica

Cuando se cumplían dieciocho años de la Reforma, Deodoro Roca promovió una encuesta, desde su periódico *Flecha*, y se permitió reflexionar acerca de los acontecimientos que aquí nos ocupan para reafirmar su importancia radical no menos que para sopesar sus realizaciones incumplidas. Lo consideraba el movimiento de juventud más rico y germinativo de América Latina desde su emancipación política. No negaba su contorno pequeño-burgués y, sin embargo, eso no le impedía valorarlo en su potencia vivificante. “Hay grandes ríos que comienzan en un ojo de agua”. Roca pensaba que la Reforma había comenzado como una discusión en torno a la penuria docente de unos cuantos “maestros pin-

torescos, pedantes y dogmáticos”, para convertirse en un proceso de impacto continental. Poco menos de veinte años después, su visión era algo amarga: en la “Universidad Plutócrata”, la penuria seguía siendo la misma de 1918. La Reforma —afirmaba Roca— “fue todo lo que pudo ser” y, en esa reflexión entre desconsolada e imprescindible, concluía que, sin reforma social, no podía haber Reforma Universitaria. “Aquel movimiento pequeñoburgués y romántico de 1918 es hoy un movimiento social caudaloso y profundo. Está ganando el mundo juvenil, pues hoy la juventud comprende bien que no puede haber reforma educacional ‘a fondo’ sino con reforma social también de fondo”.

De modo que el debate sobre la función social de las universidades debemos considerarlo en la perspectiva del modelo de nación —y los acuerdos regionales— que pretendemos construir. Sabemos que una crítica sustancial del movimiento reformista fue hacia un modelo de sociedad sobre el que se instituía un régimen de dominación y segregación, en el que se articulaban la colonialidad del *saber* y la colonialidad del *poder*. El movimiento reformista suponía que la destitución de las bases de sustentación de esa pedagogía, expresada en el “fariseísmo académico” de una casta docente que se pretendía incuestionable, era una condición impostergable para la derrota de toda forma de tiranía y opresión. Tenemos que identificar, entonces, los desafíos contemporáneos.

Por nuestra parte, no nos reconocemos en la claudicación a las demandas del mercado. Tampoco alentamos la vacuidad de cierto purismo académico que se propone incontaminado, mientras pretende regirse por las aspiraciones del espíritu científico, alejándose de las demandas y de las exigencias de la sociedad profunda. La insidiosa pregunta acerca de “¿para qué sirve la universidad?” no podemos considerarla sino en la estela de otra no menos movilizadora: “¿a quién le sirven nuestras universidades?”. O, para ser todavía más desafiantes: “¿qué universidades necesitamos?”.

El desafío que enfrentan las nuevas universidades argentinas es doble: por un lado, generar mecanismos innovadores que

lleven la voz de la comunidad a los claustros, con el fin de generar aprendizajes y conocimientos socialmente sustantivos, acordes a las necesidades y demandas de la población. Por el otro, acompañar la expansión de la matrícula con políticas de equidad que favorezcan la inclusión con calidad de los sectores históricamente excluidos del ámbito de la educación superior. Nuestra Universidad afronta estos retos desde el momento mismo de su creación, generando e implementando diversas estrategias desde la gestión y los equipos docentes, con el fin de lograr en el futuro profesionales con un nuevo perfil, socialmente comprometidos con la realidad de su Nación.

La “excelencia académica” es inseparable de un compromiso que condena la omisión o la indiferencia a las condiciones de vida de millones de seres humanos y a la capacidad que la universidad posee para luchar contra ello. De otro modo, mereceríamos lo que hemos leído en el *Manifiesto Liminar*: “[nuestras universidades se han transformado así en] el lugar en donde todas las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara”.

Las universidades deben ser espacios de producción y difusión de conocimientos socialmente necesarios para comprender y transformar el mundo, para concebirlo de formas heterogéneas, dinámicas, desafiantes. Para esto, la producción científica y tecnológica constituye un aporte fundamental y un acicate para comprender a la “excelencia” como permanente ejercicio de democratización.

El escenario que se fue configurando en los primeros trece años del nuevo milenio produjo novedades alentadoras que hoy están seriamente amenazadas. Es necesario tenerlo en cuenta. En efecto, en los años que van desde inicios de 2000 a fines de 2013, América latina y el Caribe experimentaron un aumento en la cobertura de la educación de tercer nivel. Ese, entre otros, es un dato que surge del muy completo trabajo de un equipo de expertos del Grupo Banco Mundial, de reciente publicación (Ferreya *et al.*, 2017). La tasa de matrícula pasó del 21 al 43 por ciento en ese periodo. Desde la década de los 2000, la expansión ha sido grande

y rápida para estándares internacionales. Por ejemplo, mientras que la tasa bruta de matrícula de Asia central era similar a la de América latina y el Caribe en 2000, en 2010 había llegado solo al 27 por ciento. El crecimiento de la matrícula en América latina y el Caribe ha estado acompañado por una gran expansión por el lado de la oferta. Desde principios de 2000, se han abierto aproximadamente 2300 IES nuevas y se han creado 30 000 programas nuevos. Por lo tanto, aproximadamente un cuarto de las IES actuales y la mitad de los programas fueron creados desde principios de 2000. Siempre hemos considerado axiales —en nuestra proyección estratégica— la indispensable imbricación que deben guardar las nociones de *calidad*, *diversidad* y *equidad*. Así lo testimonia el Proyecto Institucional que presentáramos a la Cámara Legislativa, y nuestro Estatuto. En efecto, es aquella prefiguración —que se reconocía en una idea más general de desarrollo— la que abría hipótesis de construcción como las que aquí comentamos, puesto que una propuesta que conjuga calidad, diversidad y equidad permite a los estudiantes opciones virtuosas. Un buen sistema de educación superior forma tanto a ingenieros como a técnicos, a economistas y a auxiliares administrativos. Se trata, en suma, de potenciar a los estudiantes para hacer cierto que enfrenten el mundo en igualdad de posibilidades.

El informe citado del Grupo Banco Mundial abunda en que la educación superior en la región se ha expandido radicalmente en los últimos quince años, pues la tasa bruta promedio de matrícula (definida como el *ratio* entre la cifra de matriculados en educación secundaria y la población de edad 18-24 años) ha crecido del 21 al 43 por ciento entre 2000 y 2013. En la actualidad el sistema incluye aproximadamente a 20 millones de estudiantes, 10 000 instituciones y un total aproximado de 60 000 programas. El periodo que abarca el informe es el de un momento social, cultural, político y económico virtuoso de la región, que dio como resultado que el acceso a estudios superiores aumentara para todos los estudiantes, pero especialmente para aquellos proceden-

tes de entornos socio-económicos bajos y medios. Estos “nuevos” estudiantes, antes infrarrepresentados en la educación superior, constituyen un elemento crucial del nuevo panorama, al igual que las instituciones de educación superior (IES) y los programas en los que estudian. Todo estaba presto para dar un salto de calidad. Desdichadamente, una nueva “oleada neoliberal” no solo ha venido a echar sombras sobre las proyecciones posibles de este escenario, sino a golpearlo con inédita dureza.

“En la búsqueda del crecimiento y la equidad, ningún país puede permitirse ignorar la educación superior”, dice el Grupo Banco Mundial. Coincidimos. Trabajemos juntos para hacerlo cierto.

Bibliografía

Alderete, A.M (comp.) (2012): *El Manifiesto liminar. Legado y debates contemporáneos*, Colección 400 años, Los libros, Editorial UNC: Córdoba.

Ferreira, M.M. *et al.* (2017): *Momento decisivo: la educación superior en América Latina y el Caribe. Resumen*, Banco Mundial, Licencia: Creative Commons Attribution CC BY 3.0 IGO, Washington, DC.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008): *Declaración Final y Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Gobierno de España, Ministerio de Ciencia e Innovación: Bogotá.

Roca, D. (1941): “Encuesta de *Flecha*”, en Del Mazo, G. (comp.), *La reforma Universitaria*, Tomo III, Ed. Del centro de Estudiantes de Ingeniería.

Roca, D. (1968): “Sobre política educacional”, en *El Drama Social de la Universidad*, Editorial UNC: Córdoba.

- Roca, D. (1968): “La Reforma no será posible sin una ‘Reforma Social’”, en *El Drama Social de la Universidad*, Editorial UNC: Córdoba.
- Roca, D. (1942): “Palabras sobre los exámenes” en *Educación*, Revista del Instituto Pedagógico de la Escuela Normal Superior de Córdoba Nº 1, noviembre: Córdoba.
- Roca, D. (1926): “La nueva generación americana” en Del Mazo, Gabriel (comp.) *La Reforma Universitaria. Tomo I. Juicio de hombres de la nueva generación acerca de su significado y alcances (1918-1926)*. Buenos Aires: Ferrari Hermanos.

LA REFORMA UNIVERSITARIA DE CÓRDOBA DE 1918: SU REPERCUSIÓN SOCIAL A NIVEL REGIONAL E INTERNACIONAL

Segundo Píriz Durán

Rector de la Universidad de Extremadura – España
Delegado del Presidente de la Conferencia de Rectores de las
Universidades Españolas para Latinoamérica
segundopirizduran@gmail.com

El movimiento estudiantil de Córdoba buscaba una participación plena del estudiante como ciudadano en la universidad, implantar la docencia libre para suprimir el dogmatismo imperante, tratar temas de proyección latinoamericana con la participación de los obreros y el resto de los ciudadanos. Los estudiantes denunciaban el atraso científico de la universidad y el carácter arcaico y elitista del sistema de gobierno en la institución. En su origen y desarrollo desempeñaría un papel importante la clase media. Serán los hijos de esta clase media quienes iban a reclamar una educación superior acorde con las exigencias del país. Su propósito era acceder a capas sociales antes vetadas y a profesiones liberales restringidas.

Algunos de los *puntos fundamentales* consignados en el documento de 1918 son: *la autonomía universitaria* que permitía la elección de la dirección de la universidad, *la elaboración de sus propios estatutos* y de sus *planes de estudios*, *la participación de estudiantes, profesores y egresados* en el gobierno universitario, *la libertad de cátedra* y *la libertad académica*, trabajar para que *la misión social de la universidad* fuese mucho más allá de la enseñanza en las aulas, vincular la universidad con el resto del sistema educativo, *la asistencia libre a las clases* para facilitar el proceso académico a los estudiantes que trabajaban, *la gratuidad de la enseñanza superior* para que esta fuera exigible a todos los sectores sociales, la

unidad latinoamericana para defender la democracia e impedir el imperialismo y la *selección del profesorado* y la *periodicidad de las cátedras* (cinco años).

En definitiva, tres fueron los puntos esenciales de la Reforma de Córdoba: autonomía y gobierno universitario, cambios en la enseñanza y en los métodos docentes y proyección política y social de la universidad (Tünnermann, 2008).

En el año 1921, el programa reformista se había puesto en marcha en toda Argentina. En América Latina, el movimiento tuvo un gran impacto. Para la difusión del manifiesto fue fundamental el primer congreso internacional de estudiantes celebrado en México en el año 1921. La reforma llegó a Perú (1919), Chile (1920), México (1921), Colombia (1922), Cuba (1923), Paraguay (1927), Brasil (1928) y Costa Rica (1933).

Si hacemos un *balance del movimiento reformista*, podemos concluir que les otorga un carácter singular a las universidades latinoamericanas. La reforma fue más efectiva en la organización jurídica formal de la universidad, la autonomía y los cambios en el gobierno, pero menos efectiva en lo relativo a la estructura académica, ya que continuó el patrón napoleónico de facultades profesionales separadas. Promovió una configuración incipiente de carrera académica. La proclama de la asistencia libre se tornó contradictoria con la del método de enseñanza activa. La incorporación de la extensión como función en la universidad no siempre logró que el contenido de tales políticas reflejara el ideario inicial.

Estructura del gobierno de las universidades españolas a principios del siglo XX. Influencia del ideario de Córdoba en nuestras universidades

A principios del siglo XX Extremadura no tenía universidad. La Universidad de Extremadura se creó mediante el decreto de 10 de mayo de 1973.

En España la medieval autonomía universitaria se perdió a inicios del siglo XIX, consagrándose el centralismo liberal con la famosa ley Moyano de 1857. En ella se configuraba la figura del *rector* como un simple delegado gubernativo, jefe de la instrucción pública en su correspondiente distrito; la *libertad de cátedra* era prácticamente inexistente desde que existían los libros de texto.

Los tiempos modernos de la universidad española surgen en 1919, con el Real Decreto de 21 de mayo de 1919 promovido por César Silió, Ministro de Acción Pública y Bellas Artes. A pesar de diversos intentos no se consigue convertir en Ley el Real Decreto. El Real Decreto tuvo una corta vigencia: cuatro años. Sin embargo, tenía suficientes valores y no volverá a alcanzarse el grado de autonomía que permitía hasta la Constitución española de 1978 y la Ley de Reforma Universitaria de 1983. Siguiendo el Real Decreto de Silió se publicaron los primeros estatutos de la Universidad de Sevilla en 1921, junto con los de otras universidades.

Los *principales rasgos del Real Decreto de Silió* eran: 1) Se les concede personalidad jurídica a las universidades. 2) Las universidades pueden elaborar sus propios estatutos. 3) El rector es elegido por la propia universidad, no por el Estado. 4) Se distingue entre la universidad como escuela profesional, que establecerá sus propios planes de estudio de acuerdo con las directrices del Estado, y la universidad como centro de alta cultura con plena libertad para desenvolver sus iniciativas en la esfera literaria, científica y filosófica. 5) Se les dota a las universidades de recursos para atender a sus necesidades -en teoría- y libertad para contratar el personal que consideren, a su cargo. Aparece por primera vez la figura del personal de administración y servicios. 6) Y da entrada a los estudiantes universitarios en los órganos de gobierno, aunque a través de asociaciones.

Entre las *causas del fracaso del Plan Silió* podemos citar que el Real Decreto fue recibido muy desfavorablemente por la mayoría de la intelectualidad liberal y el pleno de la Institución Libre de Enseñanza. El procedimiento utilizado por Silió respondía a los

famosos planteamientos *regeneracionistas* -reformas desde arriba- y no permitió la participación de los grupos sociales interesados. Además, por pura lógica jurídica, una norma jerárquicamente inferior, el Real Decreto, no podía modificar lo dispuesto en una Ley vigente, la denominada Moyano de 1857.

El Decreto también quebró por una insuficiente dotación de recursos económicos, sin cuya garantía ninguna autonomía era posible. El Real Decreto de 31 de julio de 1922 del sucesor de César Silió en la cartera ministerial, Tomás Montejo Rica, dejaba en suspenso la autonomía universitaria y las disposiciones complementarias dictadas para su cumplimiento y ejecución, al mismo tiempo que restablecía la legislación anterior.

Significado de los postulados reformistas en el contexto actual

La universidad de nuestros días debe mucho a los postulados de la Reforma Universitaria de Córdoba. En mi opinión, su espíritu impregna el sistema universitario español. Tras la aprobación de la Constitución española de 1978 y la Ley de Reforma Universitaria de 1983, muchas de las ideas básicas se ven reflejadas en nuestro ordenamiento jurídico, mientras que otras reivindicaciones, como la gratuidad de la enseñanza superior, siguen en discusión.

La *autonomía universitaria* y el *cogobierno* los podemos encontrar en las universidades públicas españolas. Se puede cuestionar la autonomía universitaria por una financiación insuficiente de nuestras instituciones que impide una clara planificación a medio plazo al no tener la certeza de los recursos económicos.

El *gobierno* de nuestras universidades, con la participación de todos los estamentos de la comunidad universitaria, y la elección del rector por los universitarios, siendo este un catedrático de la universidad, ha permitido la modernización de nuestras instituciones. A nuestra primera y más importante misión, la *docencia*,

se ha incorporado con fuerza la *investigación*, ya que el sistema universitario español genera dos terceras partes de la investigación que se realiza en España, que supone un 3 % de la producción científica mundial.

En España estamos dando pasos importantes para *transferir* parte de los resultados de investigación a la sociedad. En este momento solo producimos el 1 % del total de las *patentes mundiales*, necesitamos transformar más en patentes los resultados obtenidos en la investigación. Hemos conseguido avances importantes en la creación de *empresas de base tecnológica*, la puesta en marcha de *parques científicos y tecnológicos*, y otras fórmulas que permiten transferir el conocimiento al tejido productivo de nuestro país. Creo que es un buen ejemplo de lo que los reformistas cordobeses denominaban *misión social de la universidad*.

Nos falta mucho camino por recorrer para conseguir la *gratuidad de las matrículas universitarias*. España es uno de los países europeos que tiene unas tasas más altas después del Reino Unido, Irlanda, Holanda e Italia. En nuestro país existen importantes diferencias en el precio de las matrículas. En determinadas comunidades autónomas como Cataluña o Madrid, se llega a pagar hasta tres veces más por los mismos estudios que en otras regiones españolas. La comunidad autónoma de Andalucía ha puesto en marcha este año la gratuidad de las primeras matrículas para todos los estudiantes del sistema universitario público andaluz. Una medida muy importante que, en nuestra opinión, se debe ir implantando en el resto de España, siempre que los gobiernos regionales compensen a las universidades para que estas no disminuyan la calidad de sus enseñanzas. La comunidad autónoma de Extremadura ha puesto en marcha la misma medida: A partir del curso 2018/19 los estudiantes de la Universidad de Extremadura podrán beneficiarse de la matrícula gratuita si consiguen aprobar las asignaturas del curso anterior.

La *Unidad Latinoamericana* que propugnaban los estudiantes cordobeses puede encontrar cierta similitud en la Unión

Europea con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior. La adaptación de los planes de estudios de las universidades de Europa a un esquema equiparable y la aparición de programas como Erasmus plus o el programa Horizonte 2020 están contribuyendo a vertebrar la ciudadanía europea. Estos programas se extienden al resto del mundo en consonancia con una visión cada vez más integral de la Universidad.

En España existe el *concurso-oposición* para acceder a las posiciones de Catedrático de Universidad y de Profesor Titular de Universidad. Para poder presentarse a estas oposiciones, los profesores deben tener una acreditación previa de su currículum. Una vez obtenida, la plaza conserva en propiedad hasta la jubilación. Si bien en algunas Comunidades Autónomas de nuestro país se están implantando figuras de profesores no funcionarios y la posición ocupada puede tener una caducidad.

Cien años después de la *Reforma Universitaria de Córdoba*, la mayoría de las universidades de América Latina y de otras partes del mundo han incorporado parte de su ideario a su forma de ser y de prestar sus servicios a la sociedad. Debemos agradecer a aquellas personas que hace ahora 100 años lucharon por una universidad mejor el cambio producido en nuestras universidades y en nuestra sociedad.

Bibliografía

Tünnermann Bernheim, C. (2008). *Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba (1918-2018)*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales).

EDUCACIÓN SUPERIOR Y COOPERACIÓN MULTILATERAL*

* Para esta mesa se invitó a Ernesto Villanueva (coord.), Josep M. Vilalta, Carlos Quenan, Oscar Garrido Álvarez y Sydnei Roberto Kempa.

EDUCACIÓN SUPERIOR Y COOPERACIÓN MULTILATERAL

Oscar Garrido Á.

Rector de la Universidad de Los Lagos

Vicepresidente Consorcio de Universidades Estatales de Chile – Chile

Presidente de la Organización Universitaria Interamericana (OUI)

ogarrido@ulagos.cl

Omar Altamirano O.

Secretario Ejecutivo y Asistente de la Rectoría de la Universidad de Los

Lagos – Chile

oaltamirano@ulagos.cl

Introducción

La Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe 2018 (CRES 2018) reunió a organizaciones gubernamentales y no gubernamentales a analizar y debatir sobre educación superior, transformándose a nivel latinoamericano en el evento más importante de educación superior, donde se analizaron y debatieron la situación del sistema educativo en la región y delimitó un plan de trabajo para los próximos años, bajo los principios de la educación como bien social, derecho humano y responsabilidad del Estado. No es casual que la conferencia se desarrolle en la ciudad de Córdoba, donde hace 100 años un grupo jóvenes de la Universidad de Córdoba marcaron un hito en el desarrollo de la universidad latinoamericana, que permitió abrir la universidad a los alumnos excluidos por su origen o posición social, arrancando la condición elitista de su alumnado; permitió el acceso a la academia a nuevos profesionales e intelectuales, rompiendo las viejas prácticas de cargos vitalicios; permitió abrir la participación estudiantil en el gobierno universitario; y permitió vincular a la universidad con las necesidades reales de la sociedad por medio

de la extensión y la vinculación con su entorno. El manifiesto de Córdoba, como se le conoce, ha tenido y tiene repercusiones que historiadores y analistas han resaltado en el transcurso de los años como un hecho histórico que funda una nueva universidad Latinoamérica y que marca el inicio de la lucha social que se proyecta más allá de solo una reivindicación de derechos de estudiantes universitarios. En este contexto, la cooperación multilateral recobra fuerzas en las organizaciones de educación superior y se materializan desafíos en un nuevo paradigma que exige mayor compromiso e involucramiento con los estudiantes, las comunidades donde están insertas las instituciones y el compromiso de abordar las temáticas que afectan transversalmente al planeta, como los Objetivos de Desarrollo Sostenible, adoptados por la Asamblea General de la Organización de Naciones Unidas en el año 2015.

Legado del Manifiesto de Córdoba y sus proyecciones desde la CRES

El Manifiesto de Córdoba no solo fue una crítica a la estructura universitaria y la práctica docente, también, realizó un llamado que hoy en este tenor se hace más relevante aún, el llamado a la unidad latinoamericana, que si bien hace 100 años no estaba ajeno a tintes políticos, en lo académico implica enfrentar una nueva mirada de la educación superior en América, recogiendo las transformaciones que los países han vivido en educación superior las últimas décadas, y proyectarla al futuro, ratificando como lo plantea el propósito de la CRES “la responsabilidad de los Estados de garantizar la Educación Superior como bien público y derecho humano y social”. La reflexión desde el multilateralismo es repensar la universidad desde el compromiso con una universidad autónoma, crítica, democrática, participativa, con libertad académica y una visión latinoamericana sensible a los requerimientos de nuestras comunidades.

El desafío es mayor, como universidades frente al reto de la globalización, en un sistema universitario que se hace cada vez más complejo y que nos exige avanzar en integración y cooperación, reconociendo las inequidades en un contexto de profundos cambios sociales y culturales. En este sentido la CRES permitió: reflexionar sobre el estado actual y los desafíos en el desarrollo de la educación superior; analizar el sentido de las políticas universitarias contemporáneas y las estrategias de los sistemas de educación superior en materias de calidad, inclusión social, diversidad cultural e internacionalización; y promover y comprometernos con la Declaración y Plan de Acción de la conferencia para garantizar el desarrollo sostenible de la educación superior como bien público, derecho social universal y responsabilidad del Estado.

Las universidades están llamadas a liderar de manera decidida y crítica el desarrollo de la universidad del futuro frente a la fuerte diversificación, segmentación y heterogeneidad de las instituciones de educación superior, el crecimiento inorgánico del número de universidades y de estudiantes, la escasa articulación entre la educación superior universitaria y no universitaria, la necesaria flexibilidad, innovación y actualización científica de los diseños curriculares, la falta de articulación entre las instituciones de educación superior, la inflexibilidad en los modelos organizativos y en las estructuras de gestión académica, los lineamientos excesivamente genéricos de las políticas nacionales e institucionales de desarrollo y el escaso gasto público en investigación para el desarrollo.

Todos los desafíos mencionados exigen una visión clara, pero también una actitud propositiva y sin personalismos. Es por ello que, a 100 años de la reforma de Córdoba y en el desarrollo de la conferencia CRES 2018, la mirada corresponde a un escenario distinto de los países de Latinoamérica y sus universidades, donde los esloganes de hace un siglo, si bien no han cambiado, se incorporan otras luchas asociadas a otras conquistas relevantes de validar para las universidades, entre ellas, los temas de género,

los inmigrantes, los pueblos originarios, los discapacitados y los jóvenes de familias vulnerables. La inclusión social que busca que todas las personas tengan las mismas oportunidades para participar en la sociedad se ha vuelto para las universidades en una condición relevante en su quehacer, sobretodo, cuando el acceso a la educación superior producto de las mayores oportunidades a jóvenes de estratos socioeconómicos más bajos se ha acrecentado en países latinoamericanos. La sociedad moderna también implica desafíos importantes a la universidad Latinoamérica, la sociedad del conocimiento y las nuevas tecnologías han transformado a la sociedad, el acceso a la información que puede caracterizarse de ilimitado e inmediato estampa a las universidades una nueva forma de plantearse frente al conocimiento, impulsando la investigación científica y generando las condiciones que permitan un mejor desarrollo de la innovación. Los desafíos también involucran una gestión más eficaz, frente a limitaciones presupuestarias, rigideces de criterios de autoevaluación de agencias externas o exigencias especiales de normativas gubernamentales, a las que las universidades deben responder y afrontar, sin que ello implique dilaciones a sus funciones inherentes.

Cooperación multilateral en la educación superior

Aunque la cooperación multilateral se ha reducido como concepto a la colaboración oficial que brindan las agencias, instituciones, organizaciones u organismos multilaterales a los países en vías de desarrollo, lo cierto es que, su definición es más amplia. La cooperación internacional esboza sus orígenes en un balance de poder pero también por razones económicas y culturales. En ese sentido, no son solo los Estados, los principales actores de cooperación, sino las organizaciones e individuos que componen la nación (empresas, gobiernos subnacionales, sociedad civil, universidades). En esta definición más amplia, las universidades cumplen un rol

fundamental en contribuir al desarrollo social y económico de los países, en la formación de capital humano, el libre ejercicio de las profesiones, el desarrollo de I+D+i, y el apoyo al emprendimiento y la competitividad. También las universidades cumplen un rol en la comprensión y aceptación cultural, promoviendo la igualdad, la integración y una sana convivencia. Hoy es difícil concebir que una universidad no tenga una oficina de Relaciones Internacionales, genere convenios de colaboración o tenga intercambios estudiantiles y académicos.

Hoy se hace más latente la colaboración de las instituciones de educación superior de los países latinoamericanos, para asumir los nuevos desafíos que enfrenta la universidad, una integración entendida desde la contribución al desarrollo de los países, con una mirada de corto y largo plazo. La colaboración y asociación entre universidades para establecer redes académicas que estimulen el intercambio de estudiantes y docentes, y permitan generar colaboración en las áreas propias de la universidad en docencia, investigación y extensión, pero también, una integración que fortalezca el desarrollo, la cooperación y la articulación de proyectos conjuntos.

América Latina enfrenta desafíos comunes en educación superior: 1) Inequidad en el acceso; 2) Asimetría en la calidad de la educación superior; 3) Redefinición de las relaciones universidad, mundo laboral y sociedad; 4) Adaptación a las exigencias del desarrollo científico-técnico y especialmente de la formación técnica; 5) Despliegue de la investigación en la sociedad del conocimiento; 6) Las nuevas exigencias al currículo y a las formas de enseñar y de aprender; 7) Fortalecimiento de la educación superior pública, frente al mercado que ha ganado terreno; y, 8) Valorización de la persona desde los valores y la ética frente al individualismo. Estos desafíos comunes pueden ser enfrentados de mejor manera por medio de la asociación y cooperación multilateral entre los estados y las redes universitarias. Solo como ejemplo, se pueden mencionar tres indicadores que reflejan diferencias importantes

entre América Latina y otros países: 1) la cobertura de educación superior (UNESCO, 2011), que en América Latina y el Caribe llega al 37 %, mientras en los países de América del Norte y Europa bordea el 70 %; 2) el financiamiento a la educación superior (OECD, 2016), que en promedio en dólares anuales por estudiante en países de la OCDE invierten U\$ 15.028, en países de Latinoamérica es menor (Brasil U\$ 10.455 / México U\$ 8.115 / Chile U\$ 7.960); 3) la inversión en investigación y desarrollo, según estadísticas del Banco Mundial, es una de las más bajas en el mundo, mientras países desarrollados invierten un porcentaje relevante del PIB como Israel (4,27 %), Suecia (3,26 %) o Japón (3,28 %), países latinoamericanos presentan una inversión muy baja (Brasil 1,11 % / México 0,55 % / Chile 0,38 %).

Aporte de las redes universitarias, el caso de la OUI

Las redes universitarias permiten la construcción de un espacio común en educación, generando colaboración al interior de sus estructuras y permitiendo a sus miembros conectarse entre ellos y con estructuras externas como organismos gubernamentales, empresas y organizaciones de la sociedad civil. ¿Por qué asociarse?, a la evidente colaboración que se genera, es destacable mencionar los beneficios que conlleva, entre estos, se pueden subrayar que las redes generan una plataforma que propicia y consolida la colaboración entre las universidades, permite mantener programas de fortalecimiento a las capacidades de liderazgo para apoyar la gobernanza universitaria, propician la conformación de grupos temáticos sobre ciertas disciplinas o áreas emergentes que favorecen el intercambio entre investigadores de distintos países, articulan y canalizan fondos o plataformas de apoyo para la presentación de proyectos internacionales favoreciendo el avance del conocimiento científico y promueven la internacionalización de las instituciones de educación superior a través de la conformación de programas de movilidad estudiantil y académica.

Una red de universidades e instituciones ligadas a la educación superior con presencia en 28 países y con más de 350 miembros en el continente americano es la Organización Universitaria Interamericana (OUI), que es una asociación sin fines de lucro, fundada en 1980 en la ciudad de Quebec en Canadá y que tiene por finalidad el fortalecimiento de las instituciones universitarias y sus procesos de internacionalización, incentivando a las instituciones a participar en un espacio común de colaboración que promueve el diálogo, la reflexión y la acción, con principios como la ética, la interamericanidad, la innovación y la equidad.

La OUI apoya la innovación y la cooperación en educación superior en las Américas. Para ello desarrolla cinco programas con un alto reconocimiento y calidad, facilitando capacitación a actores claves para que puedan entender mejor las prácticas adecuadas en materia de estrategias y tendencias presentes que enfrenta su institución, contribuyendo a su vez con la creación de espacios comunes de educación superior.

- *Instituto de Gestión y Liderazgo Universitario (IGLU)*, que forma nuevas generaciones de líderes universitarios, con sede en Universidad de Montreal, Canadá;
- *Colegio de las Américas (COLAM)*, que ofrece una amplia gama de oportunidades de formación para profesionales universitarios y gubernamentales a través de Redes Interamericanas de expertos, con sede en la Universidad Cooperativa de Colombia (UCC) en Medellín;
- *CAMPUS*, que refuerza la colaboración en programas de doctorado para asegurar la calidad de la educación y su contribución a la sociedad, con sede en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) en México.
- *Espacio de Mujeres Líderes de Instituciones de Educación Superior en las Américas (EMULIES)*, que contribuye al fortalecimiento del liderazgo y la participación de las mujeres en la toma de decisiones en el campo de la educación

superior, con sede en la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) en Lima.

- *Espacio Interamericano de Educación Superior Técnica y Tecnológica (EIESTEC)*, es un programa de colaboración que tiene como propósito fortalecer la formación, investigación e innovación dentro de las instituciones de educación técnica y tecnológica en las Américas, con sede en el ITLA en Boca Chica en República Dominicana.

Además de los programas tradicionales, la OUI desarrolla actividades y acciones con finalidades diversas en función de las prioridades fijadas en sus instrumentos de planificación, es así como organiza eventos interamericanos y misiones universitarias con el objetivo de abrir nuevas oportunidades para sus miembros; actúa como Secretaría Ejecutiva del Congreso de las Américas sobre Educación Internacional (CAEI), siendo el único congreso internacional que reúne a los tomadores de decisiones y expertos en este campo; promueve la innovación mediante el desarrollo de una mayor circulación de conocimiento a través de programas de capacitación; apoya y representa a las instituciones miembros, fomentando la participación y promoviendo la colaboración innovadora entre universidades y la industria, mediante diferentes misiones, eventos y ofertas de formación; trabaja conjuntamente con varios gobiernos, asociaciones nacionales y organizaciones internacionales.

Conclusiones

La cooperación multilateral en educación superior es imprescindible en el mundo contemporáneo, necesaria para promover la internacionalización mediante programas, seminarios, congresos y plataformas de intercambio, considerando temáticas de género, medio ambiente, transferencia tecnológica, democratización, respeto de los derechos humanos, equidad e inclusión, entre otros

temas. La cooperación multilateral permite generar mayor dinamismo de la movilidad estudiantil y académica, difundiendo fondos becarios y facilitando recursos propios. Además, permite incrementar la sensibilidad intercultural y de género, y la colaboración entre organizaciones de distintas latitudes.

Bibliografía

Banco Mundial. (2018). *Gasto público en educación, total (% del PIB)*. Recuperado de <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GD.ZS>

OECD (2016). *OECD Factbook 2015-2016: Economic, Environmental and Social Statistics*, OECD Publishing, Paris. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/factbook-2015-en>

Organización Universitaria Interuniversitaria. (2018). *Programas de la OUI*. Recuperado de <http://www.oui-iohe.org/es/>

UNESCO (2011). *Global Education Digest 2011, Comparating Education Statistics Across the Word*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002135/213517e.pdf>

EDUCACIÓN SUPERIOR Y COOPERACIÓN MULTILATERAL ENTRE LO LOCAL Y LO GLOBAL: LA EXPERIENCIA DE ACUP Y GUNI

Josep M. Vilalta

Director de Global University Network for Innovation
Secretario Ejecutivo de la Asociación Catalana de Universidades
Públicas – España
jmvilalta@acup.cat / director@guninetwork.org

La Asociación Catalana de Universidades Públicas (ACUP)¹ nació en 2002 por iniciativa de las ocho universidades públicas de Catalunya: la Universidad de Barcelona (UB), Autónoma de Barcelona (UAB), Politécnica de Catalunya (UPC-BarcelonaTech), Pompeu Fabra (UPF), Girona (UdG), Lleida (UdL), Rovira i Virgili (URV) y Oberta de Catalunya (UOC). La asociación se constituyó con la misión de devenir la voz esencial de las universidades públicas catalanas, así como sumar esfuerzos para promover iniciativas, programas y proyectos conjuntos para la mejora del sistema universitario como motor de desarrollo cultural, social y económico. Las universidades que engloban la ACUP cuentan con alrededor de 224.000 estudiantes, más de 15.000 profesores y 14.000 profesionales de administración y servicios, así como 816 grupos de investigación consolidados. La ACUP es un modesto ejemplo de cómo cooperar y trabajar conjuntamente, aún con los diversos obstáculos y dificultades presentes, genera valor añadido y es la mejor manera de hacer frente a los desafíos de nuestro siglo. La ACUP trabaja en cinco grandes ámbitos:

- Relaciones institucionales y estrategia conjunta
- Relaciones internacionales
- Gestión universitaria

1 <http://www.acup.cat/es/sobre-acup>

- Vinculación sociedad/universidad
- Observatorio y estudios

Cada uno de estos ámbitos responde a áreas u objetivos estratégicos de la asociación, como pueden ser, por ejemplo, dar impulso a las relaciones con los agentes gubernamentales tanto en Catalunya como en España y realizar una importante función de *lobby*, así como analizar y diseñar políticas para el sistema en el caso de las relaciones institucionales y estrategia conjunta. En el ámbito de las relaciones internacionales se busca fomentar y fortalecer las mismas, así como proyectar el sistema catalán al mundo y participar en proyectos de cooperación a diferentes niveles, con importantes colaboraciones con las agencias de cooperación regionales y estatales, y participación en proyectos europeos Erasmus + y Horizon. Por lo que se refiere a la gestión universitaria, desde la ACUP se trabaja para impulsar iniciativas y proyectos para mejorar la gestión e introducir elementos innovadores. Finalmente, en el ámbito de la vinculación sociedad-universidad, el objetivo es promover programas y proyectos para acercar a las dos y así fomentar el progreso social, cultural, económico y tecnológico y, en el ámbito de observatorio y estudios, se coordinan y elaboran informes y estadísticas sobre temas emergentes y de relevancia para el sector, funcionando así como un *think tank*, siempre a la vanguardia de las nuevas tendencias en educación superior.

En el nivel “local”, es interesante destacar la Plataforma Conocimiento, Territorio e Innovación (PCTI), que representa la cooperación de la cuádruple hélice para fortalecer la sociedad y la economía de Catalunya. La Plataforma CTI promueve la interacción y cooperación estable y permanente entre las universidades, el mundo empresarial, las universidades públicas y el sector social en Catalunya, con la misión de favorecer el progreso social y la competitividad económica del país². En el siguiente gráfico se

2 <http://www.plataformacti.cat/>

muestra la relación de miembros actuales de la PCTI (empresas, universidades e instituciones).

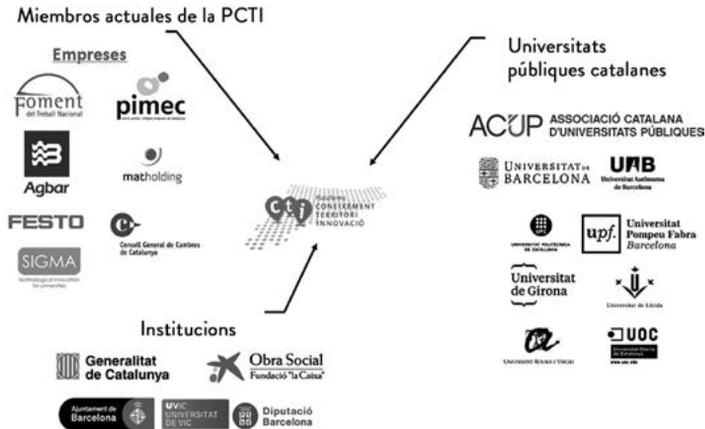


Gráfico 1: Miembros actuales PCTI

Entre las principales actividades y proyectos de la Plataforma, se encuentran los siguientes:

- Jornadas anuales “Catalunya Futura”, que se celebran anualmente con el objetivo de hacer avanzar la sociedad del conocimiento en Catalunya. Estas jornadas cuentan con la asistencia de expertos de reconocido prestigio mundial que debaten sobre temas relevantes para el progreso social y la competitividad del país.

- Seminarios internacionales, que se organizan anualmente y son la continuación abierta al público de las jornadas “Catalunya Futura”. Se trata de eventos singulares de alto nivel en los que representantes de las universidades públicas, máximos responsables de empresas catalanas y expertos mundiales en la sociedad del conocimiento y la innovación se reúnen para intercambiar iniciativas y experiencias conjuntas. Algunas de las temáticas tratadas han sido el futuro del trabajo y la innovación social.

- Atlas de la innovación de Catalunya, una muestra de casos de estudio que ayudan a describir y diseminar experiencias de coo-

peración entre grupos de investigación de las universidades públicas catalanas y empresas. El objetivo es mostrar los elementos que intervienen en las colaboraciones: ¿cómo surgen?, ¿cuáles son los mecanismos necesarios? y ¿qué problemas conllevan?

Además, la Plataforma CTI también fomenta doctorados industriales, la formación universitaria dual y la formación emprendedora. Para finalizar, desde la PCTI se elaboró la *Agenda para la Innovación y Competitividad de Catalunya* (2015-2020) y ahora mismo está en marcha la elaboración de la *Agenda Social de la Innovación en Catalunya*.

La ACUP fomenta la cooperación a tres niveles. En el primer nivel, encontramos la ya expuesta cooperación interuniversitaria entre las universidades que la componen. En el segundo nivel, encontramos una cooperación entre universidades y actores sociales, institucionales y económicos, como ya hemos visto con la Plataforma CTI. Estos dos niveles de cooperación tratarían la vertiente más local, aunque también haya importantes iniciativas en el ámbito global (no olvidemos el ámbito estratégico internacional). Al pasar al tercer nivel de cooperación que se fomenta a través de la ACUP, debemos hacer hincapié en la Global University Network for Innovation (GUNi). GUNi es una red internacional creada por la Universidad de Naciones Unidas (UNU), la UNESCO y la Universitat Politècnica de Catalunya (UPC-BarcelonaTech) en 1999 como respuesta a los postulados de la primera edición de la Conferencia Mundial Sobre Educación Superior de la UNESCO. La ACUP ostenta el Secretariado y Presidencia de la red desde el 2014. A grandes rasgos, la red reúne a más de 210 miembros (instituciones de educación superior, redes, centros de investigación y cátedras UNESCO) de más de 78 países del mundo y cuenta con oficinas regionales autogestionadas en África, América Latina y El Caribe, Asia, El Pacífico y los Países Árabes. Desde su creación, la misión de GUNi ha sido *reforzar el rol de la educación superior en la sociedad, contribuyendo a la renovación de las visiones y políticas*

*de educación superior bajo una visión de servicio público, relevancia y responsabilidad social.*³

Entre los objetivos de la red, destacan:

-Animar a las instituciones de educación superior a reorientar sus roles, ampliando su valor y contribución a la sociedad, y a fortalecer sus posicionamientos críticos.

-Promover el intercambio de recursos, ideas y experiencias innovadoras, al mismo tiempo que se permite la reflexión colectiva y la coproducción de conocimiento sobre temas emergentes de educación superior.

-Promover relaciones y cooperaciones norte-sur y sur-sur entre las instituciones de educación superior.

-Contribuir a reflexionar sobre el papel de la educación superior y la implementación de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

-Compatibilizar la función social, asegurando el retorno a la sociedad, con la determinación de estar presentes en ránkines de calidad.

-Establecer un contacto y diálogo constante con el entorno, contribuyendo de forma cabal en la sociedad del conocimiento.

Actualmente, a través de la red se promueve la colaboración en tres ámbitos temáticos considerados clave en el contexto actual:

1. Agenda 2030 y Objetivos de Desarrollo Sostenible
2. Investigación e Innovación Responsables (RRI)
3. Sinergias entre ciencia, tecnología y humanidades

Cabe aquí destacar una de las actividades más importantes que realiza la red y que es un gran ejemplo del éxito de la colaboración y coproducción de conocimiento entre ámbitos y culturas diversas. Estamos hablando del Informe Mundial sobre Educación Superior (*Higher Education in the World Report*⁴), un informe que se edita cada dos años sobre una temática relevante para la educa-

3 <http://www.guninetwork.org/presentation>

4 <http://www.guninetwork.org/guni-reports>

ción superior. El objetivo principal de este informe es reflexionar sobre los desafíos a los que se enfrenta la educación superior aportando ideas y herramientas para afrontar los mismos y convertirse en un instrumento clave para investigadores y profesionales del ámbito. Entre las temáticas tratadas se encuentran la financiación de las universidades, la acreditación de la calidad, los objetivos emergentes para el desarrollo humano y social, el compromiso de la educación superior con la sostenibilidad y la universidad glocal. En el momento de escribir este artículo se está editando la séptima edición del Informe que se titulará “Humanidades y Educación Superior: Generando Sinergias entre Ciencia, Tecnología y Humanidades” y que se tiene previsto publicar a finales del 2019.

Otra de las actividades principales de la GUNi es la organización y celebración de Congresos Internacionales. Normalmente estos Congresos van de la mano de los Informes Mundiales y son piezas esenciales en su elaboración, tratando las temáticas de las que versa cada Informe y proporcionando ideas clave para su edición. En el último año también se organizó un Congreso Internacional sobre los ODS “Actores e Implementación” (septiembre de 2017) que contó con más de 200 asistentes y cerca de 70 ponentes de 21 países.

Recomendaciones y propuestas para la Declaración de Córdoba CRES 2018

El propósito de la CRES 2018 ha sido concertar la Declaración y Plan de Acción sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe en la perspectiva del desarrollo humano sostenible y el compromiso con sociedades más justas e igualitarias, ratificando la responsabilidad de los Estados de garantizar la educación superior como bien público y derecho humano y social. Y dado que la CRES 2018 tenía los siguientes objetivos marcados:

Reflexionar sobre el desarrollo de la educación superior en el último decenio, el estado actual y los desafíos por venir, reconociendo las inequidades sociales de la región, en el contexto de profundos cambios sociales y culturales que vive la humanidad.

Analizar el sentido de las políticas universitarias contemporáneas y las estrategias de los sistemas de educación superior en América Latina y el Caribe, considerando los lineamientos de calidad, compromiso e inclusión social, diversidad cultural e internacionalización, para enfrentar los retos y desafíos del siglo XXI.

Desde la Global University Network for Innovation (GUNi) se proponen las siguientes recomendaciones para la Declaración y el Plan de Acción.

1. Favorecer el espacio latinoamericano de educación superior mediante la puesta en marcha de un fondo presupuestario que financie:

- a) programas de movilidad de estudiantes y de personal docente e investigador;
- b) proyectos de investigación de excelencia transnacional y proyectos de innovación tecnológica y social.

Un espacio latinoamericano de educación superior permitiría aumentar la cooperación académica entre países de la región, aumentaría la movilidad de estudiantes en el territorio y mejoraría la colaboración en investigación.

Con todas las distancias y diferencias evidentes, y teniendo en cuenta que cada contexto es único, la experiencia europea puede ser interesante emular: un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) con programas de movilidad (Erasmus), convalidación y reconocimiento académico de la movilidad y de los cursos, un área europea de investigación que favorece la colaboración y movilidad entre centros y países (con programas marco de I+D, European Research Council, ERC).

2. Poner en marcha un marco iberoamericano de reconocimiento académico.

Para que el espacio latinoamericano de educación superior pudiera ser efectivo, es necesario que las universidades y los centros de educación superior puedan tener la información específica académica de forma comparable y transferible para los estudiantes en movilidad.

En este caso también puede servir de experiencia el caso del Espacio Europeo de Educación Superior que ha diseñado un sistema de créditos académicos comparables y transferibles (sistema ECTS).

3. Profundizar en un sistema de indicadores estratégicos que informen periódicamente de la evolución de la educación superior y la investigación en América Latina y el Caribe: internacionalización, calidad de la investigación, acreditación de la calidad de programas formativos, tipología del personal docente e investigador y de los estudiantes, tasas, becas y ayudas a los estudiantes, financiación de la educación superior y la investigación, etc.

Un sistema de información sistemático e institucionalizado es básico para la evaluación de los avances y cambios, para dotar las políticas de internacionalización de información específica y para monitorear el desarrollo del sistema.

EDUCACIÓN SUPERIOR Y DERECHOS HUMANOS*

* Para esta mesa se invitó a María del Rosario Badano (coord.), Mario Ricardo Sabbatini, Jorge Murillo, Enoé Texier, Manena Vilanova y Mario Fuentes Terán.

EDUCACIÓN SUPERIOR Y DERECHOS HUMANOS¹

María del Rosario Badano

Universidad Autónoma de Entre Ríos – Argentina

Universidad Nacional de Entre Ríos – Argentina

badanorosario@gmail.com

La mesa de Educación y Derechos Humanos constituye una necesaria e imprescindible instancia de trabajo en la agenda de esta Conferencia Regional de Educación Superior 2018.

Participar de los debates que se proponen estos días en Córdoba moviliza las políticas, las prácticas y también los cuerpos. Latinoamérica toda, durante este año, ha celebrado y celebra jornadas, encuentros y congresos; actualiza, revisa y descubre los principios con que aquellos jóvenes estudiantes de 1918 impulsaron una revolución cultural, universitaria y social.

La Reforma, sin duda, ES punto de quiebre y estado inaugural, donde nuevos actores emergen al interior de la vida universitaria; SON los estudiantes en cuanto sujeto político, ES el conocimiento eje de emancipación social. Son las prácticas intelectuales y académicas generadoras de nuevas formas y modos de habitar la universidad, de institucionalizar la educación, de pensar su gobierno y la sociedad misma, centro y destino de la producción. La Reforma puso en estado el despliegue de derechos no ejercidos. En este sentido la promesa de Córdoba sigue vigente... Y cada encuentro los reactualiza creciendo e identificando los derechos que aún nos faltan transitar.

El escenario político actual, nacional y latinoamericano, se encuentra amenazado. Las conquistas logradas en materia de de-

¹ Este artículo fue elaborado de acuerdo a las notas enviadas por los participantes de esta mesa y revisada por varios de ellos.

rechos humanos en peligro, entre ellos, los estructurantes sentidos de igualdad e inclusión. Se instalan discursos que sacan a la luz representaciones que reafirman en el sentido común la ideas y prácticas tanto de desigualdad como de discriminación. Recorren Latinoamérica de la mano de un neoliberalismo y conservadurismo que regresa y refuerza la idea de educación de elite y de que la calidad se encuentra en una “universidad para pocos”.

Contemporáneamente, desde abajo y en muchísimas universidades públicas, se viven y construyen otras maneras de entender el espacio social y los territorios del conocimiento, los vínculos con el saber, con las juventudes y el futuro. Ahí late la complejidad que encierra el trabajo y utopía por el derecho universal a la educación superior, tanto individual como colectivo; su materialización, se encarna con olor, con color al asumir interpelaciones generalmente duras, que reclaman inteligencia, luchas inéditas y también... diálogos, debates... como este de aquí y ahora. El derecho a la educación superior, la inclusión social, el conocimiento universal y la formación de profesionales críticos, dimensiones que como en el 18, siguen vigentes en la producción universitaria y social. Un mapa poblado de diferencias que nos expanden en una cartografía próxima y con los rostros que habían estado ausentes.

Hoy, en 2018, las universidades nacionales en Argentina nos encontramos en conflicto con paros docentes, movilizaciones, clases públicas y pronunciamientos muchos, la suspensión de la convocatoria a paritarias, el desfinanciamiento y el jaque hacia la declaración de Cartagena de Indias. Estas luchas que contienen las memorias de otras luchas que reavivan las llevadas adelante en la década de los 90 en Argentina e intentan profundizar aquellas, trazando nuevos horizontes, nuevas maneras de decidir y manifestar, en donde lo central es no renunciar a la función social de la universidad y a la conciencia colectiva.

De los dolores que nos quedan por erradicar, derechos que nos faltan ejercer, sin duda lo central es hacer justicia cognitiva, sostener el espacio de educación sistemática y agrandararlo para que

el conocimiento que es social se genere y llegue en y a través de las universidades a sus destinatarios hacedores. Mujeres, etnias, culturas, clase, generaciones, capacidades todxs entramando el saber que se requiere para hacer la vida justa.

Continuemos, iniciemos, profundicemos la revisión de los sesgos androcéntricos, eurocéntricos y coloniales de los conocimientos que se transmiten y se recrean en las universidades y centros de investigación, combatamos activamente la violencia epistémica que ellos generan.

Este centenario tenemos la oportunidad y la VOZ para construir ciudadanía universitaria crítica y ampliada, y para reafirmarnos como sujetxs de la educación superior al decir que el campo interdisciplinario de los derechos humanos debe ocupar un espacio central en la preocupación, ocupación, decisión, gestión, practica y también de vigilancia ética y política en la educación superior.

Los oradorxs fueron los siguientes: Dr. Mario Ricardo Sabbatini (Rector de la Universidad Nacional del Sur, Argentina); Dra. Enoé Texier (Universidad Central de Venezuela, Venezuela) y Dra. Manena Vilanova (Universidad Nacional de Educación, Ecuador). Luego de las presentaciones de cada unx de ellxs y de la intervención de los y las participantes se arribó a las siguientes consideraciones y recomendaciones.

1. La Educación Superior como Derecho Humano que implica entender a la universidad en sí misma como un derecho humano; que a través de las políticas y prácticas que se promuevan se consoliden como garantes del derecho a la educación superior. Este derecho a la educación, en tanto derecho social de la vida y no solo una oportunidad para algunos.

Una universidad que asuma una política de construcción democrática, capaz de visibilizar y trabajar con las diferencias y desigualdades sociales que en ella habitan, que las historias y memorias sociales formen parte de su patrimonio y no solo del currículo. Construcción democrática con el conocimiento que se enseña y se

produce, capaz de poner en cuestión el patriarcado, capitalismo y colonialidad, en cuanto los tres campos de dominación, al decir de Souza Santos, presentes en las políticas y las prácticas universitarias. En el norte se encuentra la formación crítica de ciudadanxs para una sociedad más igualitaria.

Universidad como parte de su tiempo, historia y territorio, lo social que la constituye como parte de la vida cotidiana, promoviendo el desplazamiento de la endogamia de la academia al derecho al conocimiento geopolíticamente situado, dando lugar a saberes desplazados históricamente.

Universidad que genere memorias entre generaciones a partir de una estética de nuestros planes de estudio, es decir movilizadora que nos recuerde nuestro recorrido. Nuestros estudiantes y nosotros como docentes y todos en la universidad deben pertenecer a grupos y movimientos que generen acciones que nos recuerden y nos hagan sentir el motivo por el cual estamos allí, identificando las múltiples violencias contemporáneas y trabajando con ellas.

Universidades públicas inclusivas y gratuitas en las que se garantice el ingreso, permanencia y egreso de los y las estudiantes. En tanto la alteridad se construye con el respeto y derecho del otro. Que fortalezca iniciativas académicas, sociales, deportivas y laborales que promuevan el ingreso y la permanencia de los estudiantes. Que elabore programas de divulgación de ofertas académicas en los sectores más alejados de la Universidad, para incorporarlas a sus proyectos de vida, como facilitar el acceso a la educación superior de quienes no pueden hacerlo por vía presencial

En estas cartografías de diferencias y desigualdades es donde se juega la garantía del ejercicio del derecho universal a la educación superior, sin duda lo universal en la complejidad que asume se transforma en pluriversal.

2. *Los derechos humanos en la universidad.* Incorporar en los planes de capacitación y formación de las facultades, departamentos, cátedras, institutos, centros y grupos de investigación de las universidades y establecimientos de educación superior de la

región de América Latina y el Caribe, programas académicos que atiendan las áreas temáticas sobre derechos humanos.

Promover políticas educativas en materia de derechos humanos que sean transversales a la oferta académica de docencia, investigación, extensión y cooperación.

Jerarquizar las áreas de derechos humanos en el ámbito universitario (Secretarías, Direcciones, Cátedras).

Promover la investigación y la extensión universitaria en temáticas vinculadas con la comprensión y respuesta a la problemática de derechos humanos.

Fortalecer los medios de comunicación universitarios para que sean verdaderos espacios de ejercicio del derecho humano a la comunicación.

Formular proyectos para la construcción de acuerdos multilaterales con miras a la consolidación de redes universitarias latinoamericanas de intercambio en el ámbito académico, de investigación.

Trabajar en concepciones interculturales de los derechos humanos que permitan abarcar las diferentes problemáticas en clave latinoamericana.

Se advierte que la conformación de la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos constituye un espacio potente y necesario de construcción, encuentro y sinergia entre las propuestas que se realizan en los diferentes espacios universitarios, alentando su conformación.

EL DERECHO HUMANO A LA PAZ: *PENSAR, SENTIR Y ACTUAR LA PAZ*

Enoé Texier

Universidad Central de Venezuela
etexier@uri.org

...Puesto que es en la mente de los hombres donde nacen las guerras, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la Paz.

Preámbulo de la Carta Constitutiva de la UNESCO

Comienzo con este epígrafe del preámbulo de la Carta Constitutiva de la UNESCO porque resume el sustento teórico metodológico que respalda las dos recomendaciones o propuestas que llevé a la CRES, enfocándome en el Derecho Humano a la Paz y la paz no como una utopía ni una quimera, sino como algo que podemos alcanzar, pero si y solamente si nos capacitamos para ello. De allí la vinculación con lo que pienso debe ser la misión de la educación superior en este milenio:

– Incorporar en los planes de capacitación y formación de las facultades, departamentos, cátedras, institutos, centros y grupos de investigación de las universidades y establecimientos de educación superior de la región de América Latina y el Caribe, programas académicos contentivos de áreas temáticas sobre cultura de paz, derechos humanos y valores para el diálogo interreligioso e intercultural hacia la coexistencia ciudadana pacífica que contribuyan a la formación integral y humanística de los estudiantes, acordes con las exigencias de la sociedad contemporánea, a los fines de formar universitarios de excelencia, con ética para elevar la calidad de la acción profesional en nuestros países.

– Formular proyectos para la construcción de acuerdos multilaterales, con miras a la consolidación de redes universitarias latinoamericanas de intercambio en el ámbito académico, de investigación, extensión y acción profesional en materia de derechos humanos y cultura de paz.

El derecho humano a la paz, la cultura de paz y la capacitación para pensar, sentir y actuar la paz son la plataforma que fundamenta dichas recomendaciones. La paz es un derecho humano que está enunciado desde los primeros rudimentos del derecho internacional, asociado a la situación jurídica de la guerra. A pesar de la antigüedad en su formulación, pienso que no se le ha dado la importancia a esta garantía, pues su enfoque tradicionalmente se ha hecho en relación al tema de la guerra y no por lo que representa la paz por sí misma para el desarrollo de la humanidad. Se le conoce legalmente como un derecho de cuarta generación, porque se incorporó posteriormente a los derechos individuales, civiles, políticos y sociales, no obstante, me atrevo a afirmar que, si lo eliminamos de las estructuras de violencia que caracterizan nuestra experiencia cotidiana –en todos los niveles: personal, familiar, colectivo-, no será posible el disfrute de los demás derechos. Por eso lo considero esencial.

La paz tiene muchas definiciones y todas pueden ser válidas. Desde el ámbito conceptual que abarca mi propuesta y siguiendo las enseñanzas de Elaine de Beauport, la paz tiene dos significados: sentir el bienestar y celebrar acuerdos en las diferencias, es decir, lograr la conciliación cuando tengamos conflictos con los otros –la alteridad-.

La cultura de paz es un tema nuevo, complejo y profundo que demanda muchas horas de reflexión y exposición, en este breve ensayo, trataré de explicarme lo mejor que pueda y, al menos aspiro, dar algunas respuestas a los siguientes interrogantes: a) ¿Cómo podemos ejercer nuestro derecho fundamental a la vida, pero no a cualquier tipo de vida, sino a una vida digna? b) ¿Es posible –es decir tenemos el potencial- aprender a tener paz inte-

rior y facultarnos para construir la paz a nuestro alrededor? c) ¿El sentirnos bien, centrados, satisfechos con nosotros mismos, ayuda a la empatía y al ejercicio de los derechos fundamentales?

El bienestar ya casi no lo experimentamos en la cotidianidad y la intolerancia parece ir en aumento. Cada vez son menos los momentos cuando nos sentimos bien, cuando disfrutamos y sentimos placer, pasamos cada vez más tiempo estresados, furiosos, agotados, atribulados, asustados, preocupados, insatisfechos y deprimidos, es decir, vivenciamos toda la gama de estados de ánimo no placenteros. Así mismo, los espacios para compartir y convivir se están estrechando. Como humanidad, nos encontramos en un atolladero de violencia, no es que antes no la hubiera, lo que hace la diferencia es la extensión y la variedad del hecho violento hoy.

Sobre los antecedentes y la justificación de esta propuesta del derecho humano a la paz y del por qué es nuestro deber capacitarnos para construirla, podemos pasar horas escribiendo y alertando sobre esta encrucijada adonde nos ha conducido la cultura de guerra, violencia y exclusión, mostrando las áreas críticas y los saldos negativos de nuestro modelo de desarrollo societario. De ser así, nos deprimiríamos todos y se nos bajaría la energía, porque las imágenes de los atropellos a la dignidad humana y a los derechos fundamentales son demasiado crueles como para que podamos permanecer impávidos, apáticos e inmovibles.

Lo que sí puedo aquí -en este breve espacio de reflexión- es derivar un primer considerando: Los pueblos de Latinoamérica y el Caribe, como queda evidenciado en estudios y mediciones de reconocida solvencia, padecen altos niveles de pobreza, elevados índices de criminalidad, deterioro y violaciones del medio ambiente, exclusión, discriminación y marginación social, nuevas formas de terrorismo, de derechos humanos y abusos de poder, que requieren acciones inmediatas y efectivas para la realización de la justicia, la paz y el reconocimiento de la dignidad humana. Federico Mayor Zaragoza, quien desde la Dirección General de la

UNESCO lideró en las Naciones Unidas la bandera del derecho y la construcción de la paz, señaló:

Sólo en la medida en que nos esforcemos cotidianamente en conocer mejor a los demás -¡el 'otro' soy yo!- y en respetarlos, conseguiremos tratar en sus orígenes la marginación, la indiferencia, el rencor, la animadversión. Sólo así lograremos romper el círculo vicioso que conduce a la afrenta, al enfrentamiento y al uso de la fuerza... la educación es la clave para esta perentoria inflexión del rumbo actual del mundo... Invertir en educación no es tan sólo atender un derecho fundamental sino construir la paz y el progreso de los pueblos. (El Derecho Humano a la Paz, Declaración del Director General, UNESCO, 1997, p.5)

Siguiendo la exhortación de Federico Mayor, expongo lo que considero una esperanza para la humanidad. Gracias a la academia y a su investigación, a la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, gracias a los aportes de las distintas tradiciones religiosas, a la sabiduría de las culturas ancestrales y sus cosmovisiones, a los saberes vernáculos, hoy por hoy, contamos –como nunca antes en nuestra historia– con herramientas teóricas y metodológicas, científicas y espirituales para crear alternativas hacia la construcción de una cultura de paz, que nos permiten educarnos y capacitarnos en actitudes y habilidades prácticas para sanar las heridas, para sanar las rabias y las tristezas, para apreciarnos a nosotros mismos en nuestra especificidad, para aceptar y valorar las diferencias, para resolver pacíficamente los conflictos, para crear puentes de comunicación y redes de comprensión.

Este diálogo intercultural de saberes originarios, científicos, espirituales y populares nos está diciendo que nuestra especie no tiene un defecto de fábrica que la lleva a matar y a destruir y destruirse *per se*. Junto a nuestra pulsión de muerte tenemos un inmenso potencial biopsicosocial y espiritual para convivir, para ser

solidarios y fraternos, para lograr acuerdos en las diferencias, para resolver pacíficamente los conflictos.

Por su parte, el diálogo interreligioso, asociado al intercultural y entendido desde la óptica postcolonial que reivindica –no solo a las religiones del libro- sino a todas las expresiones espirituales, porque expresan nuestro sentido inmanente de la trascendencia, es un aporte importante para la construcción de la cultura de paz y la edificación de una sociedad pacífica, donde prevalezcan los derechos humanos, porque como nos dicen Wilson, Bryan e Ikeda: “...*la religión se hace realidad social en la medida en que las creencias de sus miembros se expresen en la vida cotidiana*” (1993, p.25); aquí yace su importancia.

Igualmente, el Obispo William Swing, uno de los más prominentes impulsores en nuestro tiempo del diálogo interreligioso para la paz, nos dice que está convencido de que algún día una religión no va a buscar convertir, conquistar y subyugar a todas las otras religiones, sino que van a tener que aprender a vivir juntas; “una religión no podrá entonces usar el terror, la ley o la amenaza para expulsar a otras religiones de su territorio. Igualmente señala que mientras más rápido encontremos una manera en que las religiones puedan compartir el mismo espacio geográfico, lograremos mejorar antes la vida.” (Swing, 1996)

Podemos aprender a conducir nuestra energía activa, desde Albert Einstein sabemos que somos energía y que la energía es el principio que nos une en el universo, podemos aprender a manejar nuestras emociones, podemos de-construir los mitos que nos separan, que nos dividen, y reconstruir mitos que nos unan, que nos reúnan, que nos complementen, podemos reorientar nuestras conductas y adquirir -con la práctica- nuevas actitudes y comportamientos.

Somos los autores de nuestro desarrollo y podemos conducir el barco de nuestra vida, eso sí, si queremos hacerlo, porque aquí es clave la voluntad, y si nos formamos y entrenamos para ello, porque no es lo mismo hablar de paz que pensarla, sentirla o

actuarla. Es nuestra responsabilidad y nuestro libre albedrío, somos nosotros mismos los que hacemos que la vida sea un paraíso o un infierno, somos nosotros los que decidimos que somos valiosos o los que perdemos la autoestima, somos nosotros los que vemos al otro como enemigo o como hermano.

Por supuesto que junto al diálogo de saberes y espiritualidades va el compromiso ético. Particularmente me gusta mucho la aproximación de Edgar Morin, porque tiene en cuenta que un saber sin responsabilidad puede conducirnos a la extinción de la vida planetaria. Siguiendo su categoría de “antropo-ética”, asociada a la misión antropológica del milenio, puedo proponer las siguientes premisas: trabajar para la humanización de la humanidad; efectuar el doble pilotaje del planeta (obedecer a la vida, guiar la vida); lograr la unidad planetaria en la diversidad; respetar en el otro, a la vez, tanto la diferencia como la identidad consigo mismo; desarrollar la ética de la solidaridad y de la comprensión; enseñar la ética del género humano y desarrollar la conciencia de la familia humana; sentirnos parte de la biosfera y apreciar y respetar a todos los seres vivos y a la Madre Tierra al adquirir la conciencia ecológica.

Estoy convencida de que, así como recibimos por años una educación orientada a la confrontación, a dividir y subestimar, necesitamos el aprendizaje de valores, patrones, habilidades y hábitos que nos llevarán a coexistir pacíficamente, a celebrar acuerdos con aquellos que tengamos conflictos, y a sentirnos bien con nosotros mismos. Por eso creo que hay que educar para la paz, ella no cae del cielo, no es consecuencia directa de la firma de tratados, acuerdos o armisticios, viene del diario compartir y practicar nuevos modelos de conductas del ser humano y de la sociedad, de repetirlos y repetirlos, para ir configurando esa nueva cultura de paz que nos hermane y nos reúna en acuerdos y reciprocidades.

La coexistencia pacífica –por ende- no se decreta, pienso que es un imperativo incorporar los programas de desarrollo humano integral como ejes transversales curriculares, tanto en pre-grado

como en postgrado, y en la formación del personal docente, incluyendo en su diseño contenidos que estén orientados a facultarnos mental y actitudinalmente hacia los valores e ideales de la paz, agregando también la capacitación en aptitudes y habilidades conductuales para la resolución pacífica de conflictos, para respetar y manejar las diferencias culturales y religiosas, y para garantizar la convivencia social democrática y pacífica.

De la misma manera, la “adopción de la cultura de la igualdad y de la erradicación de todo tipo de violencia material y epistémica”, no creo que es algo que se cumpla mediante un desiderátum, debemos educar específicamente para ello. La promoción de la diversidad cultural y la interculturalidad, así como su inclusión en las políticas públicas e institucionales, no bastan para lograr los cambios anhelados; se requiere indefectiblemente de contenidos de aprendizaje para la superación de las secuelas de la dominación colonial y la segregación social de las minorías (étnicas, raciales, religiosas, de género) tales como por ejemplo la vergüenza étnica, la autosegregación, el racismo, la xenofobia, entre otras; secuelas que no desaparecen sino al capacitar para el aprecio y la valoración ética del alter, a todos los actores de la comunidad universitaria: docentes, personal administrativo y obrero, y estudiantes, incluyendo la educación emocional hacia el empoderamiento, la elevación de la autoestima y la recuperación de la dignidad.

El papel estratégico de la educación superior nos obliga a reflexionar sobre el tipo de profesional que queremos formar para el ejercicio de la ciudadanía, por lo que está implícito el requerimiento de capacitar para el desarrollo humano integral concebido como un eje transversal. La ciencia de nuestros días, a través del diálogo interdisciplinario y la inclusión de los saberes, nos brinda claras posibilidades de elaborar los contenidos programáticos específicos que sugiero incorporar en la formación para el desarrollo humano integral y la estrategia de beneficiar de la innovación y del hermanamiento de las instituciones de educación superior a nivel mundial y regional añade valor a esta tarea. El autodesarrollo es

una condición para alcanzar –a más corto plazo, y sobre base segura- la tan ansiada paz, el movimiento es de adentro hacia fuera, gerenciar nuestras vidas, desarrollar nuestras propias capacidades y habilidades para nuestro bienestar personal y colectivo.

Bibliografía

- De Beauport, E. y Díaz, A. (2015). *Las tres caras de la mente*. Caracas, Venezuela: Editorial Arte S.A.
- Mayor Zaragoza, F. (1997). *El Derecho Humano a la Paz. Declaración del Director General*. París, Francia: UNESCO.
- Wilson, B. e Ikeda, D. (1993). *Los Valores Humanos en un Mundo Cambiante*. Buenos Aires, Argentina: Emecé.
- Swing, W. (1996). *Palabras de Apertura* en la Cumbre de la Iniciativa de las Religiones celebrada en San Francisco, California, USA.

EDUCACIÓN SUPERIOR Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN*

* Para esta mesa se invitó a Luis Negretti (coord.), Alejandro Villar, Márcio Santos Fernandes, Claudia Ducatenzeiler, Manuel San Pedro y Omar Rincón.

ENTRE JURÁSICOS & ZOMBIES [EN UN ORGULLO DE IDENTIDAD ARGENTINA]

Omar Rincón

Universidad de los Andes – Colombia
orincon@uniandes.edu.co

La universidad pública argentina es un orgullo nacional admirado en toda América Latina. Y lo es porque es el único país donde ir a la universidad no es una carrera por la exclusión como en mi país, donde para estudiar hay que pagar, y mucho. En la Argentina, la educación universitaria es una posibilidad masiva para los argentinos y es un orgullo que tengan casi 50 universidades de excelente calidad, gran discurso político, brillantes académicos y diversidad de investigación. ¡Lástima que la revolución de la alegría solo piense que felicidad es dinero, que FMI mata cabeza y que un libro o una idea es un atentado contra el capitalismo! Desde un colombiano que admira la universidad pública argentina, digo que hay que defender la universidad pública como parte integral y orgánica de la identidad nacional de la Argentina.

La comunicación universitaria Argentina

Y este orgullo argentino de la universidad pública se expande, ya que han imaginado diversidad de sistemas de medios universitarios que comunican a la sociedad lo que la universidad hace, crean comunidad académica y exploran los nuevos modos de contarse en público. Las universidades argentinas han ido innovando en la comunicación porque han hecho diversos modos de radio, prensa escrita, televisión, redes digitales y usos inéditos del internet.

Y es que hoy no basta con formar en excelencia, investigar para puntuar en revistas indexadas, hacer extensión para vincular a la universidad con el territorio. Hay que comunicar a la universidad y sus ideas, sus creaciones, sus investigaciones, sus talentos. La universidad hace parte fundamental de la sociedad y sus saberes, experiencias, teorías e investigaciones deben ser contadas en público para ganar intervención social y política. Y en ese deseo comunicativo hay sistemas de medios brillantes como los de la Universidad de Córdoba, canales de televisión como los de las universidades de La Plata, Quilmes y UNICEN, revistas digitales como Anfibia de la Universidad de San Martín. Y un sistema colaborativo de televisiones universitarias como la Red Nacional Universitaria –RENAU-, para promover la utilización de los medios audiovisuales como vehículo para la divulgación de los trabajos de investigadores y estudiosos en todas las áreas del conocimiento de las universidades nacionales. Hay mucho que se hace, hay mucho que innovar.

Comunicar la universidad

La necesidad de comunicar la universidad con la sociedad es urgente porque habitamos dos mundos paralelos: el de los saberes universitarios que se centran en la modernidad, que proponen el pensamiento crítico, que desarrollan el humanismo y los derechos humanos, que exploran las ciencias como laboratorios de sociedad, que buscan politizar en modelos de sociedad más justos, equitativos e inclusivos... y otro mundo que es el de una sociedad donde cada vez triunfa más el yo, el capitalismo, el emprendedurismo, el ganar dinero y experiencias más que saberes y conciencia crítica. Pareciese que en el mundo de la universidad habitamos las conciencias humanísticas y críticas de la sociedad (y eso parece *un mundo de jurásicos*, anacrónicos, desfasados de la realidad cotidiana del capitalismo) y que el mundo del capital y el éxito está pla-

gado de cerebros únicos como Bill Gates (Microsoft), Steve Jobs (Apple), Mark Zuckerberg (Facebook), Jeff Bezos (Amazon) que huyeron de la universidad para inventar una nueva sociedad: la de las redes y datos (y eso corresponde a *la coolture* (Rincón, 2013) o cuando lo que tiene valor es los like, los trending topic, lo viral, lo cool) (Martel, 2011).

En este contexto, empresarios y gurús digitales, medios y periodistas, políticos sin ideas y expertos financieros vienen vendiendo este verso de que la universidad no sirve para nada porque es un mundo de jurásicos anacrónicos que no hacen sentido para los jóvenes y las culturas digitales actuales. La realidad es que andamos desconectados porque por un lado van los *jurásicos* (la universidad) y por otro los estudiantes, los medios y los empresarios (los *cooltures*). Los *cooltures* nos ven a las universidades como jurásicas, y nosotros los de la universidad los vemos como bárbaros (Baricco, 2008), diletantes de la nada, sobrevivientes de la superficialidad, perdidos de la modernidad crítica, auténticos *zombies* conectados pero sin alma. Estamos desconectados y, por eso, requerimos una comunicación universitaria que ponga los saberes, los conocimientos, las prácticas y las ideas universitarias en la vida de la sociedad *coolture*. Requerimos comunicar a la universidad para conectarla con la sociedad. Y a eso es a lo que llamo *poner en diálogo intercultural a Jurásick University con zombies digitales*.

#Diálogo intercultural de saberes entre Jurasick Park y The walking dead

Jurásick Park es una película de 1993, dirigida por Steven Spielberg, que cuenta un mundo que ya desapareció: el de los dinosaurios, o mejor que ante la caída de un meteorito transformó el ecosistema natural del mundo, los dinosaurios mutaron y hoy una gallina es su heredera: de gigantes pasaron a animales domésticos. Y la sociedad *coolture* cree que la universidad es un parque jurásico habitado por

dinosaurios del saber, que estamos en decadencia por la llegada del meteorito del internet, las redes digitales, el big data y la cultura *yopitalista*. *The walking dead* es una serie de televisión del 2010, que lleva 8 temporadas, creada y producida por Robert Kirkman y Frank Darabont, basada en el cómic homónimo de Robert Kirkman. La serie se sitúa en un mundo postapocalíptico, y está protagonizada por un oficial de policía que, al despertar de un coma, se encuentra con que la civilización ha desaparecido debido a un inexplicable fenómeno que hace que las personas muertas se pongan en pie y ataquen a las personas vivas, transformándolas a su vez en «caminantes muertos» (*walking dead*).

Al encontrar a su familia, se une a un grupo de supervivientes, convirtiéndose en su líder. La historia narra las vivencias de dicho grupo, que debe enfrentarse tanto a los caminantes muertos, como a otros grupos de personas vivas que también luchan por subsistir e imponer su poder. Esta serie es una metáfora de nuestro mundo, donde nos hemos convertido en *zombies*, cuerpos sin alma detrás de las pantallas de los teléfonos celulares y dominados por las empresas del big data y el capitalismo financiero. Así, los habitantes de la *coolture* son *zombies* que se creen “muy vivos” por vivir en las redes digitales. Dos mundos, uno de jurásicos y otro de zombies, y cada uno cree tener la razón. Viven desconectados. Y hay que volver conectarlos.

Una solución es recurrir a Pablo Freire, quien en 1970 propuso que todos tenemos culturas, saberes, decires... pero solo que hay unos que son silenciados por unos más fuertes e institucionalizados, entre los que están negados de decir están los sujetos de las culturas populares. Hoy diríamos que los jurásicos parece que hemos perdido el derecho a decir para los zombies, y los zombies han perdido su derecho a hablar según los jurásicos. Por eso, él propone un diálogo para transformar, hecho no solo de palabras sino de prácticas.

Freire afirma que todas las culturas tienen un saber propio con sus propias estéticas y narrativas de enunciación; por eso ge-

nera y promueve una pedagogía del diálogo intercultural para que todos los sujetos de todas las culturas ganen su lugar de enunciación a través de una conciencia crítica de su ser en el mundo. Y ahí la clave es practicar un diálogo intercultural entre saberes diversos y distintos. El llamado freiriano es a reconocer que hay culturas, ya que la cultura no es atributo exclusivo de la burguesía, los ilustrados, los modernos, las elites; los ninguneados, los de abajo, los populares son ricos en lo suyo, solo que se les ha negado el derecho de expresarse y por ello son sometidos a vivir en una “cultura del silencio”. Retomando a Freire, se propone establecer un diálogo, que no una imposición, de los saberes modernos de las universidades (jurásicos) con los saberes *coolture* de la sociedad digital (los zombies); pasar de transmitir o enseñar a compartir, escuchar y ganar conciencia crítica desde y con el otro, sin perder lo de uno.

Y en este aspecto de diálogo intercultural es donde las universidades encuentran en la comunicación una aliada estratégica, ya que la comunicación comienza en la escucha del otro y en el compartir narrativas, estéticas, saberes, para generar conversación pública y crear relatos colectivos para una sociedad. La comunicación como táctica de diálogo intercultural de la universidad con la sociedad para que nos volvamos más *cool* los jurásicos y los *zombies* digitales se conviertan en más críticos y menos *yoicos* y más políticos. Y esto es una urgencia porque si la universidad no se hace cargo de los cambios de *sensorium* (de sensibilidad, de experiencias, de prácticas) que pasan por los procesos *coolture* no es posible formar ciudadanos críticos y conscientes de su lugar en el mundo.

#Sistema de medios de la universidad: experimentar, decir, conectar

Comunicar significa conectarse con unas audiencias, saber a quién se habla y para qué. Antes de tener una radio o internet o un medio digital o una televisión, debemos saber para qué la queremos

(el proyecto) y a quién le hablamos (las audiencias). Teniendo en cuenta que ya sabemos qué queremos y con quién vamos a conversar, se define lo más importante: el cómo, los modos de narración y conexión. He aquí las tres reglas de la comunicación:

1. *PENSAR CON LA PROPIA CABEZA...* y eso lo hace muy bien la universidad, allí cada profesor, investigador, creador, estudiante ejerce la libertad de pensar con sus propias ideas a partir de lo que vamos aprendiendo, dialogando, haciendo, produciendo.
2. *TENER QUÉ DECIR...* y en eso somos millonarios en las universidades, porque cuando se investiga se tiene qué decir... investigamos, leemos, vamos al territorio, contrastamos teorías, hacemos experimentos, inventamos... buscamos cada día tener qué decir, es más tener otros modos de decir, y decir ideas que hagan sentido para la sociedad.
3. *Y GANARSE LA ESCUCHA...* y aquí sí somos débiles. No logramos ganarnos la escucha social, ni de los políticos, ni de los empresarios, ni de los ideales públicos. Pensamos con nuestra cabeza (estudiamos mucho para que cada uno piense de manera propia), tenemos qué decir (investigamos todo), pero no conectamos, no nos hacemos oír, ver, interesar. Y esto es porque comunicamos en estéticas, retóricas y narrativas de la producción de saberes y no de los modos sensibles de la sociedad; porque comunicamos en referentes académicos y no de la sociedad *coolture*; porque somos arrogantes y siempre queremos educar, pedagogizar, ilustrar, enseñar... y la sociedad quiere compartir, conversar, disentir, contar.

Entonces, la comunicación universitaria debe ser un laboratorio de narrativas, formatos, estéticas, modos públicos del decir. Y ahí las universidades debemos demostrar que somos experimentales, que buscamos siempre las formas del contar en modos inéditos.

tos, que practicamos los modos en que una sociedad se comunica y se conecta. Para eso debemos hacer:

1. *Escuchar a la sociedad.* Escuchar sus sentires, investigar sus dolores y esperanzas, habitar el territorio para sentir la sociedad. Salir de las aulas y los edificios e ir a convivir en los territorios para crear ese factor humano de realidad que conecta.
2. *Comunicar en los referentes simbólicos de la sociedad.* Asumir cómo se comunica la sociedad, en qué relatos hace y produce más sentido, para comunicar desde estos formatos. Y si analizamos lo suficiente sabremos que los géneros del periodismo clásico ya no sirven, que la televisión de entrevistas y cabezas parlantes no seduce; que ser inteligente es narrar, contar las investigaciones y los conceptos en historias; que las redes digitales tienen otras narrativas; que la ficción es mejor que la información. Y ahí es cuando un meme, un tuit, una imagen de Instagram comunican más y mejor que un paper académico, o un libro, o un programa periodístico.
3. *Hacer de la universidad un laboratorio expresivo.* La universidad siempre busca estar en otros saberes, en otras prácticas, en la sociedad del futuro. Por eso, nuestra comunicación debe ser experimental en formatos, en modos de contar, en maneras de convocar, en estrategias de encuentro con la sociedad. Nos toca la difícil y compleja tarea de inventar otras formas de la comunicación, debemos fracasar hasta alcanzar otros modos de hacer televisión, prensa, radio, redes, internet, video juegos... No se vale hacer siempre lo mismo, hay que (por lo menos) fracasar en otros modos. La universidad tiene la obligación de ofrecer a la sociedad nuevos formatos, estéticas, narrativas para comunicar en otros modos y en otros estilos.

Para comunicar bien hay que contar en las estéticas, narrativas y formatos de referencia de la sociedad. Por eso no podemos seguir comunicando en nuestros códigos de sociedad ilustrada y escritural, debemos comunicar en los códigos de la sociedad, esos del entretenimiento, lo digital, los estilos de vida. Salir de *Jurásick Park* y entrar en la *coolture* es demostrar que en la universidad sí estamos al día con la sociedad, no que vamos siempre atrás de los movimientos culturales y sociales; es subirnos en la ola digital y navegar con la sociedad, sabiendo que nos toca el difícil oficio de pensar, criticar e incomodar las revoluciones de la alegría *nueva era* de los empresarios sin cabeza pero con poder para doblegar a una sociedad. La universidad debe demostrar que es tan brillante que se sabe narrar, conectar y comunicar con la sociedad. Debemos desarrollar nuestra inteligencia narrativa y este es el imperativo de la comunicación.

Bibliografía

- Baricco, A. (2008). *Los bárbaros. Ensayos sobre la mutación*. Barcelona: Anagrama.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Martel, F. (2011) *Cultura Mainstream, Cómo nacen los fenómenos de masas*. Barcelona: Taurus.
- Rincón, O. (2013). “Las identidades y las sensibilidades como innovación mediática y narrativas colabor-activas”, *Revista Dixit* n.º 19: julio-diciembre 2013. Universidad Católica del Uruguay: Uruguay.

EDUCACIÓN SUPERIOR Y MOVILIDAD SOCIAL*

* Para esta mesa se invitó a Célio da Cunha (coord.), Patricia Martínez Barrios, Roberto Moreno Godoy, Jesús Ramos Martín y Raquel Krawchik.

EDUCACIÓN SUPERIOR Y MOVILIDAD SOCIAL

Patricia Martínez Barrios

Universidad Simón Bolívar – Colombia
pmartinezbarrios@gmail.com

Agradezco a los coordinadores académicos de la CRES2018 la invitación y el que hayan abierto una mesa especial para tratar el tema de la educación superior y la movilidad social, pues resulta un tema neurálgico para el logro de la tan anhelada equidad y justicia social en los contextos de cambios sociales, políticos, económicos y culturales que estamos viviendo actualmente en nuestros países de América Latina y Caribe.

Este tema resulta aún más relevante para mi país, Colombia, donde hemos iniciado una etapa de postconflicto, luego de la firma del Acuerdo de Paz con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia FARC, la guerrilla más antigua de América Latina, lo que nos obliga a hacer un balance concienzudo de sus causas, a fin de repensarnos y evitar seguir replicando modelos sociales de exclusión y estratificaciones que han impedido reconocernos en nuestras diferencias y han obstaculizado la democratización real y efectiva de las oportunidades de desarrollo para todos, entre las regiones y entre los diversos grupos sociales, que nos permita vivir en armonía y paz.

El tema de la Educación Superior y la Movilidad Social, además, resulta muy importante, pues como nos lo recordaba en la ceremonia de instalación el Dr. Francisco Tamarit, Coordinador General de la CRES 2018, en América Latina “tenemos los mayores índices planetarios de desigualdad, violencia, pobreza... tenemos una deuda histórica...”. Y los pocos que accedemos a la educación superior somos corresponsables de esta realidad.

Para los propósitos de la mesa, traigo algunas reflexiones generales y dos propuestas específicas.

Comenzando por las reflexiones generales, me permito compartirles algunas cifras y datos relevantes:

Datos de desigualdad en Colombia frente a América Latina y el Caribe

Mi país, Colombia, es un país donde históricamente hemos construido un sistema de educación superior mixto, 50-50, público y privado sin ánimo de lucro, que de manera conjunta ha adelantado grandes esfuerzos por ampliar las oportunidades de acceso-permanencia y graduación a miles de jóvenes, logrando superar al 2017 la media de América Latina y llegar al 50 % de cobertura.

Hoy contamos con cifras de empleabilidad de los egresados entre un 75-80 %, de acuerdo con el Observatorio Laboral de la Educación Superior del Ministerio de Educación Nacional (OLE).

A pesar de todos estos esfuerzos de gobiernos, familias y sociedad, sin embargo, de cada 100 niños que ingresan a la básica primaria, solo 3 llegan a la educación superior y 1 de cada 100 se gradúa efectivamente. De allí que tengamos problemas de equidad y movilidad social, tal como lo demuestran algunas cifras y datos recogidos en la última Misión de Equidad y Movilidad Social adelantada por el Departamento de Planeación Nacional-DNP en 2011 (Montenegro, A., CEDE Uniandes, 2013). Con mucha tristeza y dolor registramos que:

- Colombia es uno de los países más inequitativos del mundo. De acuerdo con el índice Gini, indicador que mide la desigualdad del ingreso, que oscila entre cero (completa igualdad) y uno (total desigualdad), Colombia tiene uno de los peores índices Gini de América Latina, pues la colombiana es la segunda sociedad más desigual del hemisferio occidental y una de las más inequitativas del planeta: ocupa el

noveno lugar entre 140 países del mundo, inmediatamente después de Haití y siete países africanos.

- Colombia, además, es un país que también se distingue por su mala distribución del ingreso. Entre los 20 países con la peor distribución de ingreso en el mundo se hallan ocho latinoamericanos, entre ellos Brasil, México, Chile y Colombia. En el otro extremo, ningún país latinoamericano se encuentra entre los primeros sesenta países con la menor desigualdad.

Además, la situación relativa de inequidad de Colombia en América Latina ha empeorado en los últimos años, pues sus índices Gini solo han registrado un leve descenso, al tiempo que los de otros países han mostrado una mejoría notable. Los índices Gini de Brasil y Chile mejoraron entre 2003 y 2009, pasando de 58.8 a 54.7 y de 54.6 a 52.1, respectivamente, mientras el de Colombia apenas avanzó de 57.9 a 56.7 en el mismo período.

Algunas medidas de movilidad social intergeneracional adelantadas por destacados economistas colombianos en los años 70's y más recientemente, confirman que tenemos grandes desafíos por delante. Entonces se registraba que

“cuando se mira con un poco de detenimiento la sociedad colombiana...se observa que las posibilidades de movilidad ascendente que ofrece, dentro o fuera del canal educativo, son mínimas...y las posibilidades de movilidad por el canal educativo sólo existen para grupos específicos, estratos medios y altos urbanos, para los que realmente no representa un ascenso sino un mantenimiento de la posición”.

En el reciente foro sobre “Educación y Movilidad Social”, realizado en la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla (abril, 2018), el Ministro de Salud, Dr. Alejandro Gaviria, gran estudioso del tema, afirmaba que hoy continuaba la elevada desigualdad y escasa movilidad social en Colombia. Y además decía que, aunque las instituciones de educación superior eran “palancas de movilidad social”, el progreso educativo había sido insuficiente para acel-

erar la movilidad en el tiempo de manera tal que se redujeran las diferencias iniciales con otros países de América Latina.

Definición de movilidad social

La definición de corte economicista que se ha venido manejando tradicionalmente por expertos como Alejandro Gaviria y otros hace referencia al cambio que los individuos hacen de un estrato social a otro, definido según sus variables socioeconómicas.

Para los propósitos de las reflexiones de hoy, prefiero asumir *una definición de movilidad social integral*, entendida como la posibilidad de que un individuo acceda de forma equitativa a todas las oportunidades de desarrollo espiritual, social y material, y a una educación de calidad, a fin de lograr el pleno empoderamiento de su ser para ejercer su libertad, autodeterminarse y transformar su realidad.

En contraposición a ello, está la desigualdad, asociada a las circunstancias que los individuos no pueden cambiar con su esfuerzo... Las circunstancias son, precisamente, aquellos factores heredados, sobre los cuales no tienen control y que pueden tener una gran influencia sobre sus resultados a lo largo de su vida.

Por lo que el principal foco de nuestros esfuerzos debe estar orientado al acceso, la inclusión y la equidad, a crear nuevas conciencias, nuevas miradas, nuevos énfasis conducentes a un nuevo contrato social que privilegie nuevas definiciones y nuevas visiones, como nos invitan las agendas UNESCO de Objetivos de Desarrollo Sostenible y Educación 2030.

Educación superior para la movilidad social exige cambio de narrativa

Como lo han confirmado recientes investigaciones (Stanford Urban Institute SPARQ Urban Institute y US Partnership on

Mobility from Poverty, 2018), para una movilidad social efectiva no basta tener educación ni éxito económico... también acceso a buenos trabajos que respondan al propio proyecto de vida de cada individuo, a través del cual se sientan realizados; requiere asegurarse de que los individuos logren desarrollar su autonomía y poder para decidir; donde el barrio de nacimiento no sea necesariamente el destino...; requiere lograr la consolidación de su autoestima e identidad, ser validado en comunidad y proveer el apoyo social necesario que realmente empodere.

De allí que las instituciones de educación Superior estén llamadas a constituirse, hoy más que nunca, en facilitadoras de la movilidad, en la medida en que se constituyan en la “nueva circunstancia” que favorezca o promueva la eliminación de las barreras de *ingreso y permanencia hasta la graduación, y de la graduación al mundo del trabajo digno*, constituyéndose en verdaderos instrumentos de equidad y justicia social, lo cual se sintetiza en la siguiente gráfica de elaboración propia:



Muchas han sido las experiencias significativas en nuestro país, promovidas por los gobiernos y las instituciones de educación

superior para lograrlo: programas de articulación con la educación media, programas especiales de financiamiento y programas de becas a poblaciones vulnerables, diversas (grupos étnicos, negritudes, indígenas, mujeres cabeza de hogar, víctimas de la violencia, desplazados, población de frontera, entre otros), programas de fomento a la permanencia y al fortalecimiento de las áreas de bienestar universitarios, el desarrollo de sistemas de información cada vez más robustos, para identificar factores de riesgos, la gestión de alianzas entre los sectores productivos y los sectores académicos, el desarrollo de sistemas de calidad.

A pesar de ello, persisten las inequidades...De allí la presentación de dos propuestas.

Dos propuestas

Primera propuesta. Hay que comprometer a todos (gobiernos, instituciones de educación superior y sociedad), con una *política de inclusión educativa de alta calidad a nivel nacional, regional e institucional*, como medio necesario para la movilidad social. Urge llevar la universidad al territorio para cerrar brechas entre lo urbano y lo rural.

Segunda propuesta. Adelantar mayores esfuerzos de coordinación universidad-empresa-estado-sociedad para crear un verdadero *ecosistema de oportunidades para todos*, que permita generar cada vez mayores y mejores estrategias que favorezcan la gestión efectiva de diversas rutas de desarrollo profesional, emprendimiento e innovación a todos los estudiantes, favoreciendo sus oportunidades de acceso a un bienestar material y calidad de vida, desarrollo integral y crecimiento económico, aumentando así una mayor participación y fortalecimiento de nuestras democracias.

Bibliografía

- Acs G., Maitreyi M., Conner Alana L., y otros. (2018). *Measuring Mobility from Poverty. US Partnership on Mobility from Poverty*. Stanford SPARQ and Urban Institute.
- Montenegro, A. (2013). *Misión de Equidad y Movilidad Social Departamento de Planeación Nacional-DNP*. Bogotá: CEDE Uniandes.
- Ministerio de Educación Nacional. *Observatorio Laboral de la Educación OLE*.

EDUCACIÓN SUPERIOR Y PERSPECTIVA DE GÉNERO*

* Para esta mesa se invitó a Carolina Scotto (coord.), Eduardo Matio, Diana Sedal Yanes, Juana Duarte Galeas y Tamara Naíz.

UMA REFLEXÃO SOBRE MULHERES E CARREIRA ACADEMIA NO BRASIL ATUAL

Tamara Naiz da Silva

Doutoranda na Universidade Federal de Goiás – Brasil

tamara.naiz@gmail.com

Introdução

Este pequeno artigo tem como objetivo traçar uma reflexão, mesmo não conclusiva, da realidade e perspectivas das mulheres na carreira acadêmica no Brasil atual, para tal partiremos da compreensão de que o princípio da igualdade em geral e da igualdade de gênero, é uma importante base para o desenvolvimento da sociedade como um todo. Trataremos do papel da Universidade como instituição constituída com compromisso de alavancar o desenvolvimento e buscaremos identificar em que nível está a presença da mulher no topo da carreira, traçando um panorama e procurando apontar entraves a serem superados e caminho a serem seguidos.

O mundo debate e caminha para a equidade de gênero em diversas esferas, seja na representação política ou na ocupação dos mais variados espaços sociais. As pesquisas internacionais tem mostrado que a ampliação da participação feminina nos espaços de poder contribui para a melhoria dos serviços públicos e para o desenvolvimento da sociedade como um todo. Com o fortalecimento das lutas das mulheres por direitos e participação e pela sensibilização da sociedade para a temática têm surgido políticas publicas que incidem sobre a questão. Pesquisas também tem se debruçado sobre desvelar as relações entre homens e mulheres e os papéis de gênero, identificando que essas relações são permeadas de poder e têm resultado na desigualdade entre os gêneros, que

viola um dos princípios básicos dos direitos humanos, a igualdade. Realidade que precisa ser enfrentada de forma efetiva.

Para a promoção do cambio de tal estado das coisas instituições, como a Universidade, têm importante papel. No Brasil as mulheres, mesmo com diversas dificuldades, são maioria na educação superior. Todavia essa maioria não se reflete na ocupação dos espaços decisórios e de pesquisa. A desigualdade de gênero está presente educação superior e na pesquisa. Mostra disso é que as mulheres “somem” a medida que subimos a carreira acadêmica. Ao diagnosticar tal situação interessa compreender quais sejam os mecanismos que perpetuam a desigualdade de gênero na Universidade brasileira, que se coloca teoricamente como neutra e com base no mérito.

Genero em perspectiva

A origem do conceito de gênero se relaciona ao reconhecimento e à contestação social da desigualdade de direitos entre homens e mulheres. A difusão deste conceito despontou por sua associação aos movimentos feministas que questionavam o essencialíssimo das categorias homem e mulher. (RODRIGUES, 2009).

Não trataremos aqui das distintas teorias feministas, mas adotaremos a perspectiva sociológica que trata gênero como uma construção social e cultural, que tem origem na família e perpassa todas as instituições da sociedade. Em suas relações sociais os indivíduos estabelecem expectativas do que é socialmente aceito para os sexos. A partir disso temo-se as noções de feminilidade e masculinidade como configurações das práticas sociais e dos papéis de gênero.

Dessa forma as desigualdades construídas socialmente, a partir de jogos de poder e relações sociais assimétricas entre homens e mulheres se traduzem em diversas formas de desigualdades, não somente, por exemplo, na representação dos gêneros, mas também nas posições ocupadas (NETTLES et al., 2000).

Mulheres na academia

A universidade é por excelência um espaço de produção do conhecimento, de vanguarda, é uma instituição construída a partir do compromisso de alavancar o desenvolvimento humano e social por meio da formação de pessoas, do caráter científico e da promoção de ações voltadas para a sociedade, expressando assim seu compromisso social e conectando-se com a vida das pessoas, cidades, países.

A universidade é uma influente instituição social, já que é uma referência, difunde o conhecimento, reflete aspectos da realidade social, anuncia e antecipa as mudanças que nela ocorrem. Para além disso, a universidade é uma indutora das mudanças. Devendo ser protagonista para o avanço rumo a uma sociedade igualitária. Verdinelli, Farber e Ramezanali (2012) apontam que se espera que a universidade promova iniciativas para o desenvolvimento humano, social, político e econômico. Para tanto deverá assumir um posicionamento quanto suas próprias políticas de gestão, as que necessitam estar alicerçadas em valores que reafirmem a democracia e os direitos humanos, o respeito pelas diferenças e especificidades de cada pessoa. A universidade deve ser fator de coesão da diversidade dos grupos humanos.

Todavia, os estudos que tratam da relação gênero e universidade têm evidenciado que apesar de serem supostos os princípios de igualdade para todos, as instituições de ensino podem estar praticando mecanismos sutis de discriminação (BONDER, 1994).

Diversos estudos tem documentado as desiguais formas de inserção e desenvolvimento de homens e mulheres na carreira acadêmica. No Brasil os estudos mostram a existência de pelo menos dois padrões de desigualdade: 1) na concentração das docentes do sexo feminino em algumas áreas do conhecimento; 2) Elas estão em menor proporção e diminuem a medida que se sobe as posições mais altas da carreira, cargos com maior prestígio acadêmico, poder e melhores salários. Este artigo trata do segundo tipo.

A literatura especializada tem apontado a pequena presença feminina nos cargos de poder se deve a um tratamento desigual segundo o sexo, onde a existência de distintas formas de discriminação contra as mulheres, de forma implícita ou explícita, guiam a distribuição de recursos e promoções. Isso acontece sempre que uma perspectiva masculina da carreira seja imposta para o conjunto.

No Brasil, segundo os dados da *Gender in the Global Research Landscape*¹ da editora de publicações científicas *Elsevier*, as mulheres são responsáveis por 49% da produção científica no país, um dos maiores índices do mundo. Mesmo com essa igualdade na autoria dos trabalhos científicos as pesquisadoras brasileiras têm carreiras mais tardias e dificuldades para alcançar os postos mais altos na carreira científica e de liderança. Reitores de universidade, chefes de departamentos e coordenadores de linhas de pesquisa ainda são, em sua maioria, homens.

Um dos principais desafios enfrentados pelas mulheres ao escolher o caminho da ciência é conciliar a maternidade com a carreira acadêmica. É isso que os estudiosos de gênero chamam de “teto de vidro”: um bloqueio invisível que as mulheres não conseguem quebrar para chegar ao topo. Os dados mostram que as mulheres são penalizadas pela lógica de produtividade a qualquer custo instalada nas nossas universidades. A carreira acadêmica é bastante competitiva, esse ambiente acaba favorecendo que as pessoas vivam em função do trabalho e não tenham outras preocupações.

A Pesquisa *Parent In Science*² realizada com mais de 1.100 cientistas mulheres no Brasil mostrou que é comum a queda na

1 Pesquisa publicada em 2017, faz uma análise do desempenho da pesquisa por gênero nos últimos 20 anos em 12 regiões geográficas e 27 áreas de interesse. Está disponível em: https://www.elsevier.com/__data/assets/pdf_file/0008/265661/ElsevierGenderReport_final_for-web.pdf

2 Pesquisa publicada em 2017, atrá um estudo detalhado sobre o impacto da maternidade na carreira científica das mulheres brasileiras. Está disponível em https://www.ufrgs.br/humanista/wp-content/uploads/2018/07/Parent-in-Science_principais_dados.pdf

produtividade e no acesso a financiamentos de pesquisa para mulheres após se tornarem mães³. Enquanto as cientistas sem filhos têm uma curva ascendente em sua produção científica, as que se tornam mães têm uma forte queda nas publicações até o quarto ano do nascimento do primeiro filho.

A questão do financiamento e ocupação de cargos é relevante. No Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) nas bolsas da categoria de produtividade em pesquisa a representatividade feminina era de apenas 35,5 % em 2015⁴.

A diferença também fica visível no financiamento. Um artigo publicado na revista *Nature*⁵ em 2013 aponta que é menor o número de publicações de mulheres em áreas em que a pesquisa é mais cara.

Outra questão é o impacto. Globalmente, segundo dados da *Nature*⁶, todos os países com maior produtividade científica veem os artigos produzidos primariamente por mulheres recebendo menos citações do que os assinados por colegas homens de posição equivalente. A desvantagem feminina é ainda maior pela

3 A Parent in Science aponta que 81 % das participantes afirmam que a maternidade teve um impacto negativo ou muito negativo em suas carreiras. De modo que é grande o custo profissional da falta de apoio à maternidade, muitas das participantes da pesquisa relataram o impacto em sua saúde mental, como casos de depressão e problemas de saúde mental no puerpério e mesmo alguns anos após o parto.

4 Nos níveis mais altos da hierarquia científica a presença das mulheres diminui ainda mais. Apenas 27 mulheres haviam chegado à modalidade Pesquisador Sênior, de um total de 112, nesta categoria é reservada “ao pesquisador que se destaque entre seus pares como líder e paradigma na sua área de atuação” e permaneceu por pelo menos 15 anos nos níveis 1A ou 1B. No nível 1A, mais alto do CNPq, em 2015, as mulheres representavam 1 em cada 4 pesquisadores.

5 Artigo *Bibliometrics: Global gender disparities in science* disponível em: <https://www.nature.com/news/bibliometrics-global-gender-disparities-in-science-1.14321#/b4>

6 Dados da tabela *Gender, output, collaboration and citation data*. disponível em: <https://www.nature.com/news/gender-output-collaboration-and-citation-data-7.14179?article=1.14321>

menor mobilidade internacional: elas se beneficiam menos de colaborações com institutos de outros países.

No Brasil, a média de citação é de 0.9479 em artigos publicados por homens. Já em pesquisas assinadas por mulheres, o número cai para 0.8015. Um conceito relacionado a esta estatística é o chamado “Efeito Matilda”, fenômeno inicialmente descrito pela sufragista norte-americana Matilda Gage em 1870: a invisibilização de pesquisadoras mulheres em laboratórios, que têm seu trabalho atribuído aos colegas homens.

Caminhos para equidade de gênero na educação superior e na ciência

Os dados levantados indicam que é necessário modificar a organização das instituições com a implementação de políticas orientadas para favorecer as mulheres docentes e pesquisadoras, de modo a buscar a superação das diferenças entre as carreiras de cada sexo.

O chamado “teto de vidro” precisa ser superado. Algumas medidas podem começar a ser tomadas para combater essa disparidade. Uma delas é criar políticas de extensão de bolsas também para os cientistas que se tornam pais; a criação de políticas de financiamento exclusivo para cientistas mães, as instituições têm que ter creches com capacidade de absorver os filhos da comunidade acadêmica como um todo, inclusão das crianças em eventos científicos, com espaços próprios.; criação de editais para financiamento de despesas relacionadas ao cuidado da criança; estabelecimento de normas que orientem boas práticas em bancas de concurso e seleção, não se permitindo, por exemplo, que se questione o desejo ou possibilidade da mulher engravidar, pois isso tem impacto na entrada das mulheres no sistema.

Tais mudanças se tornam mais importantes na medida que levamos em consideração as importantes transformações pelas quais tem passado a Universidade e a sociedade brasileira nos últi-

mos anos. Por fim reforçamos que a igualdade de gênero é algo a se perseguir tanto a dimensão pública quanto privada. A igualdade de gênero contribui para o desenvolvimento social e humano como um todo e precisa de pesquisas e reflexão, para assim a construirmos de fato.

Bibliografia

- Bonder, G. (1994). Mujer y educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.6, p.9-48.
- Elsevier (2017). *Gender in the Global Research Landscape*. Disponível em: https://www.elsevier.com/__data/assets/pdf_file/0008/265661/ElsevierGenderReport_final_for-web.pdf
- ONU (1998). *Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação, 1998*. Disponível em: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaration.
- Larivière, V.; Ni, C.; Gingras, Y.; Cronin, B.; Sugimoto, C. R. (2013). Bibliometrics: Global gender disparities in science. *Nature* 504, p211–213. Disponível em: <https://www.nature.com/news/bibliometricsglobal-gender-disparities-in-science-1.14321#/b4>
- Moschkovich, M.; Almeida, A. M. F. (2015). Desigualdades de Gênero na Carreira Acadêmica no Brasil. *DADOS - Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, vol. 58, n^o 3, pp. 749 a 789.
- NATURE (2017). *Gender, output, collaboration and citation data*. Disponível em: <https://www.nature.com/news/gender-output-collaboration-and-citation->
- Nettles, M. T.; Perna, L. W.; Bradburn, E. M. (Eds.) (2000). *Salary, Promotion, and Tenure Status of Minority and Women Faculty in US Colleges and Universities*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, n. 173.

- Rodrigues, E. (2009). *O lugar do gênero, dos homens e das mulheres na sociologia portuguesa: uma análise a partir da Associação Portuguesa de Sociologia*. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia – CIES, Working Papers n. 64, 23.
- Verdinelli, M. A.; Farber, S. G.; Ramezanali, M. (2012). A Universidade está contribuindo para a igualdade de gênero? Um olhar sobre a percepção dos docentes de pós-graduação. *Revista GUAL Florianópolis*, v. 5, n. 4, p. 116-140, Edição Especial.
- UFRGS (2017). *Parent In Science* Um estudo detalhado sobre o impacto da maternidade na carreira científica das mulheres brasileiras. Disponível em: https://www.ufrgs.br/humanista/wp-content/uploads/2018/07/Parent-in-Science_principais_dados.pdf

EDUCACIÓN SUPERIOR,
ACREDITACIÓN DE
CARRERAS Y EVALUACIÓN
DE INSTITUCIONES
Y PROFESORES*

* Para esta mesa se invitó a Andrés Delich (coord.), Norberto Fernández Lamarra, Valdemar Sguissardi, María Clara Rangel y Antonio Francisco Lapolla.

REPENSANDO LA EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA. DEFINICIONES, DESAFÍOS Y PROPUESTAS

Norberto Fernández Lamarra

Universidad Nacional de Tres de Febrero – Argentina
nflamarra@fibertel.com.ar

Este artículo pone su foco de análisis en los procesos de evaluación y acreditación de la calidad en la educación superior en América Latina. Para ello, en primer lugar, se desarrolla un breve abordaje – en perspectiva histórica- de las distintas concepciones para pensar la calidad de la educación superior en nuestra región. Se consideran además algunas experiencias en respecto a la acreditación de la calidad, en particular considerando los casos de Brasil, Chile, México y Argentina. Luego se plantean algunos ejes posibles para pensar los procesos de evaluación institucional a partir de una mirada crítica hacia ciertas prácticas comunes en los procesos de autoevaluación institucional en el nivel superior. El artículo finaliza planteando una serie de desafíos para la universidad contemporánea y, en particular, para los procesos de acreditación de la calidad en el nivel superior, con una perspectiva de futuro.

Sobre la importancia de la temática en la región

la inquietud por la evaluación de la calidad en el nivel superior surge preliminarmente en nuestra región en los años 60 y 70, con un énfasis puesto en aspectos cuantitativos del funcionamiento del sistema, más que en aspectos cualitativos. Desde fines de los años '80 comenzó en casi toda América Latina un proceso de reflexión

sobre el problema de la calidad de la educación, asumiéndolo como un eje prioritario en las agendas de la discusión pública. En primer lugar, la preocupación giró en torno a la calidad de la educación en relación con los niveles primario y medio, a partir de varios proyectos internacionales de la UNESCO. Luego, hacia fines de esa década y principios de la de los '90 se iniciaron los proyectos y propuestas para el ámbito universitario. Estas propuestas se basaron –entre otros antecedentes– en los procesos de evaluación institucional que habían sido llevados en Estados Unidos, Canadá y algunos países de Europa. Tanto los países de América del Norte como algunos de los europeos –en especial en Holanda y en los países del norte de Europa– ya poseían experiencia en evaluar instituciones y fueron definiendo diversos modelos de evaluación, así como produciendo una bibliografía sobre la temática que se comenzó a utilizar como referencia en algunos países de América Latina. En nuestra región, recién en los años '90 se consolidó en la mayoría de los países latinoamericanos una legislación orientada a la evaluación de la calidad en este nivel.

Un aspecto a destacar es que este énfasis en la región en los procesos de la evaluación de la calidad comenzó a darse, en el marco de una crisis del Estado de Bienestar, que se fue desarrollando principalmente como consecuencia del avance de los procesos de globalización y la puesta en marcha de políticas económicas, monetarias, laborales y sociales vinculadas al neoliberalismo y las exigencias del denominado Consenso de Washington. Es así que se dio paso a la constitución de un nuevo “Estado evaluador”, preocupado desde entonces por la rendición de cuentas y la descentralización de las competencias o responsabilidades públicas, tales como la calidad de la educación, y su monitoreo a partir de los estándares/requisitos establecidos por el Estado central.

Otro aspecto importante a señalar es que los procesos de consolidación de la evaluación de la calidad de las universidades en América Latina tuvieron diferentes grados de institucionalización según los países. Reconocemos como un rasgo común para

la región que la puesta en marcha de los procesos políticos y técnicos necesarios para instalar el funcionamiento de nuevas agencias evaluadoras y acreditadoras de la calidad universitaria resultó desordenada, debatida y por demás compleja. Más allá de este rasgo común, podrían precisarse algunas particularidades del fenómeno en algunos de los países de la región.

Sobre los organismos nacionales y regionales de aseguramiento de la calidad

Una breve síntesis cronológica respecto a la creación de los organismos de aseguramiento de la calidad en América Latina muestra que, en México, en 1989, se creó la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), en el seno de la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), como respuesta a las exigencias del proceso de integración de México con Estados Unidos y Canadá, ya que ambos países tenían procesos institucionalizados en esta área. En Chile, en 1990, se creó el Consejo Superior de Educación, destinado a las instituciones privadas no autónomas (nuevas universidades privadas). En Colombia, en 1992, se creó el Consejo Nacional de Acreditación (CNA). En Argentina, en 1996, se puso en marcha la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Durante la década del 90 y principios de los 2000, se crearon nuevos organismos y procesos de evaluación y acreditación universitaria en otros países (por ejemplo, en Brasil, Costa Rica, Perú, Colombia, Ecuador, Paraguay, El Salvador, Bolivia y Nicaragua). En Centroamérica se organizó el Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SICEVAES); en 1998 en el MERCOSUR se puso en marcha el Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras para el Reconocimiento de Grado Universitario (MEXA). En México, en el año 2000, se organizó

el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (CO-PAES) con fines más específicos de acreditación de programas académicos de nivel superior (carreras o titulaciones), a partir de la experiencia en la década del 90 de la CONAEVA, de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y de diversos consejos, comisiones o asociaciones profesionales con funciones de acreditación y certificación al estilo de las existentes en Estados Unidos, ya que estos procesos –como se señaló– estuvieron enmarcados en la integración de México al NAFTA. En Chile, en marzo de 1999, fue creada la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) y posteriormente la de Posgrado. En la Argentina, la CONEAU puso en marcha procesos de acreditación de carreras de grado, de posgrado y de instituciones. En el año 2004, el Congreso de Brasil aprobó una Ley Federal, creando el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES).

En términos generales, en América Latina, a diferencia de Europa, hubo un desarrollo casi simultáneo de los procesos de evaluación y acreditación, los que han favorecido la integración subregional a partir de un esquema de cooperación internacional y de intercambio. Los avances significativos realizados en la mayor parte de los países y en las subregiones (MERCOSUR, NAFTA, CARICOM y Centroamérica) en cuanto al aseguramiento de la calidad en la educación superior fueron muy significativos como inicio de procesos deseables de integración regional. La constitución de la Red Iberoamericana para la Evaluación y la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES), los trabajos del Proyecto ALFA-ACRO (Acreditación para el Reconocimiento Oficial) y de otros proyectos regionales de diversas agencias nacionales e internacionales constituyen importantes avances en esta dirección. En todos los países, los procesos de evaluación y acreditación han sido implementados por agencias estatales, ya sea que estas habiliten a otras agencias o que desarrollen ellas mismas dichos procesos. Por ello, puede afirmarse que los procesos

de evaluación y acreditación de la educación superior son responsabilidad principal de los Estados Nacionales.

Concepciones sobre la calidad de la educación y sobre la evaluación de la calidad

El rol central que desempeña la temática de la calidad y su evaluación, tanto a nivel nacional como regional, hace necesario profundizar el debate sobre las concepciones de calidad en la educación superior, definiendo con mayor precisión sus dimensiones, criterios e indicadores, sus enfoques metodológicos de evaluación y acreditación, y las estrategias para su aseguramiento y mejoramiento permanente.

Algunas iniciativas europeas como la European Network for Quality Assurance (ENQA) y la Joint Quality Initiative han contribuido a este debate y a homogeneizar concepciones, estándares e indicadores de calidad en el marco de la Unión Europea y del Espacio Europeo de Educación Superior. En Estados Unidos y en Canadá –con una tradición mucho más larga sobre esta temática– las concepciones y sus metodologías se revisan periódicamente, en función de los requerimientos sociales y profesionales. En América Latina aún el debate es incipiente, aunque se han hecho algunos avances parciales. Incluso está pendiente analizar que en cada uno de los países se asumen concepciones diferentes sobre los distintos procesos de evaluación y acreditación. Hasta ahora ha sido complejo alcanzar acuerdos sobre calidad de la educación, sobre eficiencia y sobre productividad.

Un primer acercamiento a las concepciones sobre calidad que surgen en cada uno de los países nos permite considerar que estas varían según los actores. Para los académicos se refiere a los saberes; para los empleadores a competencias; para los estudiantes a la empleabilidad; para la sociedad a ciudadanos respetables y competentes; para el Estado, según la concepción que asuma,

puede variar de aspectos vinculados con el desarrollo social y humano a la eficiencia, a los costos y a los requerimientos de capital humano (Fernández Lamarra, 2004).

La definición de la UNESCO (París, 1998) parece ser rectora y sintetiza el espíritu de otras definiciones de calidad. Dicha definición señala que calidad es la adecuación del ser y quehacer de la educación superior a su “deber ser” (UNESCO, 1998).

Días Sobrinho (1995) afirma que el concepto de calidad es una construcción social que varía según los intereses de los grupos y sectores dentro y fuera de la institución educativa, que refleja las características de la sociedad que se desea para hoy y que se proyecta para el futuro. No es un concepto unívoco y fijo, sino que debe ser construido a través de consensos y negociaciones entre los actores (Días Sobrinho, 1995). Por lo tanto, se puede afirmar que el espíritu de las distintas definiciones de calidad coincide en que es una concepción de construcción colectiva y gradual que integra y articula visiones y demandas diferentes con los valores y propósitos de la institución educativa.

Por otra parte, así como aún se debate sobre las diferentes concepciones acerca de la calidad de la educación, también hay diversidad de enfoques sobre su evaluación. Para algunos, el énfasis en la concepción de la evaluación se da en lo valorativo, en la emisión de juicios de valor; para otros, el centro es la toma de decisiones; hay algunos autores que ponen el acento en la ética, en una evaluación al servicio de valores públicos y de los justos intereses de los actores.

Para Dilvo Ristoff, de Brasil, evaluar es una forma de restablecer compromisos con la sociedad; de repensar objetivos, modos de actuación y resultados; de estudiar, proponer e implementar cambios en las instituciones y en sus programas; se debe evaluar para poder planificar, en forma permanente y participativa. Debe ser un proceso abierto, flexible y establecido en el marco de la misión y los objetivos de la institución. Debe permitir conocer, com-

prender y explicar cómo funcionan las universidades para poder interpretarlas y evolucionar (Ristoff, 1995).

Según la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), de Argentina,

la evaluación debe servir para interpretar, cambiar y mejorar las instituciones y programas. Debe mejorarlas y producir innovaciones y cambios; contribuir al mejoramiento de las prácticas institucionales; enriquecer la toma de decisiones; mejorar la comprensión que los actores tienen de la institución; estimular la reflexión sobre el sentido y significado de las tareas que realizan (CONEAU, 1997).

Más allá de las distintas concepciones sobre evaluación, todas ellas coinciden en que la calidad y la excelencia son los propósitos fundamentales perseguidos, comprendiendo la calidad de la educación como un factor determinante de la competitividad de un país. Tyler y Bernasconi (1999) proponen algunas premisas a considerar para encarar un proceso de evaluación. Los autores indican que se requiere:

- Coraje para reconocer debilidades de la institución y hacerse cargo de ellas.
- Coraje para identificar fortalezas: no todos los departamentos, facultades y profesores son igualmente buenos.
- Encarar la evaluación con el rigor de la investigación científica, sin conformarse con respuestas fáciles.
- La autoevaluación es un ejercicio de introspección, de autoexamen, de la comunidad académica.
- Se deberán evitar actitudes autocomplacientes, autolaudatorias, reivindicativas o defensivas, dejando de lado la retórica.

La evaluación y la acreditación son mecanismos que ayudan a promover el mejoramiento de las instituciones, para que cuenten con información y mantengan un estrecho seguimiento

en cuanto al logro de los fines y objetivos propuestos, así como en el grado de pertinencia y trascendencia de estos para garantizar que efectivamente responden a lo que ofrecen y a lo que la sociedad espera de ellas. Los procesos de evaluación y acreditación se realizan ante un organismo especializado – en especial la acreditación - y dependen, en última instancia, de un juicio externo a la institución. De este modo, la acreditación garantiza la solvencia académica y administrativa de las instituciones al contar con el reconocimiento público avalado por una instancia externa. Como señalan José-Ginés Mora y Norberto Fernández Lamarra (2005), en el mundo de la educación superior, la palabra acreditación tiene como objetivo prioritario la evaluación de instituciones y/o de los programas educativos de todo tipo impartidos por las universidades con el fin de garantizar que la calidad de cada título alcanza niveles determinados, es decir cumplen con los requisitos mínimos de calidad. Por tanto, la acreditación es una evaluación esencialmente de los resultados, que exige la existencia de criterios y estándares de calidad.

La GUNI (Global University Network for Innovation, 2006), en un informe mundial sobre la acreditación para la garantía de la calidad de la educación superior, define la evaluación como el proceso general de análisis crítico y sistemático orientado a obtener valoraciones o recomendaciones en cuanto a la calidad de una institución o de un programa de educación superior, mediante procedimientos internos o externos. La externa es el proceso por el que una agencia especializada recoge datos, información e indicios sobre una institución o una unidad concreta o una actividad básica de una institución, a fin de elaborar un informe sobre su calidad, a través de fases o expertos externos. La interna – o autoevaluación- recoge datos, información e indicios sobre una institución, una unidad concreta o una actividad básica, a fin de elaborar un autoinforme sobre su calidad; es, en esencia, una reflexión institucional colectiva y una oportunidad para la mejora de la calidad. A la acreditación la define como el proceso de revi-

sión externa de la calidad, utilizada en la educación superior para examinar la garantía y la mejora de la calidad en escuelas universitarias, universidades y programas de educación superior y que tiene como resultado una institución o un programa acreditado o no, con un sello, una puntuación o una calificación.

La necesidad de contar con definiciones consensuadas sobre calidad, evaluación y acreditación permitirá desarrollar y fortalecer los mecanismos de aseguramiento de la calidad tanto nacionales y regionales, considerando la calidad como un derecho de todos los “ciudadanos, siendo los Estados quienes asuman la indelegable responsabilidad de garantizar su cumplimiento” (Fernández Lamarra, 2012).

Algunas limitaciones identificadas en los procesos de evaluación y acreditación de la educación superior en la región

Para el desarrollo de este artículo, se han analizado algunas de las concepciones y de las características institucionales que han asumido los sistemas de aseguramiento de la calidad que se han implementado en América Latina. Por eso, a continuación, se resumen las principales tendencias, logros y desafíos que se le presentan a cada uno de los países y a la región en su conjunto, en materia de evaluación y acreditación de la calidad.

En los procesos de evaluación y acreditación implementados en la región, predomina una tendencia hacia la “burocratización”, con características solo normativas y procedimentales formales, señalándose una excesiva ambigüedad e imprecisiones en las concepciones y definiciones de calidad utilizadas. Esto genera lo que Luis Porter denomina “universidades de papel” (2003). Esto hace referencia a que muchas veces en los documentos que se deben elaborar para los procesos de evaluación y acreditación, se presentan en la documentación elaborada - en los “papeles” - una institución que no necesariamente se refiere a la institución real. Es decir,

se presentan las instituciones como se quiere que el evaluador las vea y no como son realmente, con sus fortalezas y sus debilidades. Esto ha sido, también, impulsado porque los procesos de aseguramiento de la calidad utilizan en muchos casos estándares esencialmente formales y se emiten los juicios casi siempre a partir de la documentación presentada, con muy limitados procesos efectivos de visitas a las instituciones.

Los procesos de evaluación y acreditación están caracterizados por la formalidad. En este sentido, la evaluación se limita a ponderar la existencia o no de indicadores definidos por los especialistas. El mejoramiento de la calidad se convierte en la obtención de indicadores, proceso que puede ser solo formal. La evaluación se convierte en un fin por sí mismo, se evalúa para evaluar, las instituciones y los académicos orientan su acción, orientan sus logros, orientan sus indicadores hacia aquello que es considerado como importante en los diversos instrumentos. Se pierde el sentido pedagógico de la acción misma. La retroalimentación del sistema, el acompañamiento de una función formativa se ha dejado de lado cuando lo único que importa es mostrar un mejoramiento en los indicadores (Díaz Barriga, 2007)

Hay un limitado desarrollo conceptual y metodológico para la evaluación y acreditación de los aspectos de carácter pedagógico: planes de estudio, contenidos curriculares, formación y desarrollo didáctico, profesionalización de los docentes, metodologías de evaluación y promoción de los estudiantes, etc. En general, la evaluación de estos aspectos se limita a la obtención de datos cuantitativos o relatos de las entrevistas que realizan. En esto, un aspecto fuertemente deficitario es el relativo a la evaluación de la docencia universitaria. Ya en algunos países se está avanzando en esto, por lo que desde hace varios años funciona una Red Iberoamericana de Investigaciones sobre Evaluación de la Docencia (RIIED), coordinada por el IISUE/UNAM y que en la Argentina ha sido promovida por la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de Tres de Febrero, que organizaron conjunta-

mente el primer seminario internacional de esta red y que participen activamente de la red, junto con alrededor de otras cincuenta universidades iberoamericanas.

Por otra parte, existe una creciente tendencia a vincular los mecanismos de financiamiento de la educación superior, con procesos de acreditación de instituciones, de programas y de docentes-investigadores. Si bien a través de estos mecanismos se posibilita el acceso de recursos económicos que no forman parte del presupuesto regular de las instituciones, en particular para aquellas subvencionadas por el Estado, Díaz Barriga (2007) critica esta modalidad -especialmente en el caso de México-, pues considera que se margina a los órganos de gobierno de las universidades, al determinarse desde una autoridad nacional/federal las prioridades o líneas de acción sobre las cuales las instituciones deberán orientar sus acciones para obtener el financiamiento y se induce un proceso de cambio orientado en una determinada dirección, desconociendo las historias, las dinámicas y las condiciones particulares de desarrollo institucional.

Algunas conclusiones pensando en el futuro

El desafío principal de los procesos de evaluación y acreditación es el de contribuir a la construcción de políticas de Estado en materia de educación superior que atiendan a:

- Promover el desarrollo científico-tecnológico y social en perspectiva de futuro.
- La formación de ciudadanos y profesionales capaces de construir una sociedad más justa e integrada.
- Nuevos modelos de organización universitaria que aseguren una gestión autónoma, eficiente, responsable y de calidad.
- Avanzar en el consenso de prácticas comunes para garantizar la calidad en el escenario internacional, especialmente en el ámbito regional de América Latina y el Caribe.

Es necesario transitar de la “cultura de la evaluación” a la “cultura de una gestión autónoma, pertinente, responsable y eficiente” con una nueva concepción estratégica sobre planificación y gestión de la educación superior, en la que la evaluación, la acreditación y el aseguramiento de la calidad sean procesos permanentes. A la vez, resulta también importante que los procesos de evaluación de la calidad contribuyan a la articulación de la educación superior—superando la actual situación de fragmentación. Encuentros como los de esta Conferencia Regional de Educación Superior de UNESCO son fundamentales para fortalecer los estudios y debates a nivel nacional y regional, con carácter colectivo y participativo, organizado en redes, asociando esfuerzos de agencias nacionales y regionales, y organismos de cooperación técnica, de organismos internacionales y regionales y de los consejos de rectores, de las asociaciones de universidades, etc.

También resulta estratégico y urgente promover la creación de un organismo latinoamericano para la evaluación y acreditación universitaria, que tienda a establecer criterios y estándares comunes que favorezcan el reconocimiento mutuo de estudios y de títulos, que estimule la movilidad de estudiantes, de profesores y de investigadores, la integración regional, etc. Ya en Europa existe—como ha sido citado—el ENQA, con resultados altamente positivos para disponer de metodologías, criterios y estándares comunes para todos los países miembros del Espacio Europeo de Educación Superior (Proceso de Bolonia).

Para concluir, me interesa mencionar algunas bases que considero muy importantes al momento de abrir nuevos temas para el debate en torno a la calidad de la educación superior y el diseño e implementación de políticas para el sector.

En primer lugar, deberemos promover—como política nacional conjuntamente con los otros países de la región—la creación de un Espacio Latinoamericano de Educación Superior que incorpore regulaciones y normativas para el desarrollo con calidad y eficiencia de la educación superior latinoamericana,

el control de la educación superior de carácter transnacional y favorecer alianzas estratégicas tendientes a construir una Comunidad Latinoamericana de Naciones y redes de intercambio y movilidad académica.

En segundo lugar, se requiere un incremento sustantivo de los recursos financieros para la educación y para la investigación científico-tecnológica y el diseño de una mejora en su asignación y administración. Debemos plantearnos la mejora de los presupuestos nacionales dedicados a estos rubros, a partir de la construcción de acuerdos nacionales con la participación de todos los sectores políticos, sociales y académicos, porque incrementar la participación de la educación superior y la ciencia implica una gran negociación acerca de dónde se obtienen los recursos para dicho incremento, imprescindible pensando en el futuro de cada uno de los países de la región (Fernández Lamarra, 2017).

Este consenso implica organizar y poner en marcha nuevos procesos de evaluación interna y externa, de carácter permanente, para el mejoramiento de la calidad, la eficiencia en el uso de los recursos y la pertinencia académica y social sobre el conocimiento de las debilidades de los sistemas educativos y universitarios, y la debida atención de los impostergables requerimientos de la educación del futuro. Para ello es necesario tener en cuenta que las concepciones de la calidad que se asuman deben responder tanto a los aspectos científicos, académicos como sociales. También deben atender al pleno aprovechamiento de las TICs, por lo que hay que desarrollar criterios específicos para ello. Estos procesos deben evaluar prioritariamente el desarrollo institucional de las universidades y si este desarrollo está basado en planes, programas y proyectos de carácter estratégico y prospectivo. Es decir, debemos avanzar en el tránsito de una “cultura de la evaluación” hacia una “cultura política e institucional para una gestión innovadora, responsable, autónoma, pertinente y eficiente” (Fernández Lamarra, 2017). Esto es urgente porque para la educación y la universidad, el futuro es hoy.

Bibliografía

- CONEAU (1997). *Lineamientos para la evaluación institucional*. Argentina.
- Dias Sobrinho, J. (1995). Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa en Balzan, Newton C. y Dias Sobrinho, José (Org.). *Avaliação Institucional. Teoría e experiencias*. Sao Paulo: Cortez Editora.
- Díaz Barriga, A. (2007). “Los sistemas de evaluación y acreditación de programas en la educación superior”, en A. Díaz Barriga y Teresa Pacheco Méndez (comps.). *Evaluación y Cambio Institucional*. México: Editorial Paidós Mexicana.
- Fernández Lamarra, N. (2003). *Los procesos de evaluación y acreditación universitaria en América Latina. La experiencia en el MERCOSUR en Evaluación de la Calidad y Acreditación*. Madrid: UEALC, ANECA.
- Fernández Lamarra, N. (2006). La evaluación y la acreditación de la calidad. Situación, tendencias y perspectivas. En: *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe. 2000-2005*.
- Fernández Lamarra, N. (2007). *Educación Superior y Calidad en América Latina y Argentina. Los procesos de evaluación y acreditación*. Buenos Aires: IESALC/UNESCOEDUNTREF.
- Fernández Lamarra, N. (2012). Universidad y calidad en América Latina en perspectiva comparada. Interrogantes y desafíos. *Revista Avaliação, Campinas*; Sorocaba, SP, v. 17, n. 3, p. 661-688, nov.
- Fernández Lamarra, N. (2017). Repensando la calidad de la educación superior: el contexto, las definiciones y los desafíos pendientes. En: *Revista Voces*, año 8, número 65, septiembre.
- GUNI (2006). *La Educación Superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?*, Serie

- GUNI sobre el Compromiso Social de las Universidades 2, Madrid-Barcelona-México: Ediciones Mundi-Prensa.
- Mora, J. G. y Fernández Lamarra, N. (Coords.) (2005). *Educación superior. Convergencia entre América Latina y Europa. Procesos de evaluación y acreditación de la calidad*. Buenos Aires: Comisión Europea-EDUNTREF,
- Porter, L. (2003). *Las Universidades de Papel. Ensayos sobre la educación superior en México*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. México: UNAM.
- Ristoff, D. (1995). *Avaliação institucional: pensando principios en Balzan, Newton C. Y Dias Sobrinho, José (Org.). Avaliação Institucional. Teoría e experiencias*. Sao Paulo: Cortez Editora.
- Tyler, L. A. y Bernasconi, A. (1999). *Evaluation of Higher Education in Latin America: Three Orders of Magnitude*. Conference on Educational Reform in Central America, Panama and the Dominican Republic held, El Salvador, enero 25 – 26.
- UNESCO (1998) *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Conferencia Mundial de Educación Superior. París.

EDUCACIÓN SUPERIOR,
POSTGRADO Y FORMACIÓN
DE MASA CRÍTICA*

* Para esta mesa se invitó a Fabián Alejandro Calderón (coord.), Sonia Araujo, Julián Rodríguez Priore, Darío Maiorana y Stela María Meneghel.

ACREDITACIÓN Y FINANCIAMIENTO DE LA FORMACIÓN DE POSGRADO: DOS CUESTIONES CRÍTICAS

Sonia Araujo

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires –
Argentina
saraujo@fch.unicen.edu.ar

Los estudios comparados han puesto en evidencia que el crecimiento de los posgrados en la mayoría de los países de América Latina y el Caribe se produce en la década de 1990, en un escenario caracterizado por el ascenso de políticas neoliberales y por la presencia de reformas modernizadoras de las instituciones de educación superior, impulsadas por los organismos internacionales de financiamiento y de cooperación técnica y cultural. En un contexto donde los estados recortaron los recursos financieros para el desarrollo de la educación, la ciencia y la cultura, los posgrados se crean e institucionalizan de la mano del mercado, sin financiamiento gubernamental y, cuando este se otorga, ocurre bajo lógicas competitivas y con parámetros de evaluación que suelen estar asociados a los modelos de las “universidades globales” o “universidades de clase mundial” promovidos por *rankings* como el de Shanghai o del *Times Higher Supplement* (Martínez Rizo, 2011).

Esa matriz constitutiva de los posgrados y la carencia de políticas referidas al nivel cuaternario han derivado en realidades heterogéneas entre países y, dentro de un mismo país, entre regiones, instituciones y disciplinas. En la actualidad se observa la coexistencia de instituciones de gestión estatal con otras de gestión privada, cuyas particularidades condicionan la implementación de las carreras; instituciones de excelencia orientadas a la investigación y a la docencia de posgrado, con instituciones cuyo eje central es la formación de grado; posgrados que se sostienen en líneas de

investigación de la institución con otros donde dicha vinculación es marginal; posgrados cuyas matrículas y aranceles son elevados con otros donde las dificultades para autofinanciarse afectan su funcionamiento; carreras en las que los estudiantes poseen becas de universidades o de organismos científico-tecnológicos con otras en las que estos trabajan para costear sus estudios, situación que luego también los diferencia en sus respectivas tasas de graduación; propuestas en las que los docentes tienen como centro del trabajo académico la actividad de investigación, generalmente adscritos a organismos científico-tecnológicos, y otras en las que los profesores comparten la docencia de posgrado con otras actividades dentro de la institución donde se imparte la carrera o desarrollan su actividad principal en otro establecimiento.

Frente a este escenario complejo, a continuación se proponen dos líneas de abordaje para enfrentar algunas problemáticas actuales de la formación de cuarto nivel.

Primera cuestión: acreditación y contenidos de la formación

La formación cuaternaria en las áreas científico-tecnológicas, humanísticas y sociales amerita instalar como una discusión relevante, aunque no exclusiva, la referida a qué conocimientos vale la pena transmitir y producir en dichos campos profesionales. Como expresa García Guadilla (2010, p. 156): “un desarrollo humano y sustentable amerita científicos de alto nivel que produzcan conocimientos necesarios a la especificidad regional y que sean capaces de interactuar en condiciones de horizontalidad con las redes de conocimientos global”. Desde esta perspectiva surgen al menos dos interrogantes: ¿Qué contenidos han de ser parte de la formación para alcanzar ese doble objetivo, el de producir un conocimiento relevante desde el punto de vista de la región y de los contextos locales y, a su vez, referenciado en los avances científico-

tecnológicos producidos a nivel global en los países centrales? y ¿cómo se resuelve la tensión entre el intercambio y la articulación en el ámbito internacional y la importancia de dar respuestas a las necesidades y realidades locales, en el marco de dinámicas en las que muchas veces se cruza la línea que separa (o debería separar) la cooperación de la imposición? (Gentili y Saforcada, 2012, p. 121)

La reflexión en torno a las cuestiones anteriores, que implica pensar acerca del sentido de la formación, es imprescindible en el contexto de la fragmentación y la desigualdad social de las realidades de América Latina y el Caribe, donde perviven el desempleo, la precariedad laboral, la pobreza, la marginalidad y el analfabetismo. Ha de ser recuperada aún bajo el reconocimiento y la asunción de que el posgrado es un ámbito centrado en la especialización y profundización de conocimientos científicos y técnicos en campos académicos y profesionales particulares. En este sentido, coloca también en el nivel cuaternario, como en el caso de la formación de grado, la tensión entre una formación orientada a la especialización de profesionales para responder a las necesidades del mercado a través de conocimientos científico-técnicos y otra que, en cambio, se orienta a la especialización de profesionales competentes, pero que de igual forma propone la formación de ciudadanos con sentido ético-político, críticos, autónomos y socialmente responsables para la construcción de sociedades más justas.

La formación de posgrado ha de profundizar a la vez que problematizar el rol de la ciencia y la tecnología, máxime teniendo en cuenta que quienes acceden a este tipo de formación seguramente serán responsables de las decisiones sobre el destino de las sociedades. En una entrevista reciente, el historiador israelí Yuval Noah Harari (2016), sostiene que, en las sociedades digitales de la tecnología y la comunicación, “el poder está en manos de quien controla los algoritmos”. Según él, en el futuro, el mundo no se dividirá entre ricos y pobres, sino en superhumanos mejorados, humanos que resultan útiles, una superélite y una masa de personas “inútiles”. Ante este panorama agrega que, como con cualquier

er tecnología, con las tecnologías del siglo XXI y con la *inteligencia artificial*, se pueden edificar sociedades con una enorme masa de personas que no tendrán ningún poder político y económico, pero que también existe la posibilidad de elegir otro camino. Las instituciones educativas, en especial las dedicadas a la transmisión y producción de conocimientos, deben compartir la responsabilidad en la búsqueda de los caminos alternativos a esta imagen de futuro con una enorme cantidad de población excluida.

La formación en el nivel cuaternario ha de incluir conocimientos generales con el propósito de pensar las consecuencias y derivaciones del uso de los conocimientos y las tecnologías en diferentes ámbitos y actores de la sociedad. Dichos conocimientos refieren a “actitudes, capacidad para asignar valores a personas, objetos y acciones, para interrelacionarse con otras personas y para actuar de acuerdo con principios de ética personal y social” (Camilioni, 2013, p. 108). Desde otro punto de vista, el posgrado podría ser imaginado, como lo plantea de Souza Santos, como un espacio para el cambio de mentalidad, de transformación del concepto de conocimiento y de ciencia, de creación de una nueva imagen de sociedad. Según él, la universidad debe transformar los procesos de investigación, enseñanza y extensión según tres principios: la prioridad de la racionalidad moral-práctica y estético-expresiva sobre la racionalidad cognitivo-instrumental; la ruptura epistemológica y la creación de un nuevo sentido común; y la aplicación edificante de la ciencia en el seno de comunidades interpretativas (de Souza Santos, 1997).

Las principales regulaciones del nivel cuaternario en la región latinoamericana, las relacionadas con políticas de evaluación de la calidad, constituyen una oportunidad para colocar en la agenda las discusiones anteriores. En un escenario complejo y heterogéneo, es preciso proponer sistemas de acreditación de los posgrados que promuevan en el currículum la inclusión de conocimientos de carácter general, con vistas a profundizar el compromiso con los valores de equidad, justicia, sustentabilidad y demo-

cracia, fundamentales para enfrentar las desigualdades presentes en las sociedades latinoamericanas, incluyendo la formación ética y ciudadana, además de la especialización en conocimientos y habilidades profesionales específicos.

Esta proposición se asienta en dos argumentos. El primero se sostiene en el conocimiento crítico acumulado en la región, que da cuenta del modo como se han ido modificando y configurando las realidades de los establecimientos de educación superior desde la institucionalización de la evaluación. Las investigaciones han producido conocimientos que, a más de veinte años de los primeros ejercicios evaluadores, constituyen fuentes valiosas para analizar y revisar los sistemas de evaluación y acreditación desde el punto de vista de las dinámicas generadas y de su potencial para la inducción de cambios. Hoy se reconocen efectos positivos de las prácticas evaluadoras, pero también otros colaterales, muchos de ellos contrarios a los valores y principios sustentados. Los sistemas de evaluación, a través de sus criterios y estándares, tienen más peso que cualquier plan o proyecto de cambio, siendo capaces de colaborar en la concreción de una finalidad, pero también de alterarla, transformarla, modificarla. Si algo evidencia el conocimiento crítico en torno a los efectos de las políticas de evaluación, expresado de un modo bastante simple, es que si se desea cambiar algo, hay que modificar los criterios y estándares de evaluación y que, si esta se asocia al financiamiento, la capacidad para la orientación del cambio será mayor. Se entiende que, en el contexto del poder que adquiere la evaluación para modificar o conservar realidades, es posible y resulta necesario concebirla a favor de finalidades más nobles, atentas a las carencias y problemas de las realidades latinoamericanas. El segundo argumento se asienta en que la adopción de una perspectiva acerca de cuáles han de ser los contenidos de la formación podría constituirse en el sustento teórico y político del polisémico concepto de calidad que, en general, resulta resbaladizo, escurridizo y vaciado de sentido político, ético y contextual (Olaskoaga Larrauri, Marúm Espinoza y Partida

Robles, 2015, p.86). Aun hoy la noción de calidad en los discursos políticos -y hasta académicos- opera como un organizador de consensos que frena las discusiones respecto de las finalidades de la educación universitaria y del rol de las instituciones en la sociedad. En la misma Conferencia Regional de Cartagena de Indias (CRES 2008), específicamente en la cuestión de la posgraduación, el concepto se vuelve escurridizo (Araujo, 2018) cuando se establece que las políticas de acceso a la educación superior “deben [...] considerar la necesidad de la implementación de programas de enseñanza e investigación de calidad en los posgrados” y que “la formación de posgrado resulta indispensable para el desarrollo de la investigación científica, tecnológica, humanística y artística, basada en criterios rigurosos de calidad”.

Cabe aclarar que los criterios de evaluación de los posgrados en el sentido señalado han de articularse, también, con los patrones de valoración de la producción científica y académica de los organismos promotores de la ciencia y la tecnología. Estos últimos otorgan una alta prioridad a las publicaciones indexadas en determinadas bases de datos y, en algunas disciplinas, solo a las escritas en idioma inglés. La orientación del trabajo académico bajo estos parámetros favorece la difusión del conocimiento en el ámbito internacional, alejando la producción de conocimientos de la transmisión y de la resolución de problemáticas regionales y locales que requieren la aplicación de conocimiento actualizado y pertinente. En este sentido, sigue siendo un desafío una de las propuestas incluidas en el plan de acción de la CRES 2008 referida a la revisión y formulación de modelos de evaluación y acreditación de programas y de asignación de fondos para investigación y proyectos, que respondan a criterios de reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y la interculturalidad con equidad, con especial atención a diferencias asociadas a particularidades lingüísticas, socioculturales y territoriales.

Así es que vale la pena considerar algunas cuestiones en la línea de análisis expuesta tales como, ¿qué conocimientos cien-

tífico-tecnológicos son imprescindibles para la actualización en determinados temas y problemas?, ¿qué conocimientos generales son necesarios para pensar el conocimiento especializado en contextos heterogéneos?, ¿cómo podrían incluirse dentro de un formato curricular flexible: en espacios curriculares optativos o como contenidos transversales a diversos espacios curriculares?, ¿qué criterios de evaluación es necesario imaginar para garantizar la presencia de estos conocimientos en los planes de formación de los posgraduados?, ¿es posible recuperar esa visión crítica en la formulación de los problemas de investigación de las tesis? y ¿de qué manera?

Segunda cuestión: política de posgrado y financiamiento

Como telón de fondo, y central en lo relativo a la formación de nivel cuaternario, resulta primordial incorporar el nivel de posgrado como un tema crítico de la política pública en los diferentes países, con el propósito de planificar su crecimiento de un modo articulado con las políticas de educación superior, con las políticas de investigación, ciencia y tecnología, y con las políticas de conocimiento, atendiendo, por un lado, a la importancia del financiamiento gubernamental para concretar la educación de cuarto nivel como derecho humano y bien público social y, por el otro, a las prioridades consensuadas para las cuales cobra valor el conocimiento transmitido y producido en las carreras de posgrado.

En este sentido, adquiere significación preguntarse ¿qué organismos deben participar en la discusión sobre el posgrado para la coordinación y planificación de este nivel en cada uno de los países?, ¿cómo convertir las decisiones en políticas de estado?, ¿qué áreas y disciplinas es fundamental promover a través de los doctorados teniendo en cuenta prioridades nacionales de desarrollo científico-tecnológico sustentable?, ¿qué experiencias tanto positivas como no exitosas pueden recuperarse de los países

de la región?, ¿qué alternativas de financiación complementarias y solidarias entre organismos podrían promoverse para alcanzar los objetivos?, ¿qué capacidades tienen las instituciones de educación superior, en particular las universidades, para cooperar y colaborar en la definición de posgrados socialmente relevantes?

Bibliografía

- Araujo, S. (2018). La calidad en la educación superior. Discusiones en torno al concepto en la CRES 2008. En D. Del Valle y C. Suasnabar (coord.). *Política y tendencias de la educación superior en la región a 10 años de la CRES 2008. Cuaderno 2. Aportes para pensar la realidad latinoamericana* (pp. 189-204). Buenos Aires, Argentina: IEC- CONADU, CLACSO, UNA-Universidad Nacional de Las Artes.
- Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES) Declaraciones y Plan de acción. *Perfiles Educativos*, 31 (125), 90-108.
- Camilloni, A. (2013). De la especialización divisiva a la especialización conectiva en el currículum universitario. En A. Stubrin y N. Díaz (comp.) *Tensiones entre disciplinas y competencias en el currículum universitario* (pp. 99-114). Santa Fe, Argentina: Universidad Nacional del Litoral.
- De Sousa Santos, B. (2011). *A universidade no século XXI. Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. Sao Paulo, Brasil: Cortez.
- García Guadilla, C. (2010). Heterogeneidad y concentración en las dinámicas geopolíticas del conocimiento académico. En M. Mollis, J. Núñez Jover y C. García Guadilla. *Reflexiones y preguntas para el caso de América Latina. Políticas de posgrado y conocimiento público en América Latina y el Caribe. Desafíos y perspectivas* (pp. 135-164). Buenos Aires, Argentina: Gino Germani-CLACSO.

- Gentili, P. y Saforcada, F. (2012). La expansión de los posgrados en Ciencias Sociales en América Latina. Desigualdad regional y mercantilización. En P. Gentili y F. Saforcada (coord.). *Ciencias sociales, producción de conocimiento y formación de posgrado* (pp. 107-133). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Harari, Y. N. (2016). El poder está en manos de quien controla los algoritmos. En *El Confidencial*. Recuperado de: https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2016-10-14/harari-poder-control-algoritmo-elite-salud_1274660/
- Martínez Rizo, F. (2011). Los rankings de universidades: una visión crítica. *Revista de la Educación Superior*. XL (157), pp. 77-97. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v40n157/v40n157a4.pdf>
- Olaskoaga Larrauri, J., Marúm Espinoza, L. y Partida Robles, M. A (2015). La diversidad semántica y el carácter político de las nociones de calidad en la Educación Superior de México. *Revista de la Educación Superior*, 44 (173), pp. 85-102. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v44n173/v44n173a4.pdf>

EDUCACIÓN SUPERIOR,
REFORMAS PEDAGÓGICAS
Y DIVERSIFICACIÓN
CURRICULAR*

* Para esta mesa se invitó a María Mendé Fernández (coord.), Alfonso López Díaz, Adrián Cannelotto, Ana Vogliotti y Catalina Nosiglia.

DEMOCRATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: DESAFÍOS ACTUALES A LA LUZ DE LA REFORMA

Adrián Cannellotto

Rector de la Universidad Pedagógica Nacional – Argentina
adrian.cannellotto@unipe.edu.ar

La relación con el conocimiento, en tanto problema y objeto de la formación, se está reposicionando en la discusión universitaria en virtud de las características que asume el actual proceso de democratización de la educación en la Argentina. La masificación de la educación básica, con la incorporación de la obligatoriedad del último tramo de la escuela secundaria, incrementó la participación de jóvenes en la educación superior al punto que, entre 2006 y 2015, los estudiantes que asistían al sistema universitario público crecieron un 19,7 %. En el mismo período, la cantidad de nuevos inscriptos trepó un 27 % y los egresados aumentaron un 47 %. A su vez, la brecha de participación entre estudiantes ricos y pobres en la universidad pública se redujo de 4 a 1 en los años noventa y a 1,5 a 1 en 2014 (Bottinelli y Sleiman, 2016)¹. Este camino, que fue acompañado por la creación de nuevas universidades y la expansión de políticas orientadas a facilitar y promover el acceso, no está exento de dificultades a la hora de garantizar la permanencia y egreso de los estudiantes. Como es de esperar, la democratización a la que estamos asistiendo genera disputas en torno al sentido que la orienta, a su alcance y a su financiamiento. En relación con estas disputas en torno a los sentidos que podrían orientar la democratización, quisiera centrarme en la cuestión del conocimiento. A tales efectos, cabe preguntarse si lo que efectivamente tenemos por delante es un problema de titulaciones y credenciales

1 Cfr. A.A.V.V. (2017).

o más bien enfrentamos un problema sistémico, referido a la capacidad institucional de construir otra relación de los estudiantes con el conocimiento. Esto no significa que se trate de cuestiones por completo ajenas entre sí, sino del carácter prioritario de una respecto de la otra.

El conocimiento, a diferencia de los bienes y de las titulaciones, no se puede distribuir, así como tampoco puede comprarse hecho. Muy por el contrario, la relación que se establece con el conocimiento es, por una parte, el producto de la mediación que realizan docentes e instituciones y, por la otra, las posibilidades de un otro (es decir los estudiantes) de involucrarse activamente en el proceso de aprendizaje y de contribuir con él. Para que ambas cosas ocurran se requieren determinadas condiciones socioeconómicas, sistémicas y pedagógicas en las que los gobiernos y las instituciones estatales deben enfocarse, incrementando sus inversiones y diversificando sus estrategias. Las condiciones socioeconómicas impactan, entre otras cuestiones, en el capital cultural y relacional que un estudiante pone en juego a lo largo de su formación y en su vida social. Como ha sido argumentado en reiteradas ocasiones, las desigualdades operan fuertemente en sociedades con niveles de fragmentación como la nuestra, incidiendo en el rendimiento educativo, en la red de vinculaciones y en el capital cultural de los estudiantes de sectores desfavorecidos. Por otra parte, la presencia de condiciones sistémicas, es decir de problemas no resueltos en la apropiación de conocimientos por parte de los estudiantes a lo largo de sus trayectorias escolares, no solo tiene consecuencias sobre los desempeños personales, sino que impacta sobre las elecciones que estos harán en relación a su futuro profesional. Finalmente, la posibilidad de dar efectiva cabida a más estudiantes en las universidades supone capacidad institucional para asumir las condiciones pedagógicas como parte de la tarea. Es sabido que mientras la escuela en la educación básica se constituye alrededor del estudiante, la universidad en cambio lo hace en torno de los conocimientos, dejando en segundo plano

la reflexión pedagógica. Esa lógica universitaria requiere ser revisitada para poder reponer la noción de formación como un eje central dentro de las funciones académicas.

Sobre este punto, cabe recordar que los saberes metódicos sobre los que se construyó la ciencia moderna no solo hicieron posible su progreso, sino también su transmisión. La particularidad de estos saberes es que cuentan con una doble cara. Por un lado, son abiertos y están expuestos a un crecimiento permanente. El crecimiento y despliegue de esos saberes descansa en la potencia del sujeto. Esa potencia subjetiva es la que hace progresar un conjunto de saberes que por su misma naturaleza están abiertos al futuro. Pero al mismo tiempo, y como contracara, son saberes impersonales o, para ser más precisos, están contruidos sobre una racionalidad universal que los vuelve capaces de desprenderse de su constructor, de independizarse de él para ser transmitidos a otros (Blais, Gauchet y Ottavi, 2018). Sobre la distinción de esta doble cara de los saberes académicos radica en buena medida la capacidad de comprender el alcance de la tarea a la que nos enfrenta el proceso de democratización de la universidad. Hacer progresar los saberes no es lo mismo que adquirirlos (aprender) ni que transmitirlos (enseñar). Por tal motivo, la confluencia del proceso de democratización y la centralidad del conocimiento como estructurante del *ethos* universitario, nos expone ante la necesidad de repensar la relación con el conocimiento como un genuino problema institucional que no puede quedar restringido al acceso, ni puede ser subsanado por la distribución de credenciales. Por el contrario, supone un esfuerzo, un pensamiento y un accionar institucional orientado a la formación de los estudiantes en los grados académicos. Dicho de otra manera, la formación como problema debe ser actualizada e inscrita en el proceso institucional, entendiendo que la iniciación en ese conjunto de conocimientos que vienen de afuera, que nos introducen en una tradición, en un mundo disciplinar racionalmente construido, en un orden de cosas cuyas relaciones

y avances se encuentran reglados, nos remiten a la heteronomía que debe suponer todo proyecto de formación que procure la marcación institucional de quienes transitan por él. Una heteronomía que, al mismo tiempo, debe contener las condiciones para hacer posible el despliegue de una individualidad capaz de alcanzar, como resultado del pasaje por dicho proceso de formación, unos grados de autonomía que son los propios de quien pretende comprender el mundo e insertarse de modo responsable en la comunidad política de pertenencia².

Esta es una situación cotidiana que se vive en gran parte de las universidades públicas de la Argentina, lo que las lleva a poner en marcha modos de intervención diversos -muchos de los cuales se encuentran documentados en investigaciones-, a la par que a realizar un esfuerzo para superar las resistencias al cambio que son propias de las instituciones, lo que requiere en todos los casos de la reflexión de los actores universitarios y de la construcción de consensos que hagan posible repensar y trascender las prácticas institucionales establecidas y los particularismos a los que disponen ciertos modelos organizacionales. Ahora bien, las experiencias que se vienen llevando adelante requieren tiempo, recursos que las sostengan, reflexividad institucional capaz de construir conocimientos a partir de las experiencias trazadas y un proyecto de país en el cual las universidades constituyan un aporte central para el desarrollo científico y tecnológico, a la vez que cultural, social y productivo³. En torno a ese proyecto de país se deben de sustanciar un conjunto de definiciones capaces de organizar el mediano y largo plazo ya que, solo en ese horizonte, se vuelve posible desplegar los tiempos requeridos por el conocimiento, su acumulación

2 Para un mayor desarrollo de estos argumentos, cfr. Abad y Amador (2017).

3 La democratización, como de algún modo puede interpretarse de los reformistas del 18, supone que la formación de los estudiantes es también un modo de trazar una línea de confluencia entre la participación en el *demos* universitario y la constitución de un ciudadano que tendrá un rol activo, como tal, en la república.

y la innovación resultante, restituyéndosele a la innovación el sentido universitario que ella tiene y que la vincula a la investigación.

Esto conlleva, entre otras cosas, comprender la diferencia que existe entre el papel que las universidades pueden cumplir en relación a un proyecto de país y las dinámicas del mercado de trabajo. La tendencia a pensar que la universidad se ordena a partir de las señales que emite el mercado de trabajo, pues allí es donde reside la cantera de competencias que se deben producir, merece ser discutida. ¿Debe la universidad producir las competencias que el mercado laboral define? La pretensión de reducir el conocimiento a la utilidad inmediata exagera la tendencia profesionalista de las universidades argentinas. Esa propensión a la *profesionalización precoz* choca con la intencionalidad de darle al conocimiento profesionalizado una perspectiva más general, capaz de expandirse hacia una exploración del saber humano en su acepción más amplia. Una expansión del conocimiento que puede resultar incluso una estrategia para que las universidades puedan enfrentar los procesos de masificación, discusión que puede ser revisitada también a la luz de la Reforma. Tanto Saúl Taborda (2011 y 2016) como José Ingenieros (1920) le dedicaron pasajes de sus escritos a esta cuestión. Incluso un liberal antirreformista como Ernesto Nelson (2017), reflexionando sobre el desarrollo de las universidades norteamericanas, suma argumentos en esta línea y a favor del rol de las humanidades para evitar la profesionalización precoz en su ensayo *Nuestros males universitarios* de 1919. Por otra parte, es un modo de escapar a simplificaciones que, absurdamente, mientras afirman que la incertidumbre se ciñe sobre el desempeño del mercado laboral, merced al acelerado cambio tecnológico y epocal, propician como solución una especialización directa en desmedro de las formaciones más generales.

Si la profesionalización viene pensada, como se dijo, exclusivamente a partir de la relación inmediata entre universidad y mercado de trabajo, se obtura la posibilidad de expandir la noción de profesionalización en su complejidad académica, es decir

entendida como la consecución de un alto nivel de especialización en la investigación como producción de conocimiento, tanto para las ciencias básicas y experimentales como para las humanidades y las ciencias sociales.

Bibliografía

- AA.VV. (2017) *La universidad que supimos conseguir*. Buenos Aires: Unipe - Le Monde Diplomatique. Recuperado de <http://editorial.unipe.edu.ar/la-educacion-en-debate/ediciones-especiales>
- Abad, S. y Amador, E. (2017). *El fantasma en la máquina. Sobre la formación de los agentes estatales*. Buenos Aires: Hydra Editorial.
- Blais, M. C.; Gauchet, M.; Ottavi, D. (2018). *Transmitir, aprender*. Buenos Aires, Unipe Editorial Universitaria.
- Bottinelli, L. y Sleiman, C. (2016). *Nuevos estudiantes, más graduados, desarrollo de la investigación, alto prestigio social... ¿Por qué están cuestionadas las universidades públicas?* El observador. Dossier del Observatorio Educativo de la UNIPE, Año 3, N°6. Recuperado de <http://observatorio.unipe.edu.ar/wp-content/uploads/2016/08/Dossier-del-Observatorio-Educativo-de-UNIPE-Universidad.pdf>.
- Ingenieros, J. (1920). *La universidad del porvenir*. Buenos Aires: Editorial Ateneo.
- Nelson, E. (2017). Nuestros males universitarios. *Plan de reformas a la enseñanza secundaria y otros escritos*. Buenos Aires, Unipe Editorial Universitaria.
- Taborda, S. (2011). *Investigaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Unipe Editorial Universitaria
- Taborda, S. (2016). *Escritos políticos 1918-1934*. Córdoba: Editorial Universidad Nacional de Córdoba y Biblioteca Nacional.

DESAFÍOS CONTEMPORÁNEOS DE LAS INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS QUE JUSTIFICAN EL DESARROLLO DE INNOVACIONES PEDAGÓGICAS Y CURRICULARES

María Catalina Nosiglia

Secretaría de Asuntos Académicos – Universidad de Buenos Aires – Argentina
mcnosiglia@rec.uba.ar

El objetivo de este artículo es presentar algunos de los desafíos que tienen las instituciones universitarias frente al creciente desarrollo e incorporación que, en los últimos años, han experimentado las Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones (TIC) en el seno de la educación superior.

En primer lugar, caracterizaremos algunas de las tendencias recientes del sistema de educación superior. En segundo lugar, analizaremos cómo la emergencia de las sociedades del conocimiento exige a la universidad el desarrollo de innovaciones pedagógicas y curriculares.

Algunas tendencias de la educación superior

La sociedad contemporánea basa cada vez más su desarrollo en la capacidad de producir, difundir y transferir conocimientos. Este rasgo que caracteriza nuestra época involucra específicamente las universidades, por cuanto el desarrollo del conocimiento y su transmisión a la sociedad constituye una función medular en estas instituciones.

En un estudio reciente, Brunner y Villalobos (2014) analizan las tendencias de la educación superior en Iberoamérica y observan como rasgo principal la expansión de la matrícula de este nivel. Durante 2005-2011, la población estudiantil se incrementó de 18.4 millones a casi 25 millones, siguiendo una tendencia sos-

tenida de crecimiento desde la década de 1970. En muchos países de la región latinoamericana, esta expansión fue absorbida principalmente por el sector privado, con ofertas académicas de variable calidad. En algunos países, la matrícula del sector privado supera considerablemente la del sector público.

En Iberoamérica, hay 15.214 instituciones de educación superior, de las cuales 24 % son universidades u organizaciones equivalentes —69 % de estas es de gestión privada— y 76 % instituciones no universitarias (Brunner y Villalobos, 2014).

En Argentina, tanto el sector público como el privado han crecido desde la década de 1990, con una tendencia a la desregulación de la oferta universitaria privada y, contemporáneamente, con la creación de más de una docena de universidades públicas. Actualmente en Argentina hay 136 instituciones universitarias y 2213 instituciones de nivel superior no universitarias.

Entre 1995 y 2015, la cantidad de universidades creció más de 60 %, y fue mayor el crecimiento de instituciones públicas (81 %) que el de las privadas (51 %) en todo el período. Solo en la última década se crearon 17 nuevas universidades nacionales y 8 universidades privadas.

Más allá del desarrollo particular de cada sector respecto de la cantidad de instituciones, el número total de universidades públicas y privadas es semejante; sin embargo, la matrícula universitaria se concentra principalmente en el sector público (79 %) mientras que solo 21 % concurre a establecimientos privados. Esta distribución de la matrícula por sector ha sido similar durante los últimos veinte años, aunque en términos relativos el crecimiento de la matrícula privada fue mayor que el de la pública.

La expansión de la matrícula posibilitó el acceso al nivel superior de nuevos sectores de la población, lo que generó nuevas demandas a las instituciones, sobre su funcionamiento académico y su pertinencia social.

En nuestro país, la matrícula universitaria de grado y pregrado ha registrado un crecimiento exponencial desde la restauración de

la democracia. Durante el período 1983-2015 la matrícula acumuló un crecimiento relativo del 357 %, pasando de los 416.000 en 1983 a los 1.900.900 en 2015. Esta tendencia también se registró a nivel regional, ya que, según datos provenientes de UNESCO, es posible observar que, durante la primera década del siglo XXI, la matrícula creció de los 11.500 millones a 18 millones de estudiantes. Aunque aumentó la matrícula en educación superior, siguen registrándose disparidades por género, origen social, regional, étnico, entre otros.

Si se concibe a la educación superior, siguiendo la CRES 2008, como derecho humano universal y un bien público y social, implica transformar nuestras prácticas pedagógicas en miras a fortalecer la democratización de la educación superior.

El crecimiento exponencial de las ofertas de enseñanza a distancia por Internet ha creado un nuevo horizonte institucional donde coexistirán enseñanza virtual y presencial. No toda la enseñanza de las diversas disciplinas, al menos por el momento, puede ser mediada tecnológicamente, pero todo lo que puede ser enseñado mediante la incorporación de las TIC debe ser potenciado.

En Argentina, es posible observar que se ha iniciado un proceso, aún incipiente, de desarrollo de ofertas académicas mediadas por TIC. De hecho, y según las estadísticas públicas del año 2015, de un total de 6.128 titulaciones de grado y pregrado ofrecidas por el sistema universitario argentino, el 4,6 % asumían la modalidad de educación a distancia. Por su parte, el porcentaje de dichas titulaciones en el nivel de posgrado fue menor, posicionándose en el 2,2 %.

El desarrollo e incorporación de las tecnologías de la información y de las comunicaciones (TIC) en el seno de la educación superior

La nueva cultura de la información y la explosión de conocimientos obligan a fortalecer la capacidad para procesar, organizar y distribuir el flujo de las informaciones científicas y tecnológicas.

Compartimos la conceptualización de la UNESCO respecto de la sociedad del conocimiento como marco de intelección de lo social en sentido amplio, abarcando dimensiones sociales, éticas y políticas.

Una sociedad del conocimiento es la que se nutre de sus diversidades y capacidades; debe garantizar el aprovechamiento compartido del saber; fomentar la difusión de las nuevas tecnologías, que crean un círculo virtuoso en progreso de los conocimientos y los valores; y promover las prácticas de la innovación reconociendo su valiosa importancia (UNESCO, 2003).

El rol de nuestras instituciones es fundamental en este contexto, considerando además que “las universidades iberoamericanas han cumplido –y deben seguir haciéndolo– un papel fundamental en la ampliación de los derechos de ciudadanía a partir de la extensión del acceso a la educación, recuperando los mejores legados de la tradición universitaria de la región. Como así también pueden cumplir un papel destacado contribuyendo a la creación de mejores condiciones de vida y mejores trabajos a partir del aprovechamiento económico y social de la investigación científica y el desarrollo tecnológico universitario.” (OEI, 2012: 55).

Las innovaciones pedagógicas y curriculares necesarias

Las cuestiones destacadas en el punto anterior hacen necesario reformar el currículo universitario, capacitar a los profesores que deben adquirir nuevos conocimientos y, por ende, nuevas funciones, tareas y competencias para la enseñanza y mejorar las propuestas de aprendizaje de los alumnos, a fin de mejorar las competencias cognitivas básicas tales como aprender a aprender, aprender a procesar información, aprender a aplicar los conocimientos en la resolución de problemas.

En suma, las políticas académicas contemporáneas se desarrollan en el marco de un escenario de cambio caracterizado por los

siguientes rasgos: despliegue y expansión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación que ponen a la universidad frente al desafío de integrar las tecnologías a los sistemas de gestión académica y a las prácticas de enseñanza, desde programas y proyectos que doten a su inclusión de sentido cultural, social, disciplinar y cognitivo; asimismo, los docentes de la universidad se desempeñan en un escenario atravesado por múltiples y complejas demandas en las que el papel de las tecnologías ha tenido en las últimas décadas una importancia creciente, en tanto han transformado en gran medida las formas de la producción y la comunicación del conocimiento generado en los distintos campos disciplinares, impactando consecuentemente en su enseñanza.

Asistimos a una transformación en los modos en que se produce y circula el conocimiento: acceso a investigaciones de diferentes países y universidades; modificaciones en los vínculos entre expertos y novatos, y en los formatos de autoría; formas de cocreación o coautoría innovadoras; cambios en las decisiones de gestión institucional, entre otros.

Las nuevas generaciones que se forman en la universidad aportan al escenario educativo un conjunto de prácticas y saberes ligados con un nuevo ecosistema comunicativo caracterizado por la multiplicación y densificación de las tecnologías comunicativas e informacionales.

Entendemos que la universidad debe repensarse en relación con estos desafíos epistemológicos, culturales y pedagógicos, para asumir un lugar de liderazgo necesario para la región. Estos cambios interpelan a nuestras instituciones universitarias, requiriendo una mayor creatividad en diferentes planos.

En primer lugar, desde lo curricular en lo referido a la investigación y la enseñanza, nos exige: fomentar la interdisciplina y la transdisciplina; derribar las fronteras burocráticas que aún separan la ciencia natural de los estudios sociales; la estructuración de nuevos programas de estudio que promuevan los conocimientos básicos que incluyen los humanísticos en todos los casos; estable-

cer canales abiertos e idóneos de interconexión entre las facultades y los departamentos mediante el diseño de carreras interdisciplinarias de dependencia compartida entre varias facultades o instituciones y generar mecanismos tendientes a mejorar la articulación entre carreras, facilitando reorientaciones de los estudiantes; el reconocimiento de saberes adquiridos en otras instituciones y contexto; el armado de complementaciones curriculares para la articulación con el sistema de educación superior no universitarios y actualización profesional; la garantía de calidad de las enseñanzas y su adecuación a las necesidades sociales; revisar los contenidos e incorporar el tratamiento de nuevas problemáticas emergentes que interpelan a los campos profesionales y a la producción de la ciencia y la técnica; hacia el interior de cada institución, analizar las distintas ofertas categorizando la totalidad de las asignaturas de grado y posgrado, lo cual evalúa la presencia o ausencia relativa de determinadas áreas del conocimiento, medir el grado de pluridisciplinariedad de la formación académica, entre otros objetivos; y hacia el conjunto del sistema universitario, realizar mapas de la oferta académica para revelar áreas de vacancia y para promover redes interinstitucionales para cubrirlas.

En segundo lugar, desde lo pedagógico y la formación de los docentes: formación y capacitación docente (b-learning; e-learning) para la enseñanza. con espacios de experimentación, exploración de escenarios, innovación didáctica y curricular, incentivos y fortalecimiento de la comunidad y las redes, para revisar concepciones y métodos de enseñanza, que abran posibilidades al diseño de nuevas situaciones de aprendizaje con clases más interactivas, desarrollo de aprendizaje adaptativo y continuo, y apoyar la creación y progresos de la comprensión mutua; desarrollar entornos digitales que permitan organizar la clase de modo diferente; promover la investigación de cómo se incluyen las nuevas tecnologías en las clases universitarias y en las diferentes disciplinas; incorporar las TIC como instrumentos de mejora de la calidad y el acceso a la educación superior; diseñar nuevos espacios para facilitar el

trabajo colaborativo, dotados de recursos tecnológicos y de conectividad y revisar los regímenes laborales de los docentes que reconozcan estas nuevas prácticas de enseñanza.

En tercer lugar, desde lo institucional: formular políticas intersectoriales que promuevan alianzas y cooperación regional e internacional, elaborando programas transfronterizos de educación y de investigación; garantizar la calidad, la comparabilidad y el reconocimiento de las calificaciones, fortalecimiento de los marcos normativos institucionales para el desarrollo de proyectos, así como la generación de estándares de calidad y criterios para la validación de las diferentes propuestas formativas; promover convenios internacionales y regionales sobre el reconocimiento de los trayectos formativos de la enseñanza superior; asegurar un adecuado financiamiento para inversión en infraestructura y parques informáticos; y articular con otros niveles del sistema educativo, con organismos del Estado, organizaciones sindicales, el sector privado y organizaciones de la sociedad civil.

A modo de cierre

Nuestro principal desafío es pensar cómo reinventar los procesos educativos y los marcos institucionales donde formamos a profesionales, investigadores y ciudadanos. Desde la gestión, tenemos que promover acciones que aumenten la calidad y creatividad en el desempeño de las funciones universitarias, para ello la capacitación de todos los miembros docentes y no docentes es estratégica.

En segundo lugar, es fundamental consolidar la coherencia institucional definiendo fines, misiones, funciones y objetivos que puedan ser internalizados por todos los miembros de la comunidad universitaria a través la participación y del consenso. Debe considerarse que, si se pretende innovar, no se deben plantear como dicotómicos la enseñanza virtual y la presencial. Dicho señalamiento resulta especialmente relevante en aquellas institucio-

nes masivas, con una vasta tradición histórica y educativa, y en el marco de un sistema de cogobierno universitario que demanda la concertación de políticas.

En tercer lugar, se destaca el rol fundamental de los estados nacionales, ya que para atender una matrícula creciente y heterogénea, resulta necesario producir transformaciones en los modelos educativos, cuestión que supone una responsabilidad concurrente de los Estados y las universidades.

Por último, con el fin de democratizar el acceso a los recursos requeridos para gestionar la innovación educativa, es imperante fortalecer las políticas de cooperación académica a nivel regional. En ese sentido, la III Conferencia Regional de Educación Superior constituye una oportunidad sustancial para la configuración de políticas que posicionen los sistemas de educación superior en un rol estratégico y aporten al desarrollo sostenible de América Latina y el Caribe.

Bibliografía

- Brunner, J. y Villalobos, C. (2014). Políticas de educación superior en Iberoamérica, 2009-2013. Ponencia presentada en III Encuentro de Rectores Universia 2014, Río de Janeiro.
- IESALC-UNESCO (2008). *Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. <http://www.oei.es/historico/salactsi/cres.htm>
- Tunnermann, C. (1998). *Educación Superior y Sociedad*. Vol. 9. N° 1: 103-127, 1998.
- UNESCO (2005). *Informe final. Hacia las sociedades del conocimiento*. Ediciones UNESCO. ISBN 92-3-304000-3.
- UNESCO (2009). *Comunicado Final de la Conferencia Mundial de Educación Superior 2009*.

APORTES PARA LA INNOVACIÓN DEL CURRÍCULO UNIVERSITARIO EN TIEMPOS ACTUALES

Ana Vogliotti

Universidad Nacional de Río Cuarto – Argentina
avogliotti2017@gmail.com

La Reforma Universitaria de 1918 signó fuertemente los perfiles, la organización y el funcionamiento de las universidades en toda América Latina desde ese momento a la actualidad. Sus principios sobre la autonomía universitaria y cogobierno, educación laica, docencia libre, misión social de la universidad a través de la extensión, investigación científica vinculada a las problemáticas regionales, carácter público de los actos, ayuda social a los estudiantes y lazos de solidaridad con el movimiento obrero, configuraron una renovada universidad frente a un modelo de educación universitaria ajustado a viejos y selectivos parámetros. En el ideario reformista también se vislumbra un reconocimiento y reivindicación de los pueblos originarios y una posición antiimperialista y anticolonizadora que, con diferente intensidad y alcance, circula desde entonces de acuerdo a los vaivenes políticos, manteniendo su presencia hasta hoy en universidades latinoamericanas y argentinas, herederas de aquel movimiento revolucionario, aun cuando su fundación como universidad haya sido muy posterior o reciente.

En el contexto de este primer centenario de la reforma, haciendo explícita su impronta y desde su política institucional, la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC)¹, por decisión compartida por sus claustros, se ha propuesto reflexionar colectivamente acerca del modelo de universidad, considerando los

1 Ubicada en la ciudad de Río Cuarto, al sur de la provincia de Córdoba, República Argentina.

marcos políticos, sociales, económicos y culturales actuales, a niveles internacional, nacional y local, a través de una revisión crítica de la formación de grado que brinda, asumiendo la propia universidad como una institución condicionada y en constante transformación. La problematización inicial se centró en interrogantes claves: ¿Qué significa formar universitarios en los tiempos actuales?, ¿para qué?, ¿qué problemáticas de la realidad interpelan a la universidad como institución formadora?, ¿cuáles son los desafíos que, como productora y anticipadora de conocimientos, debe asumir en la formación? y ¿qué diseños curriculares y con qué metodologías?, entre otros.

Estas preguntas dieron origen a un *Programa Institucional* consensuado y compartido por todas las unidades académicas para promover y movilizar una innovación curricular en y de las carreras de grado, acompañado de un proceso de formación, coordinado por especialistas nacionales e internacionales, para todos los actores participantes en la misma, con el propósito de provocar cambios conceptuales sustantivos y necesarios que fundamenten las transformaciones pretendidas. Este programa, en el que participan casi todas las carreras de las cinco facultades de la universidad y que se viene implementando desde el año anterior (2017), se organiza en diferentes *fases*, desde una lógica reticular, que intenta marcar una continuidad dialéctica: a- *Contextualización* de la educación universitaria (en qué contexto, a y con quienes, para qué, cómo y qué formación) y debate en torno al modelo de graduado al que se aspira; b- *Investigación evaluativa* sobre la formación vigente, atendiendo a las dimensiones del currículo 'estructural-formal y procesual-práctica'(de Alba,1995), esto es: los planes de estudio de las carreras² y la implementación de los mismos a través de las prácticas docentes y los procesos de enseñanza y de aprendizaje; c- Elaboración de *Propuestas Curriculares Superadoras* (Innovaciones curriculares parciales o totales y generación de nuevas

2 En su mayoría los planes de estudio vigentes datan de fines de la década de los '90.

carreras) y d- *Formalización de las Innovaciones, según pautas institucionales* (presentación a las diferentes instancias de evaluación, de decisión y de resolución universitaria y ministeriales).

En este trabajo nos referiremos al documento '*Hacia un currículo contextualizado, flexible e integrado*', construido participativa y colaborativamente, y aprobado³ por el Consejo Superior de la UNRC al inicio de la primera fase del programa y que opera como marco orientador para todo el proceso de innovación curricular institucional. Su elaboración se sustenta en el debate acerca del tipo de graduado que se pretende. De su contenido, nos ocuparemos brevemente en el párrafo que sigue.

Definiciones acordadas para orientar la formación de grado

Este documento sobre *Lineamientos para orientar la innovación curricular* se enmarca en el Plan Estratégico de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), por lo cual su fundamentación, objetivos, propuesta y sentidos se derivan de los contenidos y prioridades institucionales expresadas en el mismo, reafirmantes de la educación y universidad pública, libre y gratuita. Desde una política inclusiva, responde a la necesidad de brindar elementos conceptuales y estratégicos que puedan orientar los procesos de revisión de los planes de estudio de las carreras, para avanzar en sus modificaciones, actualizaciones y cambios curriculares; como así también en la generación de nuevas propuestas de formación ajustadas a las necesidades sociales, económicas y culturales actuales y emergentes, a las transformaciones de las incumbencias profesionales y a los nuevos campos de trabajo.

Para su elaboración, se ha considerado la legislación vigente a nivel nacional, provincial e institucional; constituye una construcción compartida por docentes, estudiantes, graduados, no do-

3 Resolución N° 297/2017.

centes, autoridades de la universidad y miembros de la comunidad local y regional, sobre la base de un proceso de amplia consulta y participación. Su propósito estriba en la definición de algunas *orientaciones* sustentadas en un modelo *pedagógico-curricular* del que pueden derivarse fundamentos, intencionalidades y criterios que se adecuarán a los diferentes contextos académicos de las carreras, cubriendo así el vacío de pautas u orientaciones generales en ese sentido. Se organiza:

– En un marco *político-académico*, que intenta reflejar las políticas institucionales que sostienen que la UNRC se inscribe en la idea de un proyecto político nacional, autónomo, integrado a la región latinoamericana y al mundo, con fines emancipatorios, orientado al desarrollo científico-tecnológico; a una formación de calidad e inclusiva; a la promoción del trabajo; a la recreación de la cultura nacional y popular con intención de aportar a una sociedad más solidaria, justa y democrática.

– Un concepto de *formación* como fundamento del currículo universitario, entendido en sentido amplio, como un proceso intersubjetivo y social, político, contextualizado, continuo, permanente y participativo a través del que se reconstruyen integradamente las dimensiones del ser humano (espiritual, ética, estética, cognitiva, corporal y socio-política y cultural) en interacción con otros, en relación a su situacionalidad condicionada e histórica y a la relación conocimiento-realidad.

– La idea de *innovación curricular* entendida como un proceso de transformación del currículo que comprende cambios sustantivos, epistémicos y metodológicos, en todos o algunos de sus componentes con diferentes niveles de profundidad en una carrera, considerando las condiciones contextuales y la prospectiva, en relación a las intenciones formativas acordadas en atención a los perfiles profesionales que se pretendan.

– Un conjunto de *orientaciones* que pueden configurar nuevos diseños y prácticas curriculares y que hemos organizado en tres dimensiones:

1. Dimensión epistémico-metodológica y organizativa del currículo

Se propone transitar paulatinamente hacia un currículo más *contextualizado, flexible e integrado, con visión totalizante*, permeable a las diferentes problemáticas, fundamentado en avances científicos, tecnológicos y culturales, considerando antecedentes académicos, trayectorias docentes, culturas de trabajo docente, culturas juveniles emergentes y rasgos propios de los estudiantes en tanto sujetos en formación, condiciones institucionales y laborales. Una *organización curricular mixta*, que supone la articulación de espacios curriculares disciplinarios con espacios de integración interdisciplinaria, en torno a problemas de la práctica profesional o ejes temáticos relevantes. Y una *organización en ciclos o trayectos* de formación: *a- Trayecto de formación introductoria*: contenidos referidos a la universidad (cultura institucional) y sus problemáticas universitarias, conocimientos disciplinares básicos y estrategias de aprendizajes en las disciplinas (cultura académica). *b- Trayecto de formación básica*: conocimientos y habilidades disciplinares indispensables; disciplinas fundantes y asignaturas obligatorias. *c- Trayecto de formación orientada*: profundización en un campo profesional; cursos, talleres o seminarios optativos y electivos; perfil con orientación en una rama de la profesión. *d- Trayecto de formación práctica*: transversal a toda la formación; cursos, pasantías, residencias, de carácter obligatorio y espacios de integración curricular. *e- Trayecto de formación socio-político-cultural*: cursos, proyectos, pasantías, prácticas socio-comunitaria; problemáticas sociales, políticas, culturales, económicas y derechos humanos (DDHH); creación de conciencia social y ciudadana, desde visión socio-crítica y paradigma emancipatorio.

2. Dimensión epistémico-metodológica y componentes transversales del currículo

2.1. Flexibilidad y contextualización: *Flexibilidad curricular*. Conceptualmente, remite a la forma que adopta un currículo

a fin de permitir su adecuación y transformación en función de cambios científicos, tecnológicos, profesionales y sociales, por un lado, y la construcción por parte del alumno de su propio itinerario curricular, por el otro. Permite la inclusión en el currículo de *asignaturas electivas y optativas*; orientaciones; contenidos actuales y emergentes; *correlatividades blandas* entre las asignaturas que se justifiquen desde su necesidad para favorecer los aprendizajes significativos y secuencias conceptuales sustantivas y no como requisitos formales; inclusión de 3 o 4 *asignaturas* por cuatrimestre y, en lo posible, desarrollo de las clases en *módulos teórico-prácticos*, evitando la segmentación y disociación entre teoría y práctica; propender a *asignaturas cuatrimestrales*, excepto las de mayor contenido procedimental o las de primer año que implican procesos más detenidos. *Incorporación de estrategias virtuales* para no recargar la presencialidad y facilitar mayor disponibilidad para el estudio independiente o autónomo. Ofrecer desde la institución otras *actividades extracurriculares* que aporten en paralelo a la formación de los estudiantes en relación a su participación política (en diferentes órganos de conducción, en centros de estudiantes, en consejos de asesoramientos, observatorios, etc.), académica (en proyectos pedagógicos, de extensión, de investigación, institucionales, etc.); social (prácticas socio-comunitarias, consejos sociales, etc.); cultural (eventos y procesos artísticos, de literatura, etc.); recreativa y deportiva (diversas expresiones corporales, lúdicas, deportes, torneos, etc.) entre otras, que puedan ser acreditables dando cuenta de una formación integral.

2.2. Integración y contextualización: La *integración contextualizada* supone una perspectiva interdisciplinaria y una interacción dialéctica entre teoría y práctica; los conocimientos y la realidad. Para facilitarla es necesario ubicar las *asignaturas según un criterio progresivo* de abstracción y complejidad. *Continuidad del ingreso* a través de temas trabajados en distintas asignaturas y acompañamiento a los estudiantes para favorecer su integración a la cultura universitaria. *Alfabetización académica y científica*

a lo largo de la carrera. *Asignaturas introductorias* que aproximen a las problemáticas del campo profesional convencional e incursionar en espacios no convencionales o no formales. *Integraciones horizontales* entre asignaturas del mismo curso en torno a temas o prácticos con el propósito de concentrar esfuerzos y tiempo, y acentuar la profundización. *Integraciones verticales* de las asignaturas básicas con los contenidos orientados o profesionales. *Planteos ecológicos y problemáticas ambientales*: incluir el análisis de estas *cuestiones* desde las dimensiones políticas, económicas, sociales y culturales, propendiendo a una posición reflejada en un pensamiento anticipador y prospectivo, sustentado en el respeto a la naturaleza, a la vida, con actitudes humanizadoras. *Derechos Humanos*: deben constituirse en objeto-contenido en la formación desde el momento mismo en el que los estudiantes ingresan a la universidad, sobre todo aquellos que refieren a la educación porque aportan a su conciencia social y ciudadana. Enfatizar la relación *entre las disciplinas y las prácticas socio-comunitarias* a fin de desarrollar actitudes de solidaridad, sensibilidad y compromiso social; incluir como temas cooperativismo, trabajo autónomo y economías sociales. *Integración crítica de las tecnologías de información y comunicación*, desde un acompañamiento reflexivo orientado por una intencionalidad inclusiva que se sostiene en la democratización del conocimiento, el establecimiento de redes vinculares y en la idea de una formación académico-científico-humana de calidad. Incorporar *el arte en sus múltiples expresiones*; ello constituye un componente imprescindible en la formación universitaria, por su valor *per se* en tanto originalidad, creatividad, sensibilidad, significatividad, estética y humanización y por su potencial didáctico. Todo lo anterior, desde la inclusión de un *paradigma socio-crítico* que potencie la construcción de un pensamiento crítico y emancipador, desde los valores de la solidaridad e igualdad social. Significación de lo explícito y lo subyacente, y explicitación de lo ideológico, siempre presente.

3. Dimensión metodológica de la formación

Finalmente, se reconoce como componente que atraviesa toda la formación universitaria la *dimensión metodológica de la pedagogía* reconstruida en los diversos contextos y situaciones de enseñanza y de aprendizaje, definida desde un paradigma socio-crítico, liberador y anticipador. En ese marco, es dable mencionar algunos rasgos fundamentales que la definen: la recuperación de la *importancia de la enseñanza*; *generación de un espacio dialógico* que conjugue la *asimetría epistemológica* con la *simetría en la horizontalidad comunicativa* entre los actores y en los lenguajes compartidos para comprender, interpretar e intervenir; la creación y recreación de *aprendizajes significativos* de los estudiantes sobre objetos relevantes vinculados a la realidad en sus múltiples dimensiones y provocadoras del interjuego de explícitos e implícitos sobre los que se construyen procesos cognitivos y metacognitivos. *Formas metódicas* que alternen la participación personal y grupal de los estudiantes en torno a propuestas didácticas potenciadoras de aprendizajes profundos, integrados, abarcadores, permeables, emergentes de las síntesis entre la crítica y la posibilidad, en una visión de conjunto que permita el conocimiento objetivado y crítico de la realidad en relación a las diferencias sociales y económicas, de poder y a las problemáticas referidas a la pobreza, la desocupación, el analfabetismo en todas sus expresiones, la salud y la educación, las enfermedades, la injusticia, las actitudes frente a la política, la corrupción, los flagelos sociales, entre otras. Una *evaluación auténtica* sustentada en intenciones democratizadoras e inclusivas, en la cual el valor esté expresado en el *buen aprendizaje de todos*, considerando tanto los contenidos como los procesos involucrados. *Una formación profesional y humana fundamentada en valores*: responsabilidad, compromiso, libertad personal y social, solidaridad y colaboración, afectividad y vínculos; las condiciones humanas, el valor de la palabra y de la persona; sensibilidad, reconocimiento y afecto hacia el otro, respeto al medio ambiente, a la

diversidad, a las divergencias, a los derechos humanos, ciudadanos y laborales; la profundización y ampliación de lo público; el amor al estudio, al trabajo y a la vida. En síntesis, una formación crítica desde y en el espacio público que aporte a la consecución de una sociedad igualitaria, solidaria y justa.

Última reflexión

Estamos convencidos de que estos aportes curriculares, desde los diseños y las prácticas de formación, pueden contribuir a la recreación permanente del ideario reformista en los contextos actuales y a su prospectiva.

Bibliografía

- de Alba, Alicia (1995). *Currículum, crisis, mito y perspectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Universidad Nacional de Río Cuarto (2017). *Resolución del Consejo Superior N° 297/2017: Hacia un currículo contextualizado, flexible e integrado. Lineamientos para la innovación curricular*. Recuperado de <http://www.unrc.edu.ar/secretaría-académica/resoluciones>.
- Universidad Nacional de Río Cuarto (2017). *Resolución del Consejo Superior N° 298/2017: Programa de innovación curricular y formación docente para las carreras de grado de la UNRC*. Recuperado de <http://www.unrc.edu.ar/secretaría-académica/resoluciones>.

EL PAPEL DE LAS
UNIVERSIDADES
TECNOLÓGICAS Y
POLITÉCNICAS EN EL
DESARROLLO FUTURO DE
AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE*

* Para esta mesa se invitó a Rubén Soro (coord.), Héctor Aiassa, Mario Rodríguez Casas, Sônia de Souza Fernandes, Roberto Giordano Lerena y José Cuozzo.

CONOCIMIENTO ¿PARA QUÉ?

Roberto Giordano Lerena

Facultad de Ingeniería Universidad FASTA – Argentina

Consejo Federal de Decanos de Ingeniería – Argentina

Asociación Iberoamericana de Instituciones de Enseñanza de la Ingeniería

rogiord@ufasta.edu.ar

Ya no quedan dudas de que vivimos en la “Era del Conocimiento”. Somos la “Sociedad del Conocimiento”. La pregunta inmediata es: Conocimiento ¿para qué?

El conocimiento científico y tecnológico es un aspecto clave de la evolución de los pueblos, una de las principales riquezas de las sociedades, un factor potencialmente determinante del progreso de las naciones y, sobre todo, condición para la emancipación social y la soberanía cognitiva.

El conocimiento, claro está, se crea. Esa oportunidad (casi obligación) del desarrollo humano está, entonces, en la misma sociedad. La infraestructura científico-tecnológica actúa como una plataforma, necesaria para la creación de conocimiento, pero no suficiente para el desarrollo humano.

Esto es un juego de todos. En una síntesis muy simplificada, se deben desarrollar capacidades: la sociedad debe ser capaz de incorporar la ciencia y la tecnología a su proceso de desarrollo. El sistema científico tecnológico debe ser capaz de transferir a la comunidad los resultados de la investigación. La estructura productiva debe ser capaz de adoptarlos.

Esto configura un escenario de oportunidades, donde también hay necesidades. Hay urgencias.

En países como los de Latinoamérica, necesitamos generar un espiral creciente y permanente de agregado de valor al sistema productivo y social, basado en el conocimiento científico y tec-

nológico. Necesitamos, más que nunca, impacto de la ciencia y la tecnología en la sociedad.

En este contexto, impacto de la ciencia significa apropiación y explotación del conocimiento generado (y de ahí la necesidad de su divulgación).

Impacto de la tecnología significa la resolución de problemas o necesidades de carácter práctico; esto es, problemas y necesidades no justificados en la sola curiosidad científica, en el avance del conocimiento disciplinar o en la solución de incógnitas teóricas, sino problemas o necesidades enmarcados en la sociedad, la política, la economía o el mercado. Estamos hablando de proyectos de investigación aplicada y desarrollo tecnológico, con resultados “tangibles”, con diferentes dinámicas, tiempos y objetivos que la investigación científica básica, más condicionados por el entorno y la necesidad social.

Los sistemas científico-tecnológicos nacionales, las oficinas de ciencia y técnica, los organismos de fomento, financiamiento y evaluación, y la sociedad en general, deberían acusar recibo de esta necesidad, e incluir el interés nacional, regional o local en la evaluación de las actividades de investigación aplicada y desarrollo tecnológico. Llevamos décadas en las que la única métrica de la investigación es la publicación; una métrica pertinente para la investigación básica que se generaliza inadecuadamente a todo tipo de investigación y al desarrollo tecnológico. Lo importante, entonces, es publicar.

Debemos ser capaces de enriquecer el modelo tradicional de ciencia y tecnología. Debemos ser capaces de instalar nuevos paradigmas, complementarios a los vigentes, que consideren el desarrollo de tecnología y la innovación como medio para la transformación social, en el marco de los sistemas científico-tecnológicos nacionales y acuerdos regionales.

Nuevos modelos que reconozcan y valoren los proyectos en función de su aporte en materia de conocimiento científicamente certificado a la resolución de problemas, necesidades o demandas

identificables en la sociedad y/o expresadas por los agentes sociales en la esfera de la política, el mercado, el territorio, la cultura o la estructura social. Paradigmas que incorporen elementos de valoración del desarrollo tecnológico.

Si solo “contamos publicaciones” y desconocemos el valor de los proyectos de desarrollo tecnológico con impacto social, seguimos viviendo en otro tiempo, menospreciando y desalentando el desarrollo de tecnología, y ajenos a las demandas sociales. Entonces, las soluciones a esas demandas llegarán desde otros países, y probablemente, de la mano de empresas multinacionales que aplican el conocimiento producido en Latinoamérica para crear en otros continentes productos de alto valor agregado que comparemos en nuestra región para resolver nuestros problemas.

En este tipo de proyectos, y siendo la originalidad o la novedad cognitiva un rasgo central de la actividad de la ciencia y la tecnología, se requiere redefinir el concepto de novedad del conocimiento a un significado acotado a las condiciones locales. Se trata, entonces, de entender la cuestión de la originalidad en el sentido de “novedad local” y la cuestión de la relevancia en relación a los objetivos de la política pública, el sentido de urgencia o necesidad de la problemática a resolver mediante el conocimiento aplicado o el impacto esperado de los resultados de la innovación tecnológica.

También se deben observar, como siempre, los aspectos de pertinencia y de demanda. La existencia de demanda constituye la prueba fehaciente de que los resultados del proyecto interesan a la sociedad y no solamente a la comunidad de investigación desde un punto de vista teórico de la disciplina.

Este nuevo paradigma incluye a la sociedad como parte imprescindible de la ciencia y la tecnología, y ve en la ingeniería un medio para la satisfacción de las demandas de la sociedad.

Claramente, los centros de investigación y desarrollo tecnológico y las universidades, muy particularmente las tecnológicas y politécnicas, no pueden mantenerse ajenas a este nuevo paradigma.

Hay en ellas una responsabilidad institucional y debemos reflexionar al respecto. Allí, en nuestras instituciones, es donde se hace la ciencia y la tecnología, y se forman los científicos, tecnólogos y profesionales. Allí está la chance de cambiar el país, la región y el mundo.

Al amparo de este nuevo paradigma de reconocimiento y valoración de la investigación aplicada y el desarrollo tecnológico, en países como Argentina, las universidades en general y la ingeniería en particular, asumen un rol fundamental, aportando soluciones concretas a problemas concretos, explotando al máximo el conocimiento generado.

A 100 años de la Reforma de Córdoba, desde el Consejo Federal de Decanos de Ingeniería de Argentina (CONFEDI) y la Asociación Iberoamericana de Instituciones de Enseñanza de la Ingeniería (ASIBEL), pretendemos un espacio latinoamericano que haga de su ciencia y tecnología una bandera, un elemento transformador de la realidad.

Necesitamos investigadores, universidades y países haciendo ciencia y tecnología determinantes de la inclusión social, provocadoras de la equidad distributiva, responsables para con el desarrollo personal y comunitario de los ciudadanos.

Necesitamos universidades haciendo ciencia y tecnología éticas y con vocación de servicio. Ciencia y tecnología para la vida y para la paz.

La Argentina ha incorporado el concepto de Proyecto de Desarrollo Tecnológico Social como unidad de reconocimiento de la actividad de desarrollo tecnológico con impacto social y ha creado un Banco Nacional de Proyectos de Desarrollo Tecnológico Social que está disponible en Internet y que reúne aquellos proyectos rigurosamente acreditados por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva. Es una iniciativa que se puede tomar como modelo y extender a la región.

En esta línea, entonces, y para pasar de la reflexión a la acción constructiva, propositiva, en nombre de CONFEDI y ASIBEL, y con el aval institucional del Sr. Ministro de Ciencia, Tecnología e

Innovación Productiva de la Nación Argentina, Dr. Lino Barañao, propongo formalmente a esta mesa que haga propia y eleve a la CRES 2018 la siguiente recomendación de plan de acción para los gobiernos de la región, tomando como referencia la experiencia de Argentina:

1. La incorporación a los sistemas nacionales de ciencia y tecnología de los países de la región de instrumentos de promoción y reconocimiento de las actividades de Desarrollo Tecnológico e Innovación con impacto social, con parámetros de consideración y evaluación sustancialmente equivalentes.

2. La creación de una Agencia de América Latina y el Caribe para la fundación y administración del Banco Latinoamericano de Proyectos de Desarrollo Tecnológico Social.

3. La generación de un Espacio Latinoamericano de promoción de proyectos multinacionales regionales de Desarrollo Tecnológico e Innovación con impacto social.

4. La generación de un Espacio Latinoamericano de cooperación, capacitación y movilidad para la gestión y desarrollo de proyectos de Desarrollo Tecnológico e Innovación con impacto social en la región.

Estas acciones devolverán a las universidades en general, y a las Tecnológicas y Politécnicas en particular, un rol de protagonistas en la tarea de “Transformar nuestro mundo”, tal como nos pide la UNESCO en los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

En estos años del segundo centenario de la Reforma de Córdoba que apenas comenzamos a transitar, las universidades debemos asumir un papel activo en el seno de la sociedad, especialmente para hacer frente a las nuevas necesidades sociales y ambientales, promoviendo y reconociendo el valor del desarrollo tecnológico y el conocimiento generado como medios para tales fines.

Para eso, el conocimiento. Para la independencia, para la soberanía cognitiva y la explotación por nosotros mismos de nuestro propio talento. Para ayudar a la sociedad latinoamericana a diseñar el futuro y ser dueña de su destino.

FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR*

* Para esta mesa se invitó a Eduardo Sánchez Martínez (coord.), Roberto Escalante, Roberto Leher y Hugo Andrade.

EL FINANCIAMIENTO PÚBLICO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Hugo O. Andrade

Rector de la Universidad Nacional de Moreno
handrade@unm.edu.ar

A principios del siglo XXI, la educación superior adquiere un papel crítico: en una economía internacional basada en el conocimiento y en la información, el nivel educativo de la población, y en particular, el acceso al ciclo postsecundario, resultan centrales para la fortaleza de los países, ya que los requisitos de calificación en el mundo del trabajo, dominado por la innovación, el uso intensivo del conocimiento y de las tecnologías, son cada vez más exigentes. Es por ello que el problema del acceso, permanencia y graduación de sectores antes excluidos de la educación superior se instala en la agenda estatal como nunca antes. En este sentido, la presión por universalizar la educación superior se conjugó con un reclamo social histórico: la igualdad de oportunidades, herencia de la Reforma Universitaria de 1918 proclamada a los hombres libres de Sudamérica. Constituida tradicionalmente como un espacio elitista de reproducción de los sectores dominantes, no será hasta los '60 que a nivel regional se produzcan avances concretos hasta constituirse en un factor clave para la mejora de las condiciones de vida de la población.

No obstante, en América Latina sus sistemas nacionales de educación superior se encuentran relativamente disminuidos para hacer frente a tal cometido, como consecuencia de la aplicación de políticas de corte neoliberal ensayadas desde mediados de los años '70. Más recientemente, bajo economías en crecimiento y con Estados que recuperan sus capacidades, reaparecen estrategias de de-

sarrollo e inclusión de todo tipo bajo la premisa de profundizar la tendencia a la universalización del acceso a la educación superior. Según datos de la UNESCO de 2006, la TBES¹ promedio de la región alcanzó el 31 %, proporción muy por debajo del promedio de los países desarrollados, y con una fuerte variación a nivel de países². En el contexto que hemos caracterizado, la presión por generar oportunidades educativas “inclusivas” exige la transformación de las instituciones para dar una respuesta pertinente, de calidad y de condiciones equitativas respecto de las diferencias de las personas y los grupos, tomando en consideración sus diferencias no sólo de índole económica y de capital cultural suficiente, sino también de género, etnia, lengua o cultura, entre otros factores que no son menos importantes en nuestra región³. La igualdad en el nivel superior no depende de su gratuidad o del ingreso directo, como señalan Bourdieu y Passeron (2006), la afinidad entre el capital cultural de una clase y las exigencias del sistema de enseñanza es lo que determina las posibilidades de éxito. Sabido es que la “igualación” de los medios económicos, a través de becas y/o créditos para desarrollar estudios superiores, no suprime las desventajas de origen, bajo un sistema que premia de manera “neutral” el mérito individual. Ana María Ezcurra (2011) sostiene que, de no mediar estrategias que vayan más allá del ingreso masivo para permitir posibilidades reales de graduación, estamos ante un proceso de «inclusión excluyente». La relación entre un ingreso

1 La Tasa Bruta de Escolarización Superior mide el porcentaje de estudiantes matriculados en la educación superior independientemente de su edad, expresada como porcentaje de la población del grupo en edad de cursar ese nivel de enseñanza (según los parámetros de la OCDE, de 20 a 24 años).

2 Para 2015 se ha estimado que la TBES promedio de la región trepó al 44 %, mientras que la de los países centrales se ubica en el 71 % (UNESCO, 2015).

3 Es de señalar que la noción de la diversidad, como derecho humano individual y de grupos, no ha sido reconocida en el ámbito de la educación superior, tanto como lo ha sido el talento o mérito en relación con la necesidad; no obstante, durante las últimas décadas, los criterios de género y discapacidad han cobrado cierta visibilidad a la hora de formular políticas públicas de accesibilidad o permanencia.

masivo y una alta tasa de deserción es causal: los sectores que se incluyen en la educación superior son los que fracasan masivamente y que solo logran graduarse en pequeñas proporciones⁴.

Cierto es que, en las últimas décadas, el número de personas que han accedido a la educación superior se ha incrementado en todos los países de la región y a una tasa superior al crecimiento mismo de la población, lo cual evidencia un avance sin precedentes, pero la matrícula del sector privado es la de mayor tasa de crecimiento. No obstante, la inclinación hacia el acceso universal y la equiparación de las oportunidades de acceso a la educación superior siguen mostrando inequidades; comparando estratos de ingresos, mientras que en promedio en el quintil más alto de ingresos, el 50 % de los hogares que con hijos acceden a instituciones de educación superior, en el quintil más pobre, menos del 20 % de las familias lo logran. La generación de oportunidades sin considerar o sin suficiente financiamiento para sostener políticas igualadoras de las diferentes necesidades de los grupos excluidos y de condiciones de partida implica la no superación de las desigualdades de fondo para su avance, desarrollo integral y participación social y lo que es peor, agudizar la repitencia, el abandono de estudios y el desaliento, con un alto costo social y económico para el Estado. Esta situación ha dado lugar a diferentes diagnósticos que plantean la ruptura del vínculo entre la educación superior y la movilidad social, al comprobar las tasas diferenciales de graduación por niveles de ingreso, concluyendo en que el gasto público en educación superior se está transformando en una transferencia

4 Las estrategias para aumentar los niveles de igualdad deben dirigirse en consecuencia a fomentar el acceso, de la mano de la orientación y preparación en las instancias de ingreso, de la amplitud de la oferta, de la gratuidad y las becas; pero particularmente, a fortalecer la retención, de la mano de programas de articulación entre la educación media y la educación superior y, ampliamente, de estrategias para el desarrollo del “oficio del estudiante”, como identifica el trabajo de Ezcurra (2011). En suma, acciones que conviertan en real la posibilidad de graduación de todos.

de recursos de los sectores populares a los de mayores ingresos que se aprovechan de la gratuidad.

Por otra parte, la deficitaria regulación del sector privado que predomina ha generado un mercado de titulación de baja calidad que, lejos de fomentar la igualdad, institucionaliza la discriminación de quien no posee el capital cultural necesario para acceder al sistema público. De esta forma, en el escenario tendencial de transición de una sociedad industrial hacia sociedades de conocimiento, la educación superior ha operado con una dinámica de cambio de baja cohesión social que, sumada a la insuficiencia de la educación básica y media y los altos niveles de desigualdad, pobreza, exclusión, más bien ha retroalimentado adversamente condiciones de redistribución positiva del ingreso, a pesar del progreso alcanzado durante los últimos años. Por otra parte, bajo el actual contexto de políticas de ajuste macroeconómico, renacen las opciones de política en torno a:

- El cobro de aranceles, más allá de la instrumentación de políticas de becas o subsidios, y/o diferenciación por diferentes ponderados, pero principalmente nivel de ingresos.
- Mecanismos de selección por medio de exámenes o fijación de cupos de vacantes⁵.
- El alivio de otras restricciones de capacidad, incluida la supresión de requisitos mínimos, o servicios complementarios o de apoyo, resignando calidad.
- La categorización de instituciones con habilitación de alternativas de servicios y de funcionamiento, como por ej. la reducción horaria, favoreciendo la ampliación de la oferta y reduciendo costos⁶.

5 Los que dejan en la puerta de la universidad pública a todos aquellos que no entran dentro de los parámetros del *alumno esperado* por las instituciones.

6 En Brasil, México y Perú con especial magnitud, inclusive se ha producido el surgimiento de instituciones internacionales de educación superior de carácter privado o con fines de lucro, con una oferta de adecuación a distancia y de acreditación de estudios presenciales en otras instituciones asociadas (Laureate

La oferta pública plantea problemas de eficiencia propios: aglomeración, conductas free rider, nivel óptimo y equidad de la distribución, producto de la escasez de recursos y las diferencias reales de acceso a nivel territorial, ya que la oferta privada se concentra en los grandes aglomerados. A su vez, el problema de la escasez de recursos ha derivado en la introducción de mecanismos tales como créditos fiscales, tributación de los graduados, fijación de cupos y aranceles, privilegiando criterios de eficiencia económica, privilegiando soluciones de equilibrio subóptimo que limitan las externalidades de su más amplia difusión. Si partimos de la visión de la educación superior sostenida por la UNESCO como un bien público, tal como sostienen diferentes autores como Stiglitz, podemos concluir en definiciones sobre la asignación de recursos públicos para su sostenimiento que superen las visiones tradicionales dominantes sobre equilibrio parcial y de maximización en sentido walrasiano, dado los beneficios sociales de su condición de consumo no excluyente, relativamente oculto bajo el concepto económico de “fallo de mercado”⁷.

Se plantea como indispensable la definición del nivel de inversión en educación superior que garantice la sustentabilidad del sistema público y el logro de sus objetivos estratégicos. Los esquemas más difundidos utilizan como principal parámetro la cantidad de alumnos corregidos por diversos mecanismos que hacen a las características de las carreras que cursan y que implican costos diferenciales. Ahora bien, la eficiencia, en el sentido de la relación

Education Inc., Red Ilumno o Sistema Universitario de las Américas, Apollo Group, Inc. o Pearson PLC, por mencionar algunos de los más importantes, sin mencionar los fondos de inversión como Linzoe BICE Private Equity II que han adquirido paquetes accionarios de diferentes universidades privadas).

7 Inclusive, las modernas concepciones sobre “bienes comunes”, como aquellos cuyo libre acceso se considera necesario para la concreción de los derechos humanos fundamentales, puede ser más apropiada para la concepción de la educación en su conjunto, cuyos beneficios individuales, sin duda, son menos trascendentes, que los colectivos o que se derivan de su máxima extensión para el logro del bien común.

resultante entre el logro de los objetivos propuestos y los menores costos, nos enfrenta al dilema de entender a la producción de graduados como una medida de éxito⁸, con la menor tasa de abandono y de retraso respecto del tiempo teórico de las carreras, como medida de gasto eficiente. En este sentido, si los mecanismos de financiamiento introducen elementos que prioricen esta medida de economía en la producción de graduados, se terminaría por inducir condiciones más bien expulsivas, al favorecer el desfinanciamiento de los mayores gastos de apoyo y otros conexos necesarios para un proceso educativo inclusivo y de calidad, de no mediar criterios cuantitativos más sofisticados que los que usualmente se pregonan.

Lo dicho no conlleva la aceptación y resignada justificación de las elevadas tasas de abandono y de retraso en los estudios, que son evidentes, ni un desprecio a la necesidad de introducir mecanismos que favorezcan mejores resultados en este sentido. No puede formularse una ecuación de costos estándar o uniforme, sin apreciar las diferencias culturales, sociales y económicas de los territorios en los que se asientan las universidades, de la misma manera que si la variable explicativa son los resultados deseables. Por otra parte, debe tenerse en cuenta que los estudiantes que desarrollan sus estudios en el tiempo previsto en el plan de estudios suelen ser aquellos que pueden dedicarse a tiempo completo y poseen por lo tanto los recursos que les permiten hacerlo. Inclusive, si nos atenemos a cuestiones ligadas al aprendizaje surgen otras preguntas: ¿es malo que alguien desarrolle sus estudios de manera más lenta, pero al tiempo que acumula una experiencia laboral que le permite resignificar los conceptos que adquiere en la universidad al referenciarlos en un contexto concreto de aplicación? Además, también cabe preguntarse si la formación parcial obtenida por quienes aún no terminan sus estudios no puede generar de por sí beneficios para

8 Sin duda, un indicador consistente con el ideario meritocrático que se pregona desde las usinas del pensamiento neoliberal y los organismos internacionales de crédito.

ellos y para la sociedad en su conjunto. Pero más allá de esto, cabe otra reflexión. ¿La aplicación de estos indicadores no presupone de manera implícita un universo social compuesto de elementos homogéneos? ¿No requiere poner entre paréntesis las condiciones sociales en que se verifica el accionar de cada universidad?

Es claro que esos contextos diferenciales condicionan de manera diversa las características de cada población estudiantil y, por lo tanto, afectan de manera específica sus posibilidades de acceder al conocimiento complejo; lo que conduce a su vez a que cada universidad enfrente dificultades de características e intensidad diversas para cumplir su tarea y deban plantearse estrategias específicas tendientes a enfrentarlas; lo que origina a su vez la correspondiente demanda de recursos. Si todo esto no es tenido en cuenta, cualquier modelo que se ensaye propenderá a otorgar los más altos estándares a las que trabajan con una población que de por sí traiga a la universidad un *background* educativo que favorezca su desempeño académico (y que, además, pueda dedicarse a tiempo completo a sus estudios en mayor proporción). Una vez más, un modelo presuntamente racional y neutro daría lugar a que los recursos fluyan hacia sectores de por sí más favorecidos y a las instituciones que los acojan en mayor proporción, lo que favorecería las tendencias a la concentración que hemos observado como un mecanismo implícito de concentración de la riqueza. Esto podría evitarse incorporando criterios que tengan en cuenta las características socioeducativas de la población estudiantil y del área de influencia de cada universidad, de modo de atender las peculiares necesidades de cada una. Ejemplos de tales indicadores son la proporción de estudiantes que conforman la primera generación que en su grupo familiar accede a la educación universitaria, la tasa de escolaridad superior universitaria, el porcentaje de profesionales en la población económicamente activa en la zona de influencia, o bien los Índices de Vulnerabilidad Social (IVS), que tienen difundida aplicación en distintas medidas de política, propias de los niveles inferiores de educación.

Conclusiones

La universidad pública es un actor estratégico para desarrollo intelectual y productivo colectivo, y de la conciencia crítica y reflexiva de la sociedad que solo puede prosperar en condiciones de transparencia, equidad y autonomía responsable. La definición de la educación superior como derecho humano y bien público social, conlleva la incumbencia del Estado y la decisión colectiva de su alcance y prestación, desde las dimensiones social, cultural y ético-política; no solo para el abordaje en el orden sustantivo de su pertinencia a objetivos de desarrollo, movilidad social e interés nacional, sino también para las cuestiones instrumentales, particularmente las financieras, en cuanto a su provisión, sea por medio del Estado o no; pero con sustento en los beneficios colectivos y reales valores de la educación superior a favor de la equidad y el bienestar general. Por el contrario, el concepto de bien público, a partir de la conceptualización restrictiva que ofrece la teoría económica ortodoxa, aún bajo la noción parcialmente superadora de bien meritatorio, reduce el abordaje del acceso y la oferta de educación superior a un problema de eficiencia económica estática o de tasa de retorno equitativo como fundamento de una intervención meramente reguladora o de prestación estatal solo con carácter residual. Además, el alcance de esta definición es limitado, ya que es puramente teórico y no ofrece ninguna orientación concreta para la formulación de una política pública positiva en materia de provisión de educación superior a cargo del Estado. Resulta más bien, fuente de legitimación de políticas públicas tendientes a crear cuasimercados de educación superior que hagan posible la creciente oferta privada o la mercantilización, llegando inclusive a dar sustento a las nuevas formas de prestación transnacionalizada bajo las reglas que dominan el comercio internacional.

La inclusión como estrategia para reducir la desigualdad en la participación en la sociedad está vinculada a condiciones de equidad de acceso, progreso y terminación de estudios en el niv-

el superior y debe ser incorporada en un modelo de asignación de recursos que se precie de racional y objetivo. Esta concepción propiciada por la UNESCO como derecho humano y bien público social se conjuga con la definición de la teoría económica de bienes comunes y pone de manifiesto la necesidad de garantizar recursos públicos suficientes para un funcionamiento estable y un desarrollo equilibrado de las instituciones de educación superior, que permita progresivamente ordenar la desigualdad de la acumulación de capital social que supone la existencia o no de dichas instituciones en los territorios subnacionales, dado su poder de inclusión social y de contribución al desarrollo local. Asimismo, ello también conlleva la definición de un horizonte de posibilidades reales de inversión en educación superior a nivel de países, por medio de leyes de financiamiento en términos de PIB u otras variables relevantes que garanticen el desarrollo y sustentabilidad de las instituciones y de planes estratégicos y operativos concomitantes que, por medio de objetivos concretos de expansión y redistribución territorial del acceso efectivo al conocimiento, de mejoras de funcionamiento y/o de logros de calidad o de resultados deseables de las instituciones de educación superior, aseguren el progreso de sociedades libres y más justas, en un marco de autonomía plena y responsable en el funcionamiento de las mismas.

Bibliografía

- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2006). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Ezcurra, A. (2011). *La igualdad en la educación superior. Un desafío mundial*. San Miguel, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS).
- AA.VV. (2008). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. UNESCO.

III CRES: ESPAÇO DE RESISTÊNCIA INSTÁVEL

Roberto Leher

Reitor Universidade Federal do Rio de Janeiro – Brasil
robertoleher@reitoria.ufrj.br

A III Conferência Regional de Educação Superior (III CRES) 2018, realizada em Córdoba, em junho de 2018, aconteceu no mais difícil contexto desde a realização da primeira Conferência em Havana, 1996. Naqueles anos, a América Latina e Caribe fervilhavam de lutas contra a Área de Livre Comércio das Américas (ALCA) e os Tratados de Livre Comércio (TLC). O Fórum Social Mundial (FSM) assumia um lugar de convergências, a despeito da persistência de muitas cisões nos movimentos sociais. Em outras partes do mundo, os muito diversos movimentos “alterglobalistas” enfrentavam a Organização Mundial do Comércio (OMC) e os encontros do Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI). Por tudo isso, o tema da liberalização da educação não avançou na velocidade desejada pelo capital naquela época. A educação não foi incorporada no Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (AGCS) e a Rodada de Doha da OMC, em virtude das disputas intraburguesas no plano mundial, não foi concluída. Com as mobilizações, também o Acordo Multilateral de Investimentos, urdido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), não foi instituído.

A Conferência Mundial de Educação Superior de Paris, em 1998 e, dez anos depois, na segunda CRES, realizada em Cartagena, 2008, refletiram esses suaves deslizamentos na correlação de forças em diversos países. Focalizando o principal, prevaleceram, nestes eventos, o conceito de que a educação é um bem público

social, direito humano fundamental, e de que a qualidade não pode estar dissociada da pertinência, como observado por Marco Antônio Rodrigues Dias (2018)¹.

Um vento de esperança tornava mais leves e felizes as lutas em vários países que, anos depois, conheceram governos “progres” com características diversas, abrangendo, em geral, coalizões que mantiveram políticas macroeconômicas afins à década anterior, mas com maior preocupação social, o que resultou em ampliação da educação superior pública, mas, no caso do Brasil, também da educação privada mercantil. A preservação dos pilares da política econômica neoliberal preservou a força dos blocos no poder e debilitou a autonomia política dos setores que afinal se tornaram, nos termos de Poulantzas, ‘classes de apoio’ aos referidos blocos. Esta realidade contribuiu, a partir do agravamento da crise em 2013, para a fácil reversão dessas políticas e mesmo para a destituição eleitoral ou extra constitucional desses governos.

Correlação de forças difícil para a educação pública

em busca da retomada dos lucros, os blocos de poder impingiram retrocessos sobre os já débeis Estados Sociais. A CRES 2018 aconteceu em uma conjuntura em que a hegemonia do BM se reflete de modo ainda mais direto na Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO): em vários documentos deste organismo é difícil diferenciar discursos e propostas daqueles circulados pelo BM.

Alguns balizamentos do Banco se capilarizaram nos discursos pró-mercado como a afirmação de que não cabe mais o chamado modelo europeu de universidade (público e com indissociabilidade entre ensino e pesquisa) na América Latina. A

1 DIAS, M.A.R. Enseñanza Superior como bien público – Perspectivas para el centenario de la Declaración de Córdoba. Montevideo, Uy: Asociación de Universidades Grupo Montevideo, 2018.

alternativa para o Banco é a conversão da educação superior em educação terciária (diferenciação das instituições de ensino superior), criando as condições para sua “comodificação” (Barreto e Leher, 2008)². Nesse interregno, a OCDE assumiu maior protagonismo em matéria educacional hegemonizando os conceitos de avaliação, certificação, internacionalização, mobilidade estudantil e flexibilização curricular.

Os TLC, outrora inscritos no AGCS da OMC, foram metamorfoseados e operacionalizados de modo avassalador por meio de políticas nacionais: o serviço educacional segue sendo ofertado nos territórios nacionais, mas agora sob controle de fundos de investimentos de propriedade, cada vez maior, do capital internacional e de empresas estadunidenses, como Laureate, DeVry, Pearson, entre outros. O capital se move e redefine a educação superior nos territórios nacionais. Todos esses grupos lograram construir poderosas plataformas de educação a distância, nos moldes dos Cursos Online Massivo e Aberto (sigla em inglês MOOCS), preparando a futura expansão do mercado transfronteiriço de educação superior. Ao contrário da crença comum, não é a mão invisível do mercado que impulsiona esse processo de mercantilização.

No Brasil, em especial desde 2011, o Estado foi o indutor do processo de mercantilização por meio do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). Este fundo opera por meio de títulos do tesouro nacional, possui taxa de correção abaixo da inflação, paga acima da mensalidade efetivamente cobrada no mercado e é garantido pelo Estado que absorve uma inadimplência superior a 60 %. Em 2017, o custo para o Estado foi de R\$ 32 bilhões (US\$ 8,7 bilhões ao câmbio de R\$ 3,7). Neste mesmo ano, as verbas de

2 BARRETO, Raquel Goulart; LEHER, Roberto. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 423- 436, Dec. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000300002&lng=en&nrm=iso>.

custeio e de capital das 63 universidades públicas federais foram de apenas R\$ 5 bilhões (US\$ 1,35 bilhão).

A juventude de países como o Brasil é formada, hoje, essencialmente, pela pedagogia das corporações, visto que 77 % das matrículas são privadas e a maior parte destas está sob controle dos fundos. Baseadas na ideologia das competências, as corporações suprimem a formação sócio-histórica das novas gerações, materializando, na prática, a educação terciária.

Esse avanço mercantil é turbinado pelo esgotamento da onda “progre” em todo mundo e, em particular, na América Latina. A crise estrutural se expressa de modo desigual entre os países, mas poucos conhecem avanços sociais. A leitura dominante da crise se tornou a grande narrativa das políticas governamentais: trata-se de uma “crise fiscal” que requer violentos cortes nos gastos públicos. Eufemisticamente, políticas de austeridade. A mudança constitucional efetivada após a ilegítima mudança de governo brasileiro (Emenda Constitucional 95) acarretará na redução sistemática das verbas públicas para a educação pública, a ciência, a tecnologia, a arte e a cultura por 20 anos.

A grande maioria dos países capitalistas dependentes sofre inequívoco retrocesso nos direitos sociais e, particularmente na educação, na ciência e na tecnologia. Em virtude dos novos ajustes estruturais, a desigualdade social está aumentando de modo avassalador e previsivelmente deixou de compor a agenda dominante mundial. No último encontro Davos tematizou as ameaças ao mundo globalizado, ou seja, ao livre comércio. Além dos cortes orçamentários, medidas como a flexibilização laboral, a relativização do conteúdo local nos setores estratégicos (Petróleo, por exemplo) e o movimento de adequação da educação nacional à flexibilização dos direitos sociais e trabalhistas passam a compor a agenda de governos de distintos matizes políticos.

Essas mudanças evidenciam que os blocos de poder estão em reacomodação, sob liderança e domínio do “capital comércio de dinheiro”. E, inevitavelmente, alcançam as universidades e o

orçamento da área de ciência e tecnologia. Pelo exposto, é razoável sustentar que a CRES ocorreu em um ambiente hostil às universidades públicas.

Significados e resultados da CRES

Diante de tal cenário complexo e difícil para a educação pública foi acertada a decisão da Associação das Universidades do Grupo de Montevideo (AUGM), do Conselho Interuniversitário Nacional da Argentina (CIN) e da própria Universidade Nacional de Córdoba (UNC) de fortalecer as vozes das universidades públicas na preparação da CRES 2018. Diferente das anteriores, a coordenação geral da Conferência não ficou a cargo do Instituto Interamericano para a Educação Superior na América Latina e Caribe (IESALC) / UNESCO. A coordenação de Francisco Tamarit, superintendente da UNC, ampliou o escopo dos diálogos e das consultas. O CIN e a UNC, sob a condução de Hugo Juri, tiveram especial protagonismo na organização e na condução política da Conferência. Assim, as posições do IESALC incidiram de modo mais direto apenas sobre os eixos temáticos do evento³. A metodologia de debate dos eixos – baseada em relatorias, mesas temáticas e plenárias – possibilitou avanços nos temas interculturalidade, esafío e tecnologia e significado das lutas de Córdoba, após um século de sua deflagração. Outros eixos possuem problemas diversos: da generalidade carregada de esaf comum à aderência da

3 A educação superior como parte do sistema educativo da América Latina e Caribe; Educação superior, diversidade cultural e interculturalidade na América Latina; Educação superior, internacionalização e integração regional da América Latina e do Caribe; O papel da Educação Superior no enfrentamento dos desafios sociais da América Latina e do Caribe; Pesquisa e inovação científica e tecnológica como motor do desenvolvimento humano, social e econômico da América Latina e do Caribe; O papel estratégico da educação superior no desenvolvimento sustentável da América Latina e do Caribe, e Cem anos após a Reforma Universitária.

agenda bancomundialista, como no caso da internacionalização e da diversificação das Instituições de Ensino Superior (IES) em harmonia com a defesa do conceito de educação terciária.

A mensagem principal foi difundida pela Declaración de la III Conferencia Regional de la Educación Superior⁴, lida no último dia da Conferência. A Declaração é crítica à mercantilização da educação, defende a gratuidade e o conceito de educação como bem público social, direito humano universal e esaf do Estado. O texto critica as débeis regulações da oferta estrangeira, a transnacionalização e a visão mercantilizada de educação. Os pontos centrais que afirmam que a educação não é uma mercadoria, por conseguinte, foram reiterados. A associação entre qualidade e pertinência igualmente está indicada.

Preocupações axiais como: a defesa da esafíos universitária; a extensão e a abertura ao diálogo e ao encaminhamento da interculturalidade foram acentuadas ao longo da Conferência, assim como a defesa das ações afirmativas com base em gênero, etnia, esaf e capacidades diferentes, objetivando a real universalização. Também o esafiosa com a democracia e a liberdade de cátedra foram enfatizadas. Merece destaque, ainda, a reafirmação da igualdade social (e a esafíos da desigualdade), da democracia política e a crítica à precarização laboral, aos privilégios e à supremacia das finanças. Algumas omissões: o texto não faz esafiosa à laicidade, o que é preocupante no atual contexto de avanços antisseculares e irracionais, às políticas de ajuste estrutural e ao governo compartilhado; aliás, as vozes estudantis esafí um lugar francamente coadjuvante no texto.

Existe um descompasso e evidentes tensões entre a Declaração –mais avançada– e as demais proposições que servirão de esa para um futuro plano de ação. Nos encaminhamentos subsequentes à Declaração é perceptível a incorporação de demandas ao setor privado no que tange ao reforço da tese da diferenciação

4 <https://www.alainet.org/es/articulo/193512>

das instituições de ensino superior, referenciada na proposição bancomundialista da educação terciária. Uma coisa é reconhecer a diversificação realmente existente e apontar para a maior complexificação dessas faculdades e institutos, outra, muito distinta, é naturalizar e legitimizar essa forma de expansão como desejável. Este ponto fragiliza sobremaneira a força da Declaração. Afinal, a diversificação é coerente com a comodificação da educação, a expansão dos serviços educacionais por meio dos cursos a esafios e o acoplamento das organizações educacionais à flexibilização laboral, homenageando a proposição de que o chamado modelo europeu não se coaduna com a realidade atual da América Latina. Embora explícito na crítica à mercantilização, ao pasteurizar o setor privado no escopo da educação superior, a Declaração não diferencia o setor privado realmente sem fins de lucros e o setor privado mercantil sob controle de fundos de investimentos, permitindo que estes sigam operando a feroz mercantilização da educação nos subterrâneos das sociedades.

O evento foi coetâneo dos 100 Anos de Córdoba. Acompanhando a abertura, os debates nos eixos e diversas reuniões é possível concluir que a CRES foi indubitavelmente representativa, contando com cerca de 500 reitores, dirigentes governamentais, sindicatos, muitos representados por longaeva direção que se perpetua nos cargos por décadas, movimentos sociais, professores, trabalhadores da educação e alguns agrupamentos estudantis, representados por suas “vanguardas”. Contudo, em virtude da conjuntura latino-americana, o fato de não ter sido massivo reduz sua força política e simbólica. A principal fragilidade está relacionada com o fato de que a Organização Continental Latino-Americana e Caribenha de Estudantes (OCLAE) não realizou o esperado congresso estudantil de toda a Região.

As lutas vindouras poderão contar com a Declaração da CRES 2018 como uma referência. Os problemas dos textos complementares, ainda em ajuste final, merecem ser corrigidos para que não haja ambiguidade sobre a mensagem das universi-

dades e instituições de ensino superior comprometidas em desenvolver a ciência, a cultura, a arte e a tecnologia em prol do bem viver dos povos.

As coalizões em prol da perspectiva mercantil avançaram em toda América Latina e, por isso, a escala das frentes em defesa da educação pública e gratuita terá de ser redimensionada. Nessa conjuntura, a CRES é uma sinalização de que a causa da educação pública, gratuita, laica, universal, dever do Estado, bem público social e direito humano universal, anseios já latentes nas lutas de 1918, segue viva como uma herança a ser defendida pelas lutas do presente. O seu plano de ação pode criar condições para que essas lutas ganhem a amplitude necessária aos desafios do presente.

FORMACIÓN DOCENTE Y CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA*

* Para esta mesa se invitó a Mercedes Leal (coord.),
Hermes Díaz Luna, Mercedes Collazo, Rosanne
Carneiro Sarturi y María Rosanna Quiroga.

FORMACIÓN DOCENTE Y CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA

Hermes Díaz Luna

Rector de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán
hdíaz@upnfm.edu.hn

La formación para el ejercicio pleno de la ciudadanía se ha desarrollado desde diversas modalidades de estudio, que van desde asignaturas específicas en el currículo escolar hasta la incorporación de ejes transversales vinculados con los derechos humanos y la convivencia humana en los planes y programas educativos. Durante mucho tiempo, la educación cívica ha sido la vía privilegiada para promover la construcción de ciudadanía en los educandos. Sin embargo, hay que resaltar que el nivel de logro académico alcanzado ha sido primordialmente el de informar a los estudiantes sobre sus derechos y deberes ciudadanos, pero no ha generado una formación ciudadana que permita el desarrollo de sus capacidades reflexivas y de pensamiento crítico, de tal modo que se favorezca la toma de decisiones acertadas en las instancias de participación comunitaria o en los procesos de transformación social; es decir, existe un eslabón roto entre conocimiento y acción.

Las nuevas dinámicas en las relaciones sociales, culturales, políticas y de mercado que se viven en el mundo contemporáneo producto de la globalización han propiciado un giro considerable en torno a las temáticas y las formas de trabajo teórico-práctico que la escuela debe considerar dentro de los programas de educación cívica y ciudadana. Sobre este punto, Schulz, Fraillon, Ainley, Losito, & Kerr (2008) afirman que:

Las amenazas externas que pesan sobre las sociedades cívicas y sus libertades, y el escaso interés que muestran

las jóvenes generaciones por la vida pública y política han llevado a una revisión de lo que significa “ciudadanía”, de cuáles deben ser las funciones de la educación cívica y ciudadana y de cómo debe enfocarse ésta (p. 5)

Se asume que el enfoque tradicional de formación ciudadana desarrollado en la educación cívica ha quedado rebasado por las nuevas exigencias globales que inciden significativamente en lo local; y es que la escuela se constituye en uno de los sectores más importantes para construir conocimiento y desarrollar prácticas que favorezcan el proceso de formación ciudadana de los niños y niñas, a través de modelos didácticos que integran una diversidad de espacios y dispositivos pedagógicos. De allí, su importancia en el nuevo rol que debe asumir como institución formadora, para asegurar que los estudiantes desarrollen durante su trayecto escolar competencias y habilidades para la convivencia ciudadana y para que participen de la vida democrática en sociedad.

En el caso de América Latina, de acuerdo con la Oficina Regional de Educación para América Latina, de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017), se considera que, a partir de los años 90, se gesta un fenómeno importante a favor de la vida democrática, lo que incide en el replanteamiento de nuevas políticas de Estado para orientar la educación cívica y ciudadana hacia una ciudadanía democrática que sustente la nueva institucionalidad política.

De acuerdo con Schulz, et. al (2008), existe un alto consenso en cuanto al reconocimiento del papel que puede desempeñar la educación cívica y ciudadana en el tratamiento o reacción ante estos nuevos escenarios de cambio vertiginoso y nuevas relaciones. Por ejemplo, las propuestas neoliberales llenas de políticas conservadoras que proponen una democracia que restringe a los ciudadanos sus derechos tanto sociales como políticos (Jakubowicz, Ramos González, & Rodríguez, 2011).

Cabe resaltar que, a la luz del conjunto de transformaciones vividas en las últimas décadas, estas han replanteado revisar la

pertinencia del punto de vista tradicional de la ciudadanía. Con relación a lo anterior, Schulz et al. (2008) manifiestan que este proceso evolutivo obligó a los diseñadores de políticas públicas a revisar los conceptos y prácticas relacionadas con la ciudadanía, específicamente en las temáticas de derechos y responsabilidades, acceso, pertenencia y otras identidades. Todo esto en virtud de que existe un marcado desinterés de los jóvenes por participar en la vida pública y política.

Desde ese contexto neoliberal y de fortalecimiento de la democracia, se replantea la educación para la ciudadanía y, aunque existen diversas perspectivas hay acuerdo en considerar que se requiere en la sociedad actual, superar el modelo de educación cívica tradicional (Kerr, 1999; 2012), caracterizado por promover la formación de ciudadanos “informados”, que se reconozcan como miembros de una comunidad nacional, a través de la transmisión de conocimientos vinculados a la historia nacional y al funcionamiento político y jurídico de las instituciones.

En la actualidad, en cambio, la educación ciudadana se concibe desde una visión que asume la ciudadanía como una acción que exige una participación democrática, responsable y comprometida con las necesidades de la comunidad en la que se desarrolla. Su finalidad no se limita a la formación de ciudadanos informados, sino que busca ayudarlos a ampliar y mejorar su participación ciudadana (Mc Laughlin 1992; Kerr 1999; 2012).

Por ello, su foco se orienta al desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan transformarse en ciudadanos responsables y comprometidos con la comunidad e implica asumir enfoques didácticos interactivos, centrados en el aprendizaje de los estudiantes y generadores de amplios espacios de participación en la escuela (Kerr, 1999).

Debido a este reconocimiento, se ha incorporado el eje de formación ciudadana a los diseños curriculares nacionales. Sin embargo, a pesar de este importante avance, se ha podido evidenciar que la articulación entre los objetivos curriculares y las

prácticas pedagógicas que se desarrollan en la escuela no han sido contundentes (Tedesco, 1995; Cueto, 2009; Pagés & Santiesteban, 2006). Los estudios han identificado que uno de los grandes problemas de la educación ciudadana consiste en que los docentes no están suficientemente preparados para desarrollar esta tarea ni han logrado incorporar el enfoque pedagógico que la educación ciudadana para la democracia requiere, transformándose así en uno de sus eslabones más débiles.

En el estudio realizado por la OREALC-UNESCO (2017), se constató que los cursos de formación ciudadana son estrictamente teóricos. Además, se evidenció que

los espacios para el desarrollo de conocimientos y habilidades pedagógicas y didácticas, que permitan comunicar dichos conocimientos en forma efectiva en la enseñanza, son desproporcionadamente menores, y en el caso de algunos países en relación con determinadas categorías, prácticamente inexistentes (p.91).

Tal situación permite indicar que, si no se cuenta con una mejor preparación de los formadores de formadores con relación a la enseñanza de la educación cívica y ciudadana, muy difícilmente se podrá transitar de una postura estrictamente teórica a un accionar práctico del ejercicio de la ciudadanía, situación que limita la conformación de comunidades con ciudadanos emancipados.

Es desde este panorama que la formación inicial y permanente del profesorado debe orientarse a fortalecer las concepciones, prácticas pedagógicas y la didáctica de la educación para la ciudadanía, desde una mirada más participativa y emancipadora; esto puede lograrse a través de las siguientes estrategias:

- a. Inclusión en la estructura curricular de los planes de formación inicial de docentes, de un espacio formativo orientado a la educación ciudadana, participación comunitaria, desarrollo sostenible. (Países como Colombia, Chile y Guatemala están incursionando en este aspecto.)

- b. Asumir en el modelo didáctico de las instituciones de formación inicial, prácticas pedagógicas y estrategias didácticas como el aprendizaje en servicio, la investigación acción participativa, la investigación para dar voz a los estudiantes y los proyectos comunitarios.
- c. Fortalecer la participación de los estudiantes en los órganos de gobierno de las instituciones, construyendo un modelo de gobernanza universitario. Como también el de disponer en el contexto escolar de “aulas abiertas”, donde se promueva el debate sobre temas de interés nacional.
- d. Identificar el modelo de formación permanente para favorecer el desarrollo profesional docente en el campo de la participación democrática e inclusiva.

Estas y otras rutas para la preparación de docentes, en educación cívica y ciudadana, deben articularse con un sistema complejo de reflexión-acción. De tal manera que conduzca al establecimiento de una práctica vinculada la comunidad y a la búsqueda de la emancipación individual y colectiva.

Bibliografía

- Cueto, S. (2009). *La evaluación estandarizada de la educación ciudadana en América Latina: estado de la cuestión y algunas propuestas*. Grupo de análisis para el desarrollo, Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación. Santiago: PREAL.
- Jakubowicz, J., Ramos González, J. & Rodríguez, F. (2011). *La crisis del Concepto de Ciudadanía y de la Formación Docente Para la Construcción de una Ciudadanía Emancipadora*. (V. E. Argentinas, Ed.) Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.977/ev.977.pdf
- Kerr, D. 1999. “Citizenship education in the curriculum: an international review.” *The School Field* 10(3/4), 5–32.

- McLaughlin, T. (1992). "Citizenship, diversity and education: A philosophical perspective." *Journal of Moral Education* 21 (3), 235-250.
- OREAL-UNESCO. (2017). *La Formación Inicial Docentes en Educación para la Ciudadanía en América Latina*. Santiago de Chile.
- Pagès, J., y Santiesteban, A. (2006). *La Educación para la ciudadanía hoy*. España: Wolters kluwer.
- Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Anaya.
- Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B., & Kerr, D. (2008). *Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana*. Agencia Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo.

LA FORMACIÓN DOCENTE Y SUS APORTES A LA CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA EN INSTITUCIONES FORMADORAS ENCLAVADAS EN CONTEXTOS REGIONALES Y LOCALES ESPECÍFICOS: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHILECITO

María Rosana Quiroga

Universidad Nacional de Chilecito – Argentina

roquiroga4@hotmail.com

Introducción

Este trabajo aborda la importancia de la formación docente en la construcción de la ciudadanía, partiendo de la premisa de que esta relación se ha convertido, en los últimos tiempos, en una problemática relevante para ser estudiada, tanto desde sus conceptualizaciones teóricas como desde su relación con la realidad.

En primer lugar, se trabajarán las conceptualizaciones de formación docente y construcción de la ciudadanía y las características más relevantes de ambos procesos, para luego establecer las relaciones entre sus especificidades, especialmente en instituciones formadoras enclavadas en contextos regionales y locales específicos, como es el caso de la Universidad Nacional de Chilecito.

Por último, se trabajan los ejes fundamentales que, a nuestro criterio, se deben revisar y resignificar en la formación docente para abordar el proceso de construcción de la ciudadanía: el contexto, los sujetos, el currículum y las instituciones formadoras.

La práctica docente y el proceso de construcción de la ciudadanía

Elena Achilli (2008) concibe la práctica docente como “un proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de los sujetos docentes/ enseñantes”. Es dentro de estas prácticas y así concebidas, en las que encuadramos el proceso de construcción de la ciudadanía.

En los últimos años se han producido cambios sustantivos en la percepción del rol de docente y en la necesidad de adopción de modelos de formación que se ajusten a las demandas y requerimientos de las necesidades de la época. Esta situación ha derivado en importantes modificaciones del escenario en el que actualmente se desarrolla la formación docente y que hizo que debiera adaptarse a un contexto complejo y diverso coincidente con un período de expansión asociado a la creación de nuevas instituciones y ofertas, siendo el eje de los diversos y continuos procesos de reformas educativas. Estas transformaciones debieron afrontarse en medio de un contexto que exige desarrollar estrategias para lograr la inclusión al sistema formador de personas que no tuvieron en otras épocas la posibilidad de acceder a estudios superiores.

La complejidad de este escenario y los cambios producidos derivados de ella trajeron algunas consecuencias importantes para el sistema formador docente; el aumento del número de estudiantes con un fuerte impacto en la matrícula, pero con bajas tasas de egreso, la necesidad de reconsiderar el rol social del docente y la consideración del impacto de las nuevas tecnologías y su incorporación a la enseñanza son solo algunas de ellas.

La naturaleza de las prácticas que se llevan a cabo actualmente en la formación docente se configura a partir de algunos ejes sustantivos que definen la formación docente actual. El replanteo de las finalidades que persiguen hoy las instituciones formadoras de docentes según el contexto en el que se encuentran y

la necesidad de revisar y/o resignificar las funciones de la formación son algunos de ellos.

La construcción de la ciudadanía

El abordaje de la ciudadanía no fue desde siempre una cuestión educativa. Los aportes de Paulo Freire sobre educación popular en América Latina denotan una estrecha relación entre educación y ciudadanía, al considerar que los problemas de la educación no se reducen al campo metodológico o pedagógico, sino que tienen un alto componente político. En *Cartas a quien pretende enseñar*, Paulo Freire (1994, p. 133), alude a que la ciudadanía no llega por casualidad, sino que es una construcción que jamás termina; exige lucha, compromiso, claridad política y coherencia. Es por esto que una educación democrática no se puede realizar al margen de una educación de y para la ciudadanía.

Asimismo, Freire, en *Política y Educación* (1996, p. 50), hace referencia a los conceptos de ciudadano y ciudadanía. Entiende por ciudadano al individuo que goza de derechos civiles y políticos de un Estado y la ciudadanía tiene que ver con la condición de ciudadano, es decir con el uso de los derechos y el derecho a tener deberes de ciudadano.

El acto educativo es la principal estrategia para formar ciudadanos como un modo de intervención en el mundo y las instituciones formadoras cumplen un rol determinante en esta formación. Sin instituciones fuertes y representativas no hay ciudadanía y es por ello que las instituciones públicas deben garantizar el ejercicio o el cumplimiento de los derechos y obligaciones. La ciudadanía no solo se refiere a los grandes asuntos del Estado sino también y, sobre todo, a los problemas cotidianos y a la participación de los sujetos en la vida pública. En esta misma línea, Freire considera que los límites de la práctica educativa requieren indiscutiblemente la claridad política de los educadores en rela-

ción a su proyecto y que este asuma la politicidad de su práctica. (Freire, 1996, p. 51).

El caso de la Universidad Nacional de Chilecito

La Universidad Nacional de Chilecito es una universidad joven situada en la provincia de La Rioja, República Argentina. Está ubicada en una región distante de los grandes centros urbanos y se ha insertado gradualmente en el escenario educativo nacional e internacional, potenciando la región. Como institución universitaria situada en una región enclavada en el “interior del interior”, reconocemos que el enorme desafío institucional radica en revalorizar el carácter estratégico de la educación superior en general y particularmente de la formación docente que brinda nuestra universidad en el proceso de construcción de la ciudadanía. Adherir a este principio es imprescindible para la inserción de los sujetos en el contexto, aportando al desarrollo sostenible de la región y al tratamiento de la diversidad cultural existente. Entendemos, desde la realidad de nuestra universidad, que la educación y específicamente la formación docente, deben aportar a la construcción de la ciudadanía propiciando la formación de sujetos sociales activos, críticos, comprometidos política y socialmente con la comunidad local y regional en la que les tocará actuar como formadores. En definitiva, en la formación de sujetos que sean líderes sociales.

Ejes para la formación de la ciudadanía en la formación docente

Consideramos importante, desde nuestra experiencia institucional, definir algunas claves para el análisis de la construcción ciudadana en la formación docente.

Lo expuesto anteriormente sobre el *contexto* en que está enclavada la Universidad Nacional de Chilecito y partiendo de la

premisa de que los contextos se construyen histórica y dinámicamente con la actividad de los participantes generando la participación y la transformación, nos permitimos realizar una serie de reflexiones sobre la incidencia de la variable contextual como el ámbito por excelencia de participación y de formación de valores que regulan la convivencia de los sujetos en formación. El punto de partida de la educación está en el contexto cultural, ideológico, político y social de los educandos. El contexto histórico actual requiere que las distintas instituciones sociales, en este caso particular la universidad, operen como movilizadoras de la participación política y cívica para formar sujetos comprometidos con su práctica educativa, entendida esta como práctica histórica, política y social.

Pensar en los aspectos sustantivos de la formación docente hoy es pensar en los *sujetos*. Partimos del reconocimiento de que existen nuevos sujetos de la formación signados por características, particularidades y limitaciones que son propias de los cambios de época y que atraviesan también la formación docente.

Son sujetos signados por los vertiginosos cambios del conocimiento científico y por el atravesamiento de la tecnología, más allá del contexto en el que están insertos. Son sujetos diversos desde su singularidad y desde su pluralidad, ejemplo de ello son los alumnos de nuestras carreras de formación docente que viven en contextos sociales donde la participación ciudadana activa no es lo común o habitual y están marcados por mandatos sociales y generacionales relacionados con la pasividad, el conformismo y la poca iniciativa. No obstante, debemos reconocer que son sujetos diversos individual y contextualmente y que se los debe formar para participar activamente en la vida pública.

Las instituciones universitarias debemos, también, revalorizar la importancia y el significado de la vinculación entre el docente formador y el alumno en formación y en una formación en, para y con la diversidad en un contexto que aparece cada vez como más inclusivo, pero que demanda de mayor inclusión.

Asociado a la variable contextual y al reconocimiento de las nuevas características de los sujetos que asisten a la formación docente, advertimos la necesidad de repensar y resignificar el *currículum* de las instituciones formadoras más allá de las prescripciones e incluir la formación ciudadana, como uno de los ejes fundamentales que atraviesan la formación. Debemos pensar al currículo como medio para construir ciudadanía, lo que implica un diseño abierto, flexible, diversificado, transversal, regionalizado a la vez que globalizado; pero que capte y satisfaga las necesidades de los formadores y de quienes se forman. Debe ser pensado como un currículo donde se promuevan la enseñanza y el aprendizaje de valores tales como la libertad, la solidaridad, el compromiso colectivo, el ejercicio activo de la democracia y la responsabilidad social. Para ello es necesario desarrollar la capacidad institucional para tomar decisiones que permitan revisar los contenidos para desarrollar conocimientos y competencias para el desarrollo de una ciudadanía activa y normas de participación en su futuro ejercicio profesional, promover la enseñanza y el aprendizaje de valores y desarrollar efectivas habilidades cívicas y políticas.

Por su parte, las *instituciones formadoras* deben repensarse y tener como norte la idea de educación como un derecho público, universal y como un bien social para todos los ciudadanos, ya que sobre esa idea está la esencia de la construcción de la ciudadanía en la educación. Los docentes deben ser los actores sociales por excelencia y es responsabilidad de la institución formadora, conformar equipos de trabajo comprometidos con una práctica educativa social y políticamente acorde con la realidad.

La democratización del conocimiento y la construcción de ciudadanía deben ser una constante básica en las funciones de la formación docente en la universidad. Estas deben ser entendidas como producción, enseñanza y transferencia de conocimientos en el marco de una perspectiva de trabajo colectivo e integrado y de participación en pos de la formación de ciudadanos libres, cultos, solidarios, activos y comprometidos colectivamente. Ciu-

dadanos que puedan reconocerse como integrantes activos de la comunidad local, nacional y regional, y que aprendan a vivir en una sociedad cada vez más compleja y diversa. Para ello es necesario diseñar y promover dispositivos adecuados para acompañar las trayectorias de los estudiantes atendiendo sus diversidades. Estamos ante el gran desafío de consolidar y fortalecer las instituciones educativas para que en ellas se evidencien verdaderas prácticas ciudadanas y no nos quedemos solo en la enseñanza de contenidos de ciudadanía dentro de un espacio curricular, sino también propiciando el debate, actuando en el contexto, socializando las prácticas ciudadanas y construyendo ideologías.

Conclusiones

Educar para la ciudadanía implica el aprendizaje de los derechos y deberes de los ciudadanos, el respeto de los valores democráticos y de los derechos humanos, así como la importancia de la igualdad, la solidaridad, la tolerancia, la colaboración, la participación en una sociedad democrática y la justicia social. Es un medio para formar ciudadanos responsables y activos, y debe ser fomentando desde edades tempranas.

Entendemos, desde la realidad de nuestra universidad, que la educación y específicamente la formación docente deben aportar a la construcción de la ciudadanía, propiciando la formación de sujetos sociales activos, críticos, comprometidos política y socialmente con la comunidad local y regional en la que les tocará actuar como formadores.

Nos quedan algunos interrogantes para seguir reflexionando: ¿La formación docente responde a políticas regionales institucionales?, ¿apostamos como universidad a la construcción y consolidación de una educación ciudadana que permita ejercer de manera verdadera el derecho a la educación, potenciando y fortaleciendo la formación de maestros y profesores que sean actores sociales con responsabilidad ciudadana y potencial transformador?

Consideramos que trabajar sobre estos ejes es el desafío y el gran reto, no solo para construir ciudadanía sino también para construir una nueva universidad.

Bibliografía

- Achilli, E. (1988). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Antropología Social*, 1(2), 5-19.
- Alicia, D. y Viviana, V. (2006). *Una Escuela En y Para la Diversidad: El entramado de la diversidad*. Buenos Aires: Editorial AIQUE.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Bs. As., Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Política y educación*. Bs. As., Siglo XXI.
- Jakubowicz, J., Ramos Gonzales, J. y Rodríguez, F. (2011). *La crisis del concepto moderno de ciudadanía y la formación docente para la construcción de una ciudadanía emancipadora*. In VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas 8, 9 y 10 de agosto de 2011 La Plata. Teoría, formación e intervención en Pedagogía. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias de la Educación.

GOBIERNO Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR*

* Para esta mesa se invitó a Néstor Blanco (coord.), Kitty Gaona Franco, Juan Carlos del Bello, Gustavo Oliveira y Sergio Obeide.

GOBIERNO Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. EL DESAFÍO DE LA GOBERNANZA UNIVERSITARIA

Néstor H. Blanco

Universidad de Flores – Argentina

Universidad Nacional de Lomas de Zamora – Argentina

nestorhugoblanco@gmail.com

Gobernanza universitaria

El fenómeno de la gobernanza ha alcanzado relevancia en los estudios que abordan las cuestiones de gestión y gobierno de las universidades y los sistemas de educación superior. El concepto de “gobernanza” posee un amplio rango semántico, con interpretaciones sujetas al contexto e intencionalidad de su uso (Brower Beltramin, 2016). En general se refiere a modalidades de gobierno que proporcionen eficacia respecto de los propósitos institucionales y satisfacción de los intereses de los actores participantes.

La gobernanza adquirió status como objeto de análisis y diseño, en circunstancias como las contemporáneas en las que el poder en Estados y organizaciones, tradicionalmente centralizado, se distribuye entre múltiples actores y se dispersa asimétrica y aleatoriamente en el tejido social e institucional. En el mundo actual, interconectado e interdependiente, prácticamente ningún poder puede arrogarse plenitud de soberanía decisional y este fenómeno se refleja al interior de las comunidades complejas como las universitarias.

La gobernanza implica un ejercicio de promoción y aseguramiento de la participación de sectores que divergen en intenciones e intereses. Implica la capacidad del sistema sociopolítico institucional de responder a demandas cada vez más diversas, contradictorias y complejas, sin por eso perder de vista la misión principal.

En un sentido aplicado a la gestión, la gobernanza refiere a la horizontalidad y cooperación creciente entre actores, facilitada por diversidad de interacciones formales e informales al interior y con el entorno de las instituciones. Es decir que la gobernanza suministra las condiciones, a modo de emergentes reglas de juego, para los efectivos intercambios que se generan alrededor de la acción de gobierno, de la atención de los asuntos comunes y los desafíos estratégicos.

En gran parte, la gobernanza universitaria se define mediante acciones orientadas a la resolución de tensiones y conflictos que se generan desde las propias y diversas identidades. La búsqueda de gobernanza exige la articulación de una compleja pluralidad de variables que exceden las capacidades de las autoridades formales y que expresan las dinámicas de los múltiples espacios y entramados de intereses (Meuleman et al, 2009).

Revisar las condiciones de posibilidad de la gobernanza universitaria exige considerar el contexto contemporáneo global de crisis y cambios, tanto en los marcos sociopolíticos y económicos de los países, como en el ámbito de los modos de producción de conocimiento, de enseñanza y de vinculación, que hacen a las funciones constitutivas de la universidad.

Generalizando el escenario universitario latinoamericano, evidencia la persistencia de procesos agudos de cambio y transformación, que en gran parte reconocen como causa el sostenido crecimiento de la demanda de acceso y las mutaciones en los sistemas y tecnologías de producción y disseminación del conocimiento. Es por tanto un asunto del gobierno universitario en la región que las exigencias de estas transformaciones sean acompañadas por una evolución acorde de los sistemas de gobierno de las instituciones (Ganga y Abello, 2015).

Una rápida mirada al escenario universitario de Latinoamérica y el Caribe muestra características divergentes que reclaman una gobernanza más activa. La región posee una amplísima variedad de instituciones con multiplicidad de modalidades organizativas,

diferenciadas por su naturaleza estatal o privada, con trayectorias centenarias o recientes, con diversidad de orientación y misión, con amplios rangos de escala, con heterogeneidad en las características de las poblaciones atendidas y las competencias de sus académicos, con diversos pesos relativos en la enseñanza o la investigación, en el pregrado, grado o posgrado, con múltiples y complejos enfoques de vinculación con la sociedad civil, el estado y los mercados, y con enfoques culturales o espirituales múltiples u orientados según los casos. Todo esto diferencia las instituciones en términos de los objetivos y calidad de sus programas, los niveles de internacionalización, sus fuentes de financiamiento y el prestigio relativo o el posicionamiento que poseen ante sus comunidades locales o nacionales de referencia. Asimismo los desafíos de gobernanza universitaria en la región están condicionados por la coexistencia de dinámicas público-privadas muchas veces contradictorias, la multiplicidad de modalidades de coordinación y financiamiento, la proliferación de partes interesadas con capacidad de incidir sobre las instituciones, la complejidad de regulaciones y procesos sociales que operan en el campo de la educación superior, la cierta discontinuidad de políticas públicas y los efectos del impacto local de las tendencias globales; como ser masificación, diferenciación institucional, especialización disciplinar, e incluso del ejercicio más o menos profesional de la gestión de gobierno de las organizaciones (Brunner y Pedraja, 2017). En definitiva, una complejidad y diversidad que reclama capacidades de gobernanza entre actores responsables.

Por otro lado, la naturaleza de las universidades comporta particularidades que generan fragmentación al coexistir situaciones de puja entre diferentes grupos académicos o intereses científicos, al verificarse duplicidad en las fuentes de la autoridad administrativa versus la académica, y al constatare permeabilidad de las jerarquías mediante la concurrencia de multiplicidad de actores en las esferas decisionales. Es así que la modalidad de gobernanza que se reclama implica tanto un enfoque democrático como innovador, que se diferencie del modelo tradicional de con-

trol jerárquico. Que promueva un mayor grado de cooperación horizontal, de coordinación de acciones mediante redes internas y externas, y entre la esfera pública y privada.

En este sentido, la gobernanza universitaria reclama estructuras y procesos a favor de decisiones que resuelvan la conflictividad e impacten en el desempeño funcional de la institución, pero sin reprimir las tensiones propias de toda interacción entre diversos. Esto implica entonces un esfuerzo más o menos colectivo, donde se verifique una cierta cesión de autoridad desde la jerarquía a favor de los actores de otros niveles, al menos en las cuestiones de interés común o transversal. La gobernanza, tanto global como corporativa, implica negociaciones colectivas. La calidad decisional de la gestión y gobierno universitario es función dependiente de toma de decisiones negociadas que permitan acciones colectivas orientadas a la misión de la universidad.

Muchas de estas consideraciones pueden verificarse en diferentes organizaciones y empresas, sin embargo, cabe advertir la peculiaridad de la organización universitaria. Su función no se orienta de modo inmediato y sustantivo hacia el mercado de bienes y servicios, sino que su actividad principal, cual es la producción y transferencia de conocimiento, excede la utilidad de los mercados, constituye por sí misma un bien social absoluto y es materia de un derecho humano fundamental.

Es así que la gobernanza universitaria alcanza a la toma de decisiones, la distribución dinámica y plural de autoridad, los mecanismos de comunicación, negociación y generación de acuerdos, los programas y proyectos de múltiple complejidad, los procesos de transparencia y rendición de cuentas; todo en el versátil ámbito de la producción de conocimiento socialmente útil (investigación) y su transmisión, circulación y disseminación (enseñanza y vinculación).

En síntesis, la gobernanza aparece siempre como un modo de asumir el gobierno universitario a partir del difícil equilibrio entre las tendencias e intereses en tensión o conflicto que habitan los sistemas y las instituciones. Resulta entonces de utilidad dilucidar al-

gunos factores claves que hacen a la multiplicidad de dimensiones de la gestión y la actividad de gobernar en la universidad.

Entre los desafíos para el gobierno y la gestión universitaria se pueden mencionar, de modo no exhaustivo, los siguientes factores (CRES, 2018):

Complementariedad Estado - Universidades

La complementariedad Estado-universidades refiere al campo empírico en el que se verifican las tensiones entre los requisitos regulatorios de la política pública versus las determinaciones de la autonomía de las instituciones. La relación del Estado con la universidad es siempre dilemática y es fuente permanente de tensiones. El camino de la gobernanza en este campo reclama que el gobierno de las instituciones y la elaboración de políticas de Estado sea una construcción dinámica y continua. Reclama ámbitos de coordinación y de acuerdos colectivos con implicancia de pluralidad.

Si por un lado el Estado intenta orientar las políticas educativas y pone en juego su capacidad de sostén presupuestario, y por su parte, las instituciones pugnan por desarrollar sus propias lógicas y estrategias, solo puede resolverse la potencial conflictividad si existe una cierta coherencia de identidad y orientación que en general se expresa más como complementariedad que como oposición o disociación. El Estado regula, define políticas, financia estudios e investigación, promueve en general el derecho a la educación. Las instituciones forman recursos humanos, retribuyen socialmente, expanden el alcance de las políticas, innovan y generan conocimiento.

Construcción de identidad y transformación social

la universidad es un factor de construcción de identidades ciudadanas y profesionales en los contextos cada vez más heterogéneos

de multiculturalidad, de diversidad de idiosincrasias territoriales, de situaciones globales y transfronterizas, y de migraciones y cambios sociales. El gobierno universitario debe asumir cada vez con mayor intensidad los requisitos de interculturalidad e integración que la época requiere. El gobierno universitario tiene un mandato extra, cual es integrar y armonizar sus contextos en favor de la paz y la convivencia regional.

El ámbito de acción de cada institución es un laboratorio para la integración y la construcción identitaria. El gobierno de las instituciones debe tener como referencia las efectividades y los desafíos de la transformación social de sus entornos. No hay recetas o instrumentos conocidos que aseguren efectividad para estas metas. El gobierno institucional debe ser un factor que facilite también reflexionar, repensar y hasta reinventar la universidad, acorde a la evolución de su entorno.

Incorporación sociedad civil

El asunto del gobierno de la universidad excede los límites propios de lo académico. Los profesionales que se forman en las universidades se capacitan para la gestión del mercado o del Estado, pero paradójicamente no se forman universitarios para gestionar la universidad.

El gobierno de las instituciones reconoce órganos o instancias de tipo unipersonal con roles ejecutivos y de tipo colectivo-colegiados con roles legislativos. Estas instancias son en general representativas de intereses de claustros o sectores internos de la universidad. Pero la gobernanza exige una mayor permeabilidad con el contexto. Se requiere incorporar al cuerpo social al gobierno de las universidades. Bajo la modalidad de consejos sociales o de instancias más o menos específicas, la efectividad de los roles legislativos y ejecutivos del gobierno universitario reclama la mirada y la participación activa del entorno social organizado.

Pertinencia a la especificidad universitaria

El ejercicio de gobierno se realiza mediante innumerables acciones de gestión. De hecho, la gestión es una actividad nuclear de jerarquía rectoral.

El modo y método de hacer gestión está en discusión. Existen modelos de gestión exitosos en otros ámbitos, pero que no son pertinentes a la universidad. Tal el caso de la gestión en la empresa y la gestión en la administración pública. Pero la universidad es una organización de un género o especie singular y hasta excepcional. Constituye por sí sola una clase dentro del universo dilatado de las organizaciones humanas. Por lo tanto, la gobernanza universitaria reclama el desarrollo de un tipo de gestión que pueda dar cuenta de esa especificidad. Reclama por tanto un sentido formativo y autoformativo que facilite competencias adecuadas de los equipos de gestión y que permita generar gobernanza mediante relaciones virtuosas y productivas entre gobernantes, gobernados y personal específico de gestión.

Bibliografía

- Brower Beltramin J. (2016). Around the sense of governability and governance: Definition and scope. *Daimon. Rev. Internacional de Filosofía*, nº 67, 149-162 ISSN 1130-0507. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/daimon/202011>
- Brunner J., Pedraja-Rejas L. (2017). Challenges to higher education governance in ibero-america. *Ingeniare. Rev. Chilena de Ingeniería*, nº 1 (25), 2-7. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1879086767?accountid=45173>
- Ganga F., Abello J. (comp.). (2015). *Gobernanza Universitaria: Aportes desde una perspectiva Latinoamericana*. Santiago de Chile: Ril Editores.
- Meuleman, L., Niestroy, I., Hey, C. (Eds.), (2009). Cultural dimension of metagovernance: Why governance doctrines may

fail. *Public Organisation Review*. 12/08/2009. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/225979681>.

CRES (2018). Conferencia Regional de Educación Superior, IE-SALC UNESCO (2018). Mesa de Debate 6: Gestión y Gobierno Universitario, N/P. 12 de junio 2018. Panelistas Gaona K. (UAA), Oliveira G. (UNILA), Del Bello J.C. (UNRN), Obeide S (UNC).

¿QUIÉN GESTIONA LA UNIVERSIDAD?

Sergio F. Obeide

Universidad Nacional de Córdoba – Argentina

sergio.obeide@unc.edu.ar

En la década del 50, dio inicio un proceso mundial de transformaciones que generaron el paso de una universidad de élites a una universidad de masas. La expansión que año tras año fue experimentando la matrícula fue acompañada por un fuerte crecimiento de los recursos estatales afectados a la educación superior. Esta política obedecía a la convicción de que la educación era la base del desarrollo económico y la igualadora de los desequilibrios entre las personas y los países.

Sin embargo, en la década del 80, el gasto público en educación superior sufrió un estancamiento generalizado en los países de América Latina (Piffano, 1993). Una situación similar se produjo en los países de la OCDE (*vid.* CEDES, 1994:27). Obviamente, tales circunstancias se veían agravadas por una matrícula en permanente crecimiento.

Esta disminución del financiamiento público puede explicarse a partir de la confluencia de dos circunstancias históricas: condiciones macroeconómicas adversas y un creciente escepticismo sobre los beneficios públicos de la educación superior, la cual comienza a ser enjuiciada por su rentabilidad (social) y su habilidad para proporcionar acceso a los mercados de trabajo. La educación universitaria ya no se veía como la panacea para lograr igualdad ni asegurar la riqueza y el desarrollo económico (UNESCO, 1988; Brunner, 1992; Banco Mundial, 1995).

En este contexto, Europa occidental asistió a un profundo cambio en las relaciones entre la universidad y el estado, el

cual abandona su rol planificador y burocrático, orientado fundamentalmente al control administrativo del presupuesto universitario, por un rol evaluador de los resultados producidos por las universidades, su calidad y eficiencia operativa (Neave, 1988; Vught, 1989; Neave y Vught, 1994). La rendición de cuentas (*accountability*) de las universidades hacia el gobierno y la sociedad toda, aparece en el debate como necesidad para dotar de racionalidad y transparencia el uso de los recursos públicos. Comienza entonces a tomar forma en Europa occidental un nuevo paradigma de sistema de educación superior que, pocos años más tarde, conoceríamos bajo la forma de recomendaciones de organismos internacionales como el BID y el Banco Mundial, principales proveedores de fondos para los procesos de reforma de los sistemas de educación superior en América Latina (Obeide y Marquina, 2003).

Así, en la Región, estas transformaciones dieron inicio, en general, en la década del 90. Argentina no fue ajena a estos cambios: el Programa de Reforma de la Educación Superior, financiado por un crédito del Banco Mundial, fue concebido y ejecutado en los 90. Este programa inaugura una profunda transformación del sistema de educación superior argentino, la cual estuvo sustentada en un cambio relevante de las relaciones institucionales entre las universidades y el estado.

La evaluación institucional, la acreditación de los programas de grado y posgrado, la generación de fuentes alternativas de financiamiento, la diversificación del sistema de educación superior (diferentes niveles), la modernización de los sistemas de gestión e información, pasaron a formar parte de una agenda pública que proclamaba como objetivos generales de política universitaria la equidad, la calidad, la pertinencia y la eficiencia. En la búsqueda de la consecución de estos fines, cobraron gran importancia los mecanismos de asignación de recursos públicos, como instrumentos fundamentales para propiciar e inducir comportamientos institucionales hacia las metas establecidas.

Estos inéditos instrumentos generaron fuertes tensiones entre el estado y las universidades nacionales, ya que, en general, fueron interpretados como limitantes de la autonomía universitaria, a partir de la imposición de objetivos externos; esto es, no surgidos de la propia universidad, así como de medidas estandarizadas de rendimiento y calidad, y la aplicación de mecanismos cuasicontractuales para la asignación de recursos públicos.

Fue en el marco de este proceso de reforma de la educación superior, que se instala el tema de la *gestión* como cuestión prioritaria de la agenda de reforma.

Hasta ese momento, la gestión, como función, era relacionada con lo “administrativo”, una actividad que no formaba parte de las ocupaciones principales de un rector, quien debía abocarse a la “alta política” universitaria. Ahora la gestión se resignificaba y pasaba a formar parte del núcleo mismo de la responsabilidad rectoral: se esperaba que un rector garantizara los procesos institucionales conducentes a la formulación de claros objetivos universitarios, al diseño de los caminos viables para su consecución, al seguimiento de las acciones necesarias y a la evaluación de los resultados e impactos conseguidos. El círculo de la gestión universitaria debía cerrarse con la rendición de cuentas (*accountability*), también resignificada en un sentido amplio: tanto en lo relativo a su contenido como a sus destinatarios.

De esta manera, la rendición de cuentas no solo estaba dirigida al gobierno nacional, sino a la sociedad toda; y no se agotaba en la rendición contable de ingresos y gastos, sino que contemplaba los resultados logrados en materia de docencia, investigación y extensión.

Conceptos tales como calidad, eficiencia, efectividad, pertinencia, planificación estratégica, costos, indicadores, etc., se integraron a la jerga de la gestión universitaria e incluso fueron asimilados y contemplados en las grillas de evaluación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).

Han pasado varios años desde la reforma de los 90 y, más allá de los cambios políticos e ideológicos que se fueron suscitando en nuestro país y en la región, el nuevo concepto de gestión universitaria, al cual se le concede importancia trascendental en la vida institucional de las universidades, permaneció incólume y fue objeto de una creciente complejidad instrumental.

Sin embargo, al día de hoy permanecen inalterados los riesgos que se presentaban inicialmente. El hecho de que la gestión universitaria constituya un objeto de estudio relativamente nuevo tiene el peligro potencial de que se importe, desprovisto de la necesaria crítica, el instrumental conceptual y metodológico ampliamente desarrollado en otros ámbitos ajenos a la realidad universitaria, específicamente, en el sector privado y la administración pública. Decimos riesgo, dado que la institución universitaria tiene características organizacionales particularísimas que la diferencian claramente de la empresa y de la burocracia estatal como organización compleja.

El comportamiento organizacional de la universidad ha sido descrito y explicado de diversas maneras. Resultan ya clásicas las caracterizaciones como “sistema débilmente acoplado” (*loosely coupled system*) de Weick (1976); como “burocracias profesionales” (Mintzberg, 1984); como “institución cibernética” o autorregulada (Birnbau, 1988) o, incluso, como “anarquía organizada” (*organized anarchy*; Cohen y March, 1974).

Este análisis permite inferir la imperiosa necesidad de que, tanto desde la investigación como desde la praxis, los universitarios desarrollemos un sentido de gestión universitaria que dé cuenta de su especificidad, tomando como referencia una teoría de la universidad como organización compleja.

Un propósito tan amplio como el expresado admite numerosas líneas de reflexión sobre la organización universitaria, su gobierno y gestión. Entendido esto, en lo que sigue nos referiremos solo a un aspecto muy particular y relevante de las universidades públicas.

¿Quién gestiona la universidad?

Denominaremos *sector político o de gobierno* al conjunto de actores universitarios que tienen a su cargo la gestión de la universidad pública. Así, agrupa a las autoridades electas democráticamente, tanto de órganos unipersonales como de los órganos colegiados. Del mismo modo, se incluyen a los gabinetes rectorales y de las unidades académicas, y a todos los puestos o roles definidos políticamente y, por ello, carentes de estabilidad laboral.

Quiénes integran este sector suelen estar legitimados por sus carreras académico-científicas y/o por sus lealtades políticas, pero en general carecen de una formación o extensa experiencia de gestión (gerencial). De este modo, una institución muy compleja, como lo es la universitaria, resulta gestionada por actores con debilidades, en ocasiones severas, en sus competencias de gestión. Esta situación resultaría inaudita en la gran empresa privada o pública, o en la conformación de la burocracia estatal.

La conciencia sobre este vacío institucional condujo, desde los 90, a una creciente oferta formativa en “gestión universitaria” destinada al sector político universitario. Sin embargo, se plantea de este modo una franca contradicción entre la idea (valor) de que la gestión universitaria es un servicio temporario que presta un docente-investigador a la institución, para luego retomar sus actividades académico-científicas, por una parte, y el tiempo que demanda un programa (generalmente de posgrado) destinado a la formación para la gestión, por la otra.

En la generalizada concepción colegial de la universidad pública que impera en la región, su máxima autoridad unipersonal, el/la rector/a, es considerado/a un *primus/prima inter pares*. No es concebible una *clase* política o dirigencial universitaria.

En el marco de estas consideraciones, parece asumir un sentido mucho más dramático el interrogante ¿quién debería gestionar la universidad? En el ánimo de construir una respuesta, descartaremos rápidamente la idea de recurrir a “gerentes profesionales”.

Tal camino nos conduciría a una visión tecnocrática de la institución universitaria, desprovista seguramente de la sensibilidad (y conocimiento) académico, científico, artístico y social que demanda el cumplimiento de la misión universitaria y su encarnación en un proyecto institucional.

Y aún así, admitimos que ello no es suficiente: tal imprescindible sensibilidad requiere complementarse en una relación virtuosa y sinérgica con los conocimientos teóricos y metodológicos necesarios para la conducción de una organización muy compleja como la universitaria.

La especificidad de estos dos universos conceptuales y simbólicos que deben complementarse reclama la construcción de una nueva relación entre el sector de gobierno universitario y un sector estable, en gran parte profesionalizado, de apoyo en la alta dirección de la universidad. El sector no docente (codocente o de apoyo administrativo) parece estar llamado a ocupar este rol, pero, más allá de las situaciones específicas de cada universidad, esto no se agota en un cambio de organigrama o de funciones asignadas. Se requiere mucho más que eso: además de los rediseños organizacionales, deberían atenderse aspectos políticos, culturales, jurídicos y de formación.

Transformaciones organizacionales emergentes

en los últimos veinte años, se produjeron relevantes cambios que impactaron en las instituciones universitarias: una segunda generación de reformas del estado enmarcadas en las concepciones de la *nueva gerencia pública* que se trasladó a las universidades, el incremento de la matrícula, la creciente importancia de la internacionalización, el surgimiento de nuevas demandas sociales, las TICs, entre otras.

Surgió de esta manera la necesidad de brindar respuestas organizacionales para la atención de nuevos e inéditos requerimien-

tos. Estas respuestas fueron en general reactivas, de modos no planificados, dando origen a lo que podríamos denominar roles universitarios emergentes. En este sentido, es posible diferenciar dos tipos de roles: a) aquellos relacionados con la función general de gobierno universitario (por ej.: planificación estratégica, aseguramiento de la calidad, desarrollo organizacional, internacionalización, etc.), y b) los relacionados con actividades previamente desempeñadas por personal académico, y ahora profesionalizadas y consideradas actividades de soporte al sector académico (apoyo pedagógico a alumnos, diseño curricular, entrenamiento docente, asistencia técnica, vinculación tecnológica, etc.).

Estos nuevos roles que han ido surgiendo en las instituciones universitarias presentan diferencias, al interior de cada tipo y entre ellos, relativas a los puestos formales asignados para su cumplimiento, perfiles requeridos y las identidades de los actores involucrados. Así, pueden constatarse casos de nuevos perfiles de académicos y de personal administrativo que asumen novedosas responsabilidades, de personal contratado específicamente, de *expertos* en las nuevas disciplinas o ámbitos funcionales (Marquina, 2015). En este contexto, las categorías laborales tradicionales de las universidades no siempre admiten la contención de estos nuevos roles, creándose consecuentemente conflictos o crisis de identidad en los actores involucrados.

Ha sido en los países europeos donde estos cambios institucionales han sido más estudiados, permitiendo identificar y caracterizar nuevos roles universitarios: *para-académicos* (Mac Farlane, 2011), integrantes del *tercer sector* (Whitchurch, 2011) y los *hepros* o *higher education professionals* (vid. Marquina y Obeide, 2014).

Una agenda posible

las consideraciones efectuadas en torno a la especificidad de la gestión universitaria y a las nuevas formas organizacionales que se es-

tán generando como consecuencia de los profundos cambios en el contexto nos conducen a proponer una red regional que permita abordar desde diferentes perspectivas y experiencias, al menos los siguientes aspectos:

- Un programa de investigación que tenga como objeto de estudio la dimensión *organizacional* de la universidad.

- La revisión crítica de la relación entre el personal de apoyo, académico y de gobierno, considerando particularmente los nuevos reclamos a la gestión universitaria.

- El intercambio de experiencias exitosas de formación en gestión universitaria que tengan una concepción *sistémica*; esto es, que contemplen la participación conjunta del personal de apoyo y de autoridades que formen parte de equipos de gestión en funciones.

Bibliografía

Banco Mundial. (1995) *La enseñanza superior - Las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington D.C., EEUU.

Birnbaum, R. (1988). *How Colleges Work. The Cybernetics of Academic Organization and Leadership*. San Francisco, EEUU: Jossey-Bass Publishers.

Brunner, J. J. (1992). *Estado y educación superior en América Latina*. En Neave y Vught, 1994.

CEDES. (1994). *Educación superior en América Latina: una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral del año 2000*. Documento 108. Buenos Aires, Argentina: Serie Educación Superior.

Cohen, M. D. y March, J. G. (1974). *Leadership and Ambiguity: The American College President*. Nueva York, EEUU: McGraw-Hill.

Macfarlane, B. (2011). The morphing of academic practice: unbundling and the rise of the para-academic, *Higher Education Quarterly*, 65 (1), 59- 73.

- Marquina, M. y Obeide, S. (set 2014). *New administrative and managerial functions: emerging roles and reconfiguration of identities in Argentine universities*. Trabajo presentado en la 27th CHER Annual Conference "Universities in transition: shifting institutional and organizational boundaries", organizada por el Consortium of Higher Education Researchers (CHER), Roma.
- Marquina, M. (ago 2015). *Transformaciones en la universidad a partir de la agenda de la Nueva Gestión Pública de los 90. Avances preliminares sobre los cambios en estructuras y roles según tipo de universidad*. Trabajo presentado en el XII Congreso Nacional de Ciencia Política, organizado por la Sociedad Argentina de Análisis Político y la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.
- Mintzberg, H. (1979). *The Structuring of Organizations - A Synthesis of the Research*. N. J., EEUU: Englewood Cliffs, Prentice-Hall, Inc.
- Neave, G. (1988). Educación y política social: ¿muerte de una ética o cambio de valores. *Oxford Review of Education*, vol. 3 (nro. 14).
- Neave, G. y Vught, F. A. (1994). *Prometeo Encadenado - Estado y Educación Superior en Europa*. Barcelona, España: Gedisa editorial.
- Obeide, S. y Marquina, M. (2003). Innovaciones en Materia de Financiamiento: Hacia la Constitución de un Organismo Descentralizado de Asignación de Recursos. En Juan Carlos Pugliese (Ed.), *Políticas de Estado para la Universidad Argentina*. Buenos Aires, Argentina: MECyT - SPU.
- Piffano, H. L. P. (Ed.). (1993). *Foro sobre organización y financiamiento de la educación universitaria en Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Harvard Club de Argentina.
- UNESCO. (1988). *El Financiamiento de la Educación en Período de Austeridad Presupuestaria*. Buenos Aires, Argentina.
- Vught, F. A. (1989). *Governmental Strategies and Innovation in Higher Education*. Londres: Jessica Kingsley.

- Weick, K. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, vol. 21 (nro. 1), pp. 1-19.
- Whitchurch, C. (2012). *Reconstructing Identities in Higher Education: The Rise of Third Space Professionals*. New York, EEUU: Routledge.

INNOVACIÓN TECNOLÓGICA Y DESARROLLO SOCIOPRODUCTIVO*

* Para esta mesa se invitó a Alberto Toloza (coord.), Marcelo Knobel, Mario Albornoz, Daniel Samoilovich y Luis Pinto Faverio.

TECHNOLOGICAL INNOVATION AND SOCIO-PRODUCTIVE DEVELOPMENT

Marcelo Knobel

Rector University of Campinas (Unicamp) - Brasil
marcelo.knobel@reitoria.unicamp.br

Newton Cesario Frateschi

Executive Director of Inova Unicamp Innovation Agency - Brasil
newton.frateschi@inova.unicamp.br

Vanessa Sensato Russano

Institutional Relations Director of Inova Unicamp Innovation Agency - Brasil
vsensato@inova.unicamp.br

We present important aspects of an university innovation and technology transfer office in the light of the university mission in education and its role in promoting a socio-productive environment. We briefly describe the case of Inova Unicamp Innovation Agency with its intellectual property, technological transfer and science and technological park/entrepreneurship sectors showing 15 years of achievements that have helped positioning the university amongst the highest ranked schools in Latin America. Finally, we present the extraordinary ecosystem of alumni companies that have developed along with the existence of Unicamp: a real case of a socio-productive environment leveraged by a university.

With the emergence of science as a driving force for economic growth, overcoming traditional sources of wealth – land, labor and capital (Etzkowitz, 2003) – and the growing importance of its application in social and environmental development, universities, especially the large research universities, such as the University of Campinas (Unicamp), have been questioned about its impact on society beyond its original teaching and research missions. The focus of such enquiry from society and policy makers

is on its active role in regional development and its social and economic impact. Within this article, we will show how strong and planned actions of Unicamp have contributed to position itself as a pole of innovation and entrepreneurship, impacting directly in socioeconomic development.

Created in October 1966, Unicamp has been amongst the top five universities in Latin America in several rankings. Currently, it is the best university of the region according to Times Higher Education (THE). As reported by the organizers of the THE ranking, innovation is the differential which propelled Unicamp to the top, highlighting its results in tech transfer and entrepreneurship.

Unicamp has been engaged in such activities since the 80's, following international trends and ahead of National Legislation on the matter, which has been constituted in 2004, within the Brazilian Innovation Law. In this mean time, the University has played a key role in the regional production system – not only by training highly qualified human resources, but also by promoting innovation and entrepreneurship policies, acting as catalyst for the creation of new companies as to the establishment of partnerships between academia and industry.

The main mission of a university is to educate and train individuals to hold leading positions in different areas of society, so we, at Unicamp, understand that students must be exposed since their undergraduate studies to research, innovation and entrepreneurship activities, which will help them become more complete professionals and make them aware of the needs of the marketplace they are in.

We also understand that these individuals might be more willing to come back to the university at which they carried out their undergraduate and/or graduate studies in order to collaborate with it in activities that promote social or technological innovation. Therefore, the activities of entrepreneurship and innovation taken place at Unicamp, not only form part of the more complete training of our students, but also support us to fulfill an expanded mission of the University with a focus on regional development.

Some actions of the University, mostly in the last 15 years must be taken into account in this mission.

Inova unicamp: 15 years of innovation and entrepreneurship

Although Unicamp has an innovative DNA since its foundation, the creation of the Inova Unicamp Innovation Agency in 2003 consolidated this DNA. Unicamp was once again a pioneer in this sector, since the Law that regulates the university-company relationship in Brazil imposes the obligation for public universities to create a technology transfer office only in the year 2004.

The concept of Inova Unicamp Innovation Agency goes far beyond just being a Licensing Office. From the beginning on, Inova has become the office responsible for promoting innovation and entrepreneurship within the University. It gathers not only the traditional Intellectual Property and Licensing activities, but also the entrepreneurship activities, such as the Incubator, as well as the management of Unicamp Science Park. Inova Unicamp is regarded as one of the most well-structured technology innovation centers in Brazil, very much proactive in its mission of “Identifying opportunities and promoting activities that stimulate innovation and entrepreneurship, increasing the impact of teaching, research and extension in favor of sustainable socioeconomic development.”

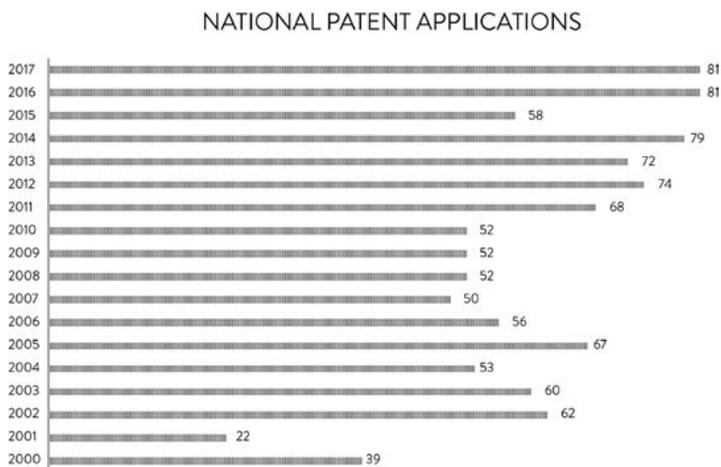
Currently its activities are divided in four main areas: (1) Intellectual Property, (2) Partnerships (R&D Projects and Technology Transfer) (3) Entrepreneurship and (4) Unicamp Science and Technology Park.

Intellectual property

Unicamp is known as the main patent holder among the national applicants. In 2017, it was the national institution that most

applied for patents at the National Institute of Industrial Property (INPI), with 77 applications, ahead of industrial players, according to the INPI study “Industrial Property Indicators 2018”, released on June 2018. By 2016, Unicamp was ranked second in the INPI ranking, with 62 patent applications. Those numbers consider only patents in which Unicamp is the main owner. That means that INPI does not consider the patents in which Unicamp has co-ownership, for example, in those cases in which the university shares ownership with a company.

With a portfolio of over one thousand patents – filled or granted –, the target of 80 patents applications in the National Institute annually is mostly achieved, as it can be seen on graph 1. International applications are generally done within the Patent Cooperation Treaty (PCT). Twenty to 30 PCT requests are done each year preferably for technologies with a market partner already identified and the negotiation for a licensing agreement ongoing.



Graph 1. Source: Inova Unicamp (2017)

Partnerships - R&D projects and technology transfer

Unicamp well-established IP strategy is followed by a proactive tech transfer procedure. Inova Unicamp Innovation Agency is benchmarking for tech transfer results in Latin America, with 13 % of the patent portfolio licensed. Unicamp patents available for licensing are offered proactively to companies as well as displayed in the website patents.inova.unicamp.br, where the industrial applications and the advantages of each technology are presented in a more friendly way. The portfolio also has an important search engine for the prospection of technologies in any area of interest.

Although the offering and negotiation of Unicamp exclusive owned patents is an important way of transferring technology from the University to the market, research projects in partnership with companies are more and more seen as an effective way of establishing long term cooperation, training students as well as transferring technology.

The Innovation Law in Brazil has been updated in 2016, moving to the technology transfer offices the responsibility of negotiating R&D contracts within academics and industry. Offices and universities are, at this time, updating policies and procedures to cope with the new rules. At Unicamp, it was a natural move as Inova Unicamp Innovation Agency has been expanding its action in such contracts for the last years. In the year 2017, for example, Unicamp has established 49 research contracts with industry, to the value of R\$ 64 million. Inova Unicamp Innovation Agency has taken part of the negotiation of 25 of those 49 contracts.

Additionally, as in Brazil patents with co-ownership university-industry must necessarily be licensed back to industry – even when they are co-owned – such projects are generally a good source of successful licensing agreements with great benefit – such as royalties – to both sides. Altogether – licenses resulting from R&D projects and of technology owned by the University – make at Unicamp a portfolio of 100 active licensing agreements, rever-

ted to the University in 2017 in a total of R \$ 1.39 million in economic gains related to the transfer of technologies.

Unicamp science and technology park: a gate for a more entrepreneurial university

As mentioned before, one of the things that distinguishes Unicamp's activity in entrepreneurship and innovation from other universities in Latin America is the fact that from its conception on, the Innovation Agency gathers initiatives to promote entrepreneurship, as the Technology Based Incubator (Incamp).

The Incubator was created in 2001. Two years later it was incorporated to the Innovation Agency. Not only has the Incubator helped mature over 50 technology based companies, but it also has, at present, an important role in the construction of a knowledge based ecosystem in Campinas area and its surrounding cities, as a partner to transfer the knowledge on how to build other Technology Parks.

The Incubator is hosted at Unicamp Science and Technology Park, also managed by Inova Unicamp Innovation Agency. Our Park has 100 thousand m² of urbanized area and hosts research centers of several international companies, as well as startups created by our alumni students or drawn by our technology and business density. Having those startups inside our campus brings benefit for both the company and Unicamp.

Speaking of startups, our connection to the alumni companies is one of our most impressive features. According to Inova Unicamp's data they are 485 active companies, with an annual revenue of over R\$3 billion, employing near 30 thousand people, 60 % of them established in the Campinas area and 91 % in Sao Paulo State. Inova Unicamp is also engaged in promoting a dynamic relationship with them, which include recruiting university students, mentoring startups, and research and innovation activities.

In conclusion, we have presented some important issues related to university mission in education and its role in promoting a socio-productive environment. We have also presented the Unicamp Innovation Agency, Inova, and its role in helping placing Unicamp amongst the highest ranked schools in Latin America. Finally, we briefly described the ecosystem of Unicamp alumni companies, which is a real case of a socio-productive environment leveraged by a university.

References

- Etzkowitz, H. (2003). *Research groups as 'quasi-firms': the invention of the entrepreneurial university*. *Research policy*, [S.l.], Vol. 32, n.1, pp. 109-121.
- INOVA, Agência de Inovação Inova Unicamp (September 27, 2018). *Relatório de Atividades 2017*. Retrieved from <http://www.inova.unicamp.br/relatorio-de-atividades/>

INNOVACIÓN TECNOLÓGICA Y DESARROLLO SOCIO PRODUCTIVO

Mario Albornoz

Investigador Principal del CONICET
Coordinador del Observatorio Iberoamericano de la Ciencia,
la Tecnología y la Sociedad
albornoz@ricyt.org

Entre los nuevos desafíos a los que deben dar respuestas las universidades de América Latina y el Caribe, el de la innovación es uno de los más complejos. Se trata de un caso en el que las evidencias, paradójicamente, son engañosas, por lo que resulta necesario reflexionar con alguna profundidad. El término innovación se ha convertido en un concepto fetiche, al que se le asigna un sentido positivo e incluso normativo. Por un lado, en un escenario internacional de creciente competitividad, la innovación es vista como el instrumento que permite dinamizar la economía de los países y abre la puerta para incorporarse con éxito en la que hoy se denomina como “sociedad del conocimiento”. En cierto sentido, se ha convertido en un emblema de la sociedad moderna y es considerada como la panacea para resolver muchos problemas (Godin, 2008). Sin embargo, a menudo no se toma en cuenta que también genera riesgos sociales y ecológicos que deben ser evaluados. Hay que llamar la atención sobre el hecho de que, casi al mismo tiempo que se creaba la expresión “sociedad del conocimiento”, en otros foros se acuñaba la expresión “sociedad de riesgo” para advertir sobre algunas consecuencias no deseables del modelo de desarrollo imperante (Beck, 1998). La universidad, cultora de un pensamiento crítico, tiene un papel importante en discernir las oportunidades y los riesgos.

Al mismo tiempo, se trata de un término polisémico, ya que se le asignan distintos significados y se lo aplica de forma diferen-

te (Godin, 2008). Tal dispersión conceptual favorece las confusiones y dificulta tomar decisiones acertadas en la formulación de políticas y en la gestión de las instituciones del conocimiento; particularmente, en este caso, las universidades. De todas las significaciones posibles tomaré dos: la significación derivada de Schumpeter (1976) y su asimilación a las tecnologías de punta. En la primera significación (resignificada en los enfoques sistémicos), la innovación no necesariamente está asociada con la I+D. En la otra, por su identificación con las tecnologías de punta, basadas en la frontera de la ciencia, la innovación deriva de I+D de la más alta calidad.

En el primer sentido, la innovación entraña el propósito de mejorar la posición competitiva de las empresas mediante la incorporación de conocimientos de distinto tipo. El proceso de innovación consiste así en una serie de actividades, no solamente científicas y tecnológicas, sino también organizacionales, financieras y comerciales; acciones que, en potencia, transforman las fases productiva y comercial de las empresas. Tales innovaciones suelen ser consideradas como “incrementales”. En el segundo sentido, la innovación alude a tecnologías producidas como resultado de la I+D, cuya aplicación exitosa significa una ruptura del nivel tecnológico anterior al momento de la innovación. Este proceso es conocido bajo el nombre de “innovación radical”. Son radicales aquellas tecnologías que tienen la potencialidad de transformar profundamente el modo de producción. Modifican radicalmente la estructura organizacional de las empresas y repercuten sobre el empleo, la productividad y las condiciones de vida de los ciudadanos.

Ambos tipos de innovación implican acciones diferentes y para impulsarlas es necesario aplicar también políticas y estrategias diferenciadas. Por esta razón, interpelean a los gobiernos y a las universidades de distinta manera. En el primer caso, se demandan estrategias de vinculación con el medio productivo; ge-

neralmente integrado por las PYME. Se trata de estrategias que incluyen asesoramiento, educación y capacitación laboral. En el segundo caso, las estrategias han de estar orientadas a fortalecer equipos de I+D de alto nivel, generalmente integrados en redes internacionales. Sin embargo, frecuentemente los dos tipos de innovación se complementan y representan fases sucesivas de la difusión del conocimiento tecnológico. Por ejemplo, las tecnologías de información y comunicación (TIC) son una innovación radical seguida de una posterior difusión incremental.

La vinculación

La innovación es un hecho colectivo. Lo era ya en la concepción de Schumpeter, por cuanto implicaba al menos la interacción de un inventor y un innovador, pero es una condición esencial en los enfoques referidos a los “sistemas de innovación”, que la sitúan en el centro de una trama de actores sociales (Lundvall, 1992; Nelson, 1993). La capacidad de un sistema de innovación está enraizada en los procesos de educación y capacitación. Para las universidades, este desafío tiene un nombre: “vinculación”. Este concepto de vinculación, que en la Reforma de 1918 formaba parte, en cierta medida, del concepto de “extensión” y era entendido como “función social de la universidad”, hoy tiene un nuevo sentido que incluye la transferencia de los resultados de la I+D, el aprendizaje profesional y laboral, la aptitud para identificar y adquirir conocimientos y la capacidad de adaptación de tecnología, entre otras actividades. Su relevancia hace recomendable que estas actividades sean normalizadas y se elaboren indicadores apropiados para el aprendizaje recíproco y la evaluación de resultados. Experiencias como la del Manual de Vinculación – “Manual de Valencia”, merecen ser difundidas y sus recomendaciones tomadas en cuenta (OCTS-OEI y RICYT, 2017).

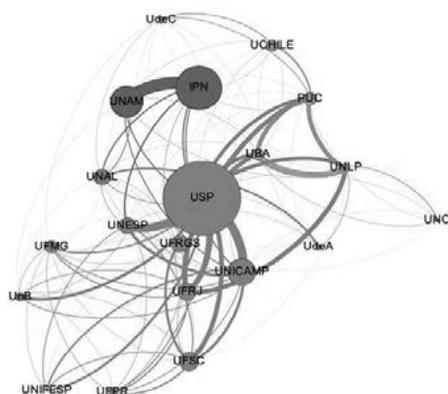
La innovación en América Latina

La teoría de la innovación, en sus distintas vertientes, es originaria de países con economías industriales avanzadas, dotados de una cultura empresarial competitiva y con una estructura institucional adecuada para propiciar la sinergia entre los diferentes actores. Todo ello contiene lecciones de gran interés para los países de América Latina y el Caribe, pero es necesario advertir que las estrategias que se adopten deben ser a su vez innovadoras y no pueden limitarse a imitar las prácticas de otros países con contextos diferentes. Por ello, para diseñar estrategias adecuadas, es imprescindible tomar en cuenta algunos rasgos de estos países, tanto de sus empresas, como de la vocación y capacidad de sus universidades (Albornoz, 2013).

En la mayoría de los países de esta región, desde hace décadas, se viene tratando de favorecer la interacción entre las universidades y el sector productivo, estableciendo instrumentos y estructuras para el fomento de la innovación, pero son escasas las experiencias duraderas. La realidad muestra que en los países latinoamericanos las empresas son poco innovadoras, realizan una escasa inversión en I+D y, cuando innovan, el gasto se concentra en la adquisición de maquinaria y equipo. No es un hecho sorprendente, ya que en su gran mayoría las empresas pertenecen a la categoría de PYME y se desempeñan en sectores económicos de media y baja tecnología, poco predispuestos a cooperar con las universidades. De hecho, las encuestas de innovación realizadas en los países de la región muestran que es baja la proporción de las empresas de los países de América Latina y el Caribe que han desarrollado acuerdos de cooperación con universidades y centros de I+D. Cuando lo hacen, suele ser para obtener información y para actividades de capacitación, no para I+D (OEI, 2014).

La innovación en tecnologías transversales

Actualmente, las innovaciones radicales en tecnologías de punta, con capacidad de penetración horizontal, como las TIC, la bio-



TIC. Las TIC han impregnado la vida cotidiana de todos los sectores sociales en todos los países del mundo. Sin embargo, esa informatización de la sociedad no se ha producido de forma igualitaria. El papel de la ciencia y la tecnología en un proceso de esas características resulta crítico. Sin embargo, *la producción científica es débil* y la red de publicaciones conjuntas es desarticulada y muestra una hegemonía de las universidades de Brasil, seguidas por las de México, con escasa participación de las restantes (OCTS-OEI, 2018).

Cultura innovadora

Por último, cabe enfatizar – en línea con los manuales de Oslo y Bogotá– que el proceso innovador involucra en gran medida *elementos culturales*. Los desarrollos que dieron lugar al explosivo fenómeno de las redes sociales constituyen innovaciones de punta que fueron creadas en forma completamente independiente de la I+D. Esto pone de manifiesto la importancia de los rasgos culturales: hay sociedades propensas a la innovación. De allí la importancia –como política pública– de ayudar a crear un clima innovador local, del que eventualmente puedan surgir innovaciones que compitan internacionalmente.

La capacidad innovadora es un rasgo cultural de aquellas sociedades que poseen colectivamente la aptitud para introducir cambios como respuesta a nuevas circunstancias, aprovechar oportunidades y aumentar la eficacia en la prestación de los servicios públicos, particularmente en lo referido a la educación, el transporte, la vivienda y la salud. Las universidades tienen un papel muy importante en la difusión de una cultura innovadora. Se ha dicho que, en una época de cambio radical, las universidades deben ellas mismas, ser instituciones que cambian de acuerdo con los tiempos.

Recomendaciones

Se nos ha propuesto que para completar la intervención se formulen algunas recomendaciones concretas. En este caso, formularé tres recomendaciones que surgen de los argumentos expresados anteriormente.

Promover una cultura innovadora. Dada la importancia que reviste para los países de América Latina impulsar la innovación, crear e incorporar conocimiento científico y tecnológico de calidad y socialmente relevante, difundirlo y aplicarlo en las empresas y otras instituciones, es preciso que las universidades cumplan un importante papel en promover una cultura favorable a la innovación, involucrando a sus docentes, investigadores, tecnólogos, gestores y los propios estudiantes, fomentando esta cultura en cada uno de los miembros de la comunidad académica y en la gestión de la propia institución. Es conveniente que den apoyo a las iniciativas innovadoras de sus estudiantes y graduados para crear empresas de base tecnológica. Al mismo tiempo, deben fomentar una mirada crítica que permita evaluar los riesgos sociales y ambientales de determinadas innovaciones y estilos de desarrollo.

Fortalecer la vinculación con el medio y promover el uso de los resultados de la I+D. Los vínculos entre las universidades con su entorno social y productivo en los países de América Latina deben

ser fortalecidos. Para ello es necesario que las universidades lleven a cabo un conjunto de actividades tales como crear unidades destinadas a promover y facilitar la vinculación, desarrollen servicios de información científica y tecnológica, promuevan ruedas de diálogo entre investigadores y empresarios y, en general, favorezcan la formación de redes que faciliten una comunicación fluida entre los diversos actores sociales. Es importante normalizar estas actividades y elaborar indicadores apropiados para el aprendizaje recíproco y la evaluación de los resultados que se alcancen. Hay un vacío considerable de información comparable en lo que se refiere a la vinculación de las universidades con su entorno socioeconómico. Medir la interacción de las universidades con la sociedad y el sector productivo es necesario para evaluar la conformación de los sistemas de innovación y aproximarse al impacto social de la ciencia y la tecnología.

Impulsar la cooperación regional en áreas estratégicas. En las áreas estratégicas de innovaciones radicales en tecnologías avanzadas es fundamental crear capacidad regional de producción y transferencia de conocimientos innovadores. Dado que no todos los países latinoamericanos tienen las mismas oportunidades, es recomendable que las universidades tiendan a formar redes de investigación conjunta, formación de posgrado y actualización de docentes e investigadores. Es necesario también fomentar el aprovechamiento del conocimiento disponible, accesible a través de las bases de datos bibliográficas, los repositorios institucionales, el vínculo con científicos latinoamericanos residentes en otros países y otras estrategias similares.

Bibliografía

- Albornoz, M. (2013). Innovación, equidad y desarrollo latinoamericano. En *Isegoría*, N°48. Madrid: CSIC.
- Beck, U. (1998). *La Sociedad del Riesgo. Hacia una nueva Modernidad*. Barcelona, España: Editorial Paidós.

- Godin, B. (2008). Innovation: the History of a Category, Paper no. 1, *Project on the Intellectual History of Innovation*. Montreal: INRS.
- Freeman, C. (2003). La naturaleza de la innovación y la evolución del sistema productivo. En F. Chesnais y J. C. Neffa (eds.). *Ciencia, tecnología y crecimiento económico*. Buenos Aires: CEIL-PIETTE-CONICET.
- Lundvall, B.A. (ed.) (1992). *National systems of innovation. Towards a theory of innovation and interactive learning*. Londres: Pinter.
- OCTS-OEI (2018). *Las universidades, pilares de la ciencia y la tecnología en América Latina*. Buenos Aires: OEI.
- OCTS-OEI, RICYT (2017). *Manual Iberoamericano de Indicadores de Vinculación de la Universidad con el entorno socioeconómico*. Buenos Aires.
- OEI (2014). *Ciencia, Tecnología e Innovación para el Desarrollo y la Cohesión Social. Un programa iberoamericano en la época de los bicentenarios*. Madrid.
- Nelson, R. (ed.) (1993). *National Innovation Systems. A Comparative Analysis*. New York: Oxford University Press.
- Schumpeter, J. (1976). *Teoría del Desarrollo Económico*. Primera versión en alemán: 1912. México: Fondo de Cultura Económica.

LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA*

* Para esta mesa se invitó a Adolfo Stubrin (coord.), Carlos Forero Robayo, Jaime Valls Esponda, Antonio Ibarra y Claudio Suasnábar.

LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA EN MÉXICO A 100 AÑOS DE LA REFORMA DE CÓRDOBA, ARGENTINA

Jaime Valls Esponda

Secretario General Ejecutivo ANUIES – México
jaime.valls@anuies.mx

La Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (CRES 2018) nos brindó la oportunidad de participar en la Mesa de Debate que abordó *La Autonomía Universitaria*, de gran significación en ese espacio y en ese tiempo, por la conmemoración del centenario del *Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria* de Córdoba, fechado el 21 de junio de 1918.

Las movilizaciones estudiantiles que se sucedieron en el mes de junio de 1918 en Argentina, que originaron el Manifiesto de Córdoba¹, y que posteriormente se expandirían en América Latina, establecían nuevos postulados para la educación superior, que pueden resumirse en la democratización y la autonomía universitaria. A 100 años de ese acontecimiento, hoy podemos analizar la pertinencia de esa reforma disruptiva y sus posteriores resultados en el desarrollo de la educación superior en América Latina.

Un año antes de ese importante suceso, en el estado de Michoacán, México, el 15 de octubre de 1917, la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, había obtenido su autonomía, como resultado de los procesos de la Revolución Mexicana y del Constituyente de 1917 y de “la convicción de Pascual Ortiz Rubio”², intelectual liberal, entonces gobernador de Michoacán,

1 <https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/manifiesto-liminar>

2 UMSNH (2017). Cien años de autonomía marcan a la UMSNH, como vanguardia histórica, ideológica y legislativa en México. Consultado en: <https://www.>

quien a la postre sería Presidente de México. Le siguieron la Universidad Autónoma de Sinaloa en 1918, que igualmente cumple este año su primer centenario de autonomía, y la Universidad Autónoma de San Luis Potosí en 1923, de una propuesta generada por el Gobernador Rafael Nieto en 1921, con el propósito de que “(el Instituto Literario) constituya una entidad moral independiente y alejada de los vaivenes de la política”.³ Se pretendía pues protegerlas de los conflictos políticos muy frecuentes en esa etapa posrevolucionaria del México de principios del siglo XX.

Desde entonces, la autonomía ha sido considerada como una conquista social irreversible de las universidades públicas en México. Quizás las más significativas, por su impacto contemporáneo, fueron las de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), obtenida en 1945, y de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), en 1973.

El 9 junio de 1980, la autonomía de las instituciones de educación superior (IES), se elevó definitivamente a rango constitucional y fue producto fundamentalmente de discusiones en los años previos por aspectos laborales que afectaban a las instituciones y que no se contemplaban en la legislación laboral. La regulación del trabajo universitario exigía una regulación distinta de la del trabajo en general; la autonomía quedó consignada de la siguiente manera:

Artículo 3º. Fracción VII. Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas;

cic.umich.mx/noticias/1144-cien-anos-de-autonomia-marcan-a-la-umsnh-como-vanguardia-historica-ideologica-y-legislativa-en-mexico.html

3 <http://www.uaslp.mx/universidad/historia/año-de-1923>

determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio...

En general, el concepto de autonomía significó para las universidades ⁴:

- *Autorregulación*: formular y aprobar internamente la legislación y la normatividad que regula sus relaciones internas, sin contravenir el orden jurídico nacional.
- *Auto organización académica*: es el valor fundamental de la universidad pública.
- *Autogestión administrativa*: administrar su patrimonio, observando las disposiciones en materia de rendición de cuentas y de transparencia en la información, tanto al interior como al exterior de la institución universitaria.
- *Autogobierno*: establecer su propio sistema de gobierno.

En lo que se refiere al trabajo universitario, uno de los aspectos más relevantes de las reformas constitucionales fue el calificativo que le otorgaron de especial y que las relaciones laborales, tanto del personal académico como del administrativo, se regularan en los términos y con las modalidades que estableciera la Ley Federal del Trabajo, conforme a las características propias de un trabajo especial.

Por otro lado, aunque el concepto de autonomía permaneció inalterable por muchos años; no ha estado exento a que grupos internos y externos a las instituciones hayan pretendido vulnerarlo, en favor de sus propios intereses; de tal manera que, en el año de 2009, ante un conflicto específico en una universidad autónoma⁵, la Supre-

⁴ Vid. González Pérez, Luis Raúl y Guadarrama López, Enrique (2009) *Autonomía universitaria y universidad pública. El autogobierno universitario*. México: UNAM. Recuperado de <http://abogadogeneral.unam.mx/PDFS/autonomia.pdf>; pp 12 y 38.

⁵ Se trata de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, por la controversia que suscitó el proceso de designación de rector en el año 2007, que fue

ma Corte de Justicia de la Nación tuvo que intervenir para precisar sus alcances. De una garantía constitucional, el concepto evolucionó para ser concebido por ese máximo tribunal como una *garantía institucional*. En este sentido, la Corte precisó:

- a. La Autonomía constituye una protección especial a favor de las universidades públicas para *resguardarlas de intromisiones o intereses externos*, lo que les permite cumplir con sus fines.
- b. Que el autogobierno es la facultad de gobernarse a sí mismas; por lo que tienen independencia para tomar decisiones sin intervenciones externas.
- c. Que la autonormación les permite autorregularse, es decir, aprobar las normas que habrán de regir a su interior.
- d. Que tienen las facultades de inspección y control para vigilar la actividad que desarrollan por sí mismas.
- e. Que poseen la capacidad de dirimir los conflictos de cualquier naturaleza, que surjan al interior, siempre que constitucional o legalmente la solución de tales litigios no esté reservada a un régimen jurídico específico distinto del universitario.

Hoy en día, la autonomía en México y en el mundo no puede prescindir de factores externos que condicionan la misión de las universidades. La globalización, el acelerado desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación, así como las nuevas condiciones políticas y económicas globales y locales presentan nuevos retos que acotan en los hechos la autonomía de las instituciones.

Por otra parte, cada vez es más frecuente la intromisión de los gobiernos en las universidades: cambio de las leyes orgánicas sin el consentimiento o conocimiento de las universidades, la injerencia de algunos gobiernos en los procesos de designación o elección de autoridades universitarias o la imposición de contralores internos, por citar algunos ejemplos. Ello vulnera la estabilidad

impugnado mediante la interposición de un amparo ante la Suprema Corte de Justicia, mismo que fue sobreseído y permitió a la Corte precisar sobre el concepto de garantía institucional.

institucional y somete a las comunidades universitarias a un clima de zozobra e incertidumbre.

Todos esos nuevos elementos del entorno que impactan a las universidades las impulsan a imaginar nuevas transformaciones internas. Por ejemplo, los claustros académicos, que tradicionalmente se mantenían cerrados, se abren ahora a la colaboración de pares de otras instituciones nacionales y del extranjero para desarrollar un trabajo en colaboración (UNESCO, 1998); la movilidad internacional de estudiantes ha modificado los modelos educativos y curriculares, y ha logrado la apertura de la antes inflexible administración escolar; también ha promovido el aprendizaje de lenguas extranjeras y la adquisición de competencias globales y blandas (Bolonia, 1999).

En términos del financiamiento, la inestabilidad de la economía mundial ha provocado ajustes en los presupuestos internos, que ha orientado a las instituciones a buscar recursos alternos, a generar nuevos esquemas de vinculación que le han hecho económicamente más competitivas, bajo estrategias de universidad – empresa, creación de *spin offs* universitarios, incubadoras y aceleradoras de empresas, ecosistemas de innovación, etc. que, en ocasiones, provocan transformaciones estructurales a la identidad y al *ethos* universitario.

A la par de esto, las declaraciones internacionales que establecen el carácter de bien público social de la educación superior (CRES 2008), o bien la necesidad de asumir la responsabilidad social de la educación superior (UNESCO, 2009), plantean a las instituciones un compromiso ético, solidario y moral, que les conduce a la innovación social y a la generación de una sociedad del conocimiento (UNESCO, 2005).

En esta materia, y de cara a la cuarta revolución industrial, se ha generado una gran incertidumbre en el quehacer institucional y en el desarrollo de las profesiones, no solo en el tema de la innovación educativa y las nuevas formas de aprender con el uso de las TICs, sino en los perfiles profesionales que demanda el mercado

de trabajo global para los próximos 10 años. ¿Cómo deben aprender ahora los estudiantes? ¿Cuáles son las competencias profesionales y blandas (*soft skills*) que los empleadores demandan y que no están ahora en el curriculum universitario? ¿Cuál es el nuevo modelo universitario del siglo XXI que debemos impulsar? ¿Qué características debe tener? ¿Qué papel juegan las alianzas regionales? ¿Cómo hacer de la autonomía una cualidad que potencie la transformación de las universidades, antes que un obstáculo para el avance académico?

A 100 años de la Reforma de Córdoba, aún sigue siendo complejo para responder a esas nuevas interrogantes, aunque debemos orientar nuestros esfuerzos para reconstruir un nuevo concepto de autonomía regional, sustentado en la colaboración, la solidaridad y la complementariedad de las organizaciones e instituciones de educación superior, un concepto que dé rumbo y orden a la educación superior, la ciencia, tecnología e innovación, reconocidas como bien público social, con el claro compromiso político, programático y financiero-presupuestal de los gobiernos y los organismos internacionales, para facilitar el tránsito hacia la sociedad latinoamericana y caribeña del conocimiento.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR FRENTE A LOS DESAFÍOS DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS*

* Para esta mesa se invitó a Luis Bonilla (coord.), Celso Garrido Noguera, Marcelo Prieto Jiménez, Marlon Brevé Reyes y Joaquín Valdés.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR FRENTE A LOS DESAFÍOS DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

Joaquín Valdés

Universidad Nacional de San Martín – Argentina
jovaldes@inti.gob.ar

Carlos Greco

Universidad Nacional de San Martín – Argentina
mailcgreco@gmail.com

En algunos países recién se está tratando de asimilar lo que se conoce como la tercera revolución industrial, signada por la inserción en los procesos productivos de la electrónica, la computación y las llamadas en general TICs (Tecnologías de la Información y la Comunicación). Mientras tanto, ya comenzó la cuarta revolución industrial. La primera revolución industrial puede ubicarse a fines del siglo 18, con la aparición de las máquinas a vapor. La segunda se inicia junto con el siglo 20, caracterizada por la producción en masa, ya con máquinas accionadas eléctricamente. El comienzo de la tercera se ubica en los años 70 del siglo pasado. Esta cuarta revolución industrial se basa en procesos totalmente digitalizados, interconectando máquinas y otras cosas con personas. Introduce cambios disruptivos, conocidos como internet de las cosas, big data, computación en la nube, manufactura avanzada, manufactura inteligente, robótica colaborativa, manufactura aditiva (impresión 3D) y muy especialmente inteligencia artificial.

La configuración de la llamada “Fábrica del Futuro” consiste en una cantidad de estaciones interconectadas por líneas de transporte que llevan el producto secuencialmente de un módulo al siguiente, controlando cada paso mediante un gran número de diferentes sensores. Los ingenieros deben aprender a manejar toda la fábrica desde una tablet. Crece la cantidad de sectores industriales, como el automotriz, el de la electrónica o el del calzado, que cuen-

tan con plantas totalmente robotizadas. Para el control de calidad se habrán de requerir sensores y patrones cuánticos de medición a escalas nanométricas, que vengan incorporados en las máquinas y estas se autocalibren; no habrá tiempo para retirar una pieza y llevarla al laboratorio. En el National Institute of Standards and Technology ya se ha desarrollado y montado en un chip un reloj atómico del tamaño de un grano de arroz y una variedad de otros dispositivos similares para las distintas magnitudes de medición. Los brazos robóticos articulados con una cámara en su extremo, para relevar al detalle la superficie de una pieza escaneada desde distintos ángulos, ya pueden suministrar 20 millones de puntos de medición por minuto. Estos procesos ingenieriles que proporcionan permanentemente una cantidad enorme de datos (big data) son manejados en nubes determinadas. La cuestión de la ciberseguridad de esos datos es otro de los temas a los que se dedica gran esfuerzo investigativo desde distintas disciplinas.

La enseñanza superior donde se formen los profesionales que estos cambios requieren no se limita al ámbito de los tecnólogos. También cambiarán, por ejemplo, las actividades de los trabajadores manufactureros y transportistas, de los abogados, contadores, aseguradores, banqueros, médicos, periodistas, actores, músicos y docentes, entre otras (Oppenheimer, 2018). Ya se requieren cirujanos que comanden mediante joysticks los movimientos de exactitud de robots que manejan el bisturí. Un caso relevante de Inteligencia Artificial es el desarrollo del superordenador Watson de IBM. Se lo está utilizando para efectuar diagnósticos, por ejemplo, en cáncer de pulmón, colorrectal, próstata, mama y leucemia, con una tasa de acierto que supera la de los humanos. Inclusive puede interpretar la personalidad de un paciente y sus emociones. Watson también asesora sobre cuestiones legales, en segundos, con una tasa de acierto del 90 %, superior a la de los abogados humanos que es del 70 %.

En mayo de 2015 se autorizó el primer camión sin chofer de la firma Daimler en el estado de Nevada. Audi y otras firmas

ya tienen diseños avanzados de camiones autónomos, para transportes de distintas cargas, inclusive de combustibles. En el futuro próximo, los camioneros a lo sumo llevarán el camión hasta el inicio de la autopista, para que luego siga sin chofer hasta el destino programado. Todavía se estudian mejoras en cuestiones de seguridad; la estadística clásica que analiza datos muestrales y arroja resultados con cierto margen de error debe dar lugar a nuevas técnicas de minería de datos (data mining), procesando grandes volúmenes de datos y seleccionando solamente aquellos seguros. Al igual que Watson, la performance de estos vehículos autónomos irá mejorando a medida que vayan aprendiendo y procesando más datos experimentales.

La OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, instó a los gobiernos a prepararse, porque la pérdida de empleos puede provocar trastornos sociales. Solo en Estados Unidos y Europa podrían desaparecer para el 2030 hasta 4.4 millones de puestos de trabajo de choferes profesionales. Una Speedfactory de Adidas emplea a 160 trabajadores, en vez de los 1000 o más de una de sus fábricas asiáticas típicas. Las zapatillas ya no se producen con gente que ensambla, da forma, pega y cose, sino combinando robots con impresión 3D y nuevos materiales como sedas sintéticas y aceros biológicos. Se trata de una nueva forma de producción extremadamente rápida y flexible, que no solamente ahorra salarios, sino que acorta los tiempos del proceso productivo y toda la cadena de comercialización posterior. Volviendo a operar en Alemania, Adidas acortará distancias de transporte hacia Europa y también hacia toda América desde otra Speedfactory en Estados Unidos. Las relocalizaciones de las grandes compañías producirán cada vez más desplazamientos de mano de obra. China ya no podrá competir contra los robots ni con mano de obra extremadamente barata. Por eso, aún en el contexto de una economía socialista de mercado, el gobierno chino ha decidido asumir que estas nuevas formas de producción son inevitables y liderar el cambio de para-

digma. La potencia asiática, segunda economía del mundo, es el mayor comprador de robots industriales del globo. Los dispositivos de gran precisión serán de gran utilidad para la industria de vehículos autónomos, cuyos movimientos dependerán de la exactitud de sentido en el vehículo y sus alrededores. China ya compite cabeza a cabeza con Estados Unidos en patentamiento de sensores cuánticos (Mellor, 2017).

En los entornos fabriles los robots irán liberando al hombre cada vez más del trabajo alienante, inhumano, de estar 8 horas o más repitiendo mecánicamente el mismo movimiento frente a una cinta transportadora o ensamblando rutinariamente siempre las mismas piezas. Eso lo harán definitivamente los robots. Para estos trabajadores alienados será como una nueva abolición de la esclavitud. Y el dilema es el mismo que después de haber declarado que los esclavos serán hombres libres. ¿Qué harán con su libertad, de qué trabajarán para asegurar su sustento? No basta con eliminar la esclavitud, hay que hacerse cargo de la inserción laboral de los esclavos liberados. Al igual que en anteriores revoluciones industriales que destruyeron puestos de trabajo, por ejemplo, desplazando la mano de obra agraria, las nuevas tecnologías abrirán puertas a otros empleos. Pero la mayor velocidad de los cambios actuales podría dejar rápidamente un tendal de gente sin sustento durante la transición. Hay quienes propician un paliativo instaurando una renta básica universal para todos los ciudadanos que se encuentren en edad laboral. Otros se oponen, argumentando que no existe desempleo significativo en países donde la cantidad de robots por cada 10.000 trabajadores es la más alta, como en Japón, Corea del Sur o Alemania. Una de las claves reside en la importancia otorgada por esos países a la ciencia, la tecnología y la innovación, junto con el alto nivel de capacitación laboral desarrollado.

Estas cuestiones tan preocupantes ya se plantean en el Foro Económico Mundial de Davos o en documentos de la Organización Internacional del Trabajo. En su edición especial del 19 de octubre de 2017, la revista *Nature* dedicó varios artículos a la

cuestión de la condición humana y el futuro del trabajo, donde el concepto mismo de trabajo está cambiando. Una contribución aborda preguntas tales como si la brecha digital podrá ser cerrada, si las máquinas que aprenden (machine learning) desplazarán a trabajadores calificados, si los trabajos breves encontrados a través de plataformas on line harán que aumente la explotación de los trabajadores, etc. (Anthes, 2017). Levy Yeyati se pregunta si seremos capaces de convertir progreso tecnológico en herramienta liberadora y urge a discutir las consecuencias de esta transformación inevitable sobre nuestro bienestar y nuestra cultura, como si viniera un tsunami (Levy Yeyati, 2018).

Este contexto de cambios, que pueden considerarse como una fase superior de la revolución digital iniciada en los años 80, requiere una adecuación educativa a todo nivel, desde la escuela primaria hasta la formación universitaria en todas sus disciplinas. Y amerita el debate internacional. Los esfuerzos de UNESCO para formular políticas educativas inclusivas, sumamente loables, por cierto, aún no han llegado a considerar el grado de especificidad necesario para impulsar contenidos educativos que prevean las demandas concretas que el mundo del trabajo habrá de requerir, o que ya está requiriendo. Así, por ejemplo, la Declaración de Incheon para la Educación 2030, formulada en 2015 y que presenta una nueva visión de la educación para los 15 años siguientes, formula lineamientos para una educación inclusiva, equitativa, de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Pero si uno busca a lo largo del texto, en la versión digital, palabras como “robótica”, “inteligencia artificial”, “inteligente”, “automatización”, “manufactura”, o “internet de las cosas”, encontrará por respuesta que “No se encontró resultado alguno”. La palabra “digital” aparece mencionada una sola vez, como indicador del porcentaje de jóvenes y adultos que alcancen al menos un nivel mínimo de competencia en alfabetización digital, cuyo número debería ser considerablemente aumentado hasta el 2030 (Educación 2030. Declaración de Incheon).

Así como ya es un compromiso para los Estados asumir que la educación superior es un bien de carácter público y social, y además un derecho humano indelegable, resulta también ineludible considerar el acceso universal a los derechos digitales. En este contexto, es necesario repensar y reformular, en todos los niveles educativos, el proceso de alfabetización informacional. Si se quiere estructurar una formación orientada a un mundo digital y de cara al siglo XXI, se debe fortalecer el uso que los individuos hacen de Internet en dos conceptos: la relevancia y la confiabilidad de la información. Durante los últimos años los Estados favorecieron la provisión y el acceso a la tecnología cumpliendo con su cometido de inclusión. Eso fue el punto de partida, a lo cual hay que agregarle la formación, de modo tal que se logre hacer un uso reflexivo y crítico de la información digital. Este es el gran desafío para los sistemas educativos, que se estructuran con las instituciones, las familias y el propio Estado.

Aún quienes busquen soluciones adaptativas a cada realidad, incorporando simultáneamente las nuevas tecnologías anteriormente descritas, deberían pensar que para ello también hay que saber. No se puede adaptar lo que se desconoce. Nuevos trabajos implican saberes y habilidades diferentes que deben ser aprendidas. Además de ofrecer capacitaciones específicas de corta duración para quienes ya estén insertados en la economía digital, se deberían reformular rápidamente los contenidos de carreras tradicionales, como las ingenierías, licenciaturas y tecnicaturas, pensando en quienes ahora inician sus estudios y al egresar ya se encontrarán con las fábricas del futuro, con nuevas demandas laborales. Los tiempos habituales para formalizar cambios en los programas de estudios podrían resultar inaceptables ante esta realidad.

En base a la problemática descrita hemos formulado las siguientes recomendaciones:

Recomendación 1. Acelerar la inclusión de nuevas ofertas académicas, con estructuras curriculares flexibles, reconocimiento de saberes experienciales y creditización de contenidos acordes a la

velocidad e inevitabilidad de los cambios tecnológicos disruptivos, propios de la cuarta revolución industrial (internet de las cosas, robótica colaborativa, inteligencia artificial, big data, vehículos autónomos, etc.), atendiendo los riesgos sociales y ambientales asociados a su incorrecta utilización.

Recomendación 2. Abordar responsablemente la temática del futuro del trabajo en un contexto tecnológico que reemplaza el trabajo rutinario muscular y también apunta a la sustitución de actividades propias de la inteligencia humana, afectando en primer lugar a las personas menos capacitadas para asumir los nuevos empleos, acompañando su proceso de reconversión.

Bibliografía

- Anthes, E. (2017). The shape of work to come. Three ways that the digital revolution is reshaping workforces around the world. *Nature* 550, 316-319.
- Educación 2030. *Declaración de Incheon* (2015). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- Levy Yeyati, E. (2018). *Después del trabajo. El empleo argentino en la cuarta Revolución Industrial*. Buenos Aires, Argentina: Sudamericana.
- Mellor, B. (2017). Here, there and everywhere. Quantum technology is beginning to come into its own. *The Economist. Technology Quarterly*, Mar 11th 2017. Recuperado de file:///C:/Documents%20and%20Settings/Usuario/Mis%20documentos/Downloads/Economist_TechQuarterly_March2017.pdf
- Oppenheimer, A. (2018). ¡Sálvese quien pueda! El futuro del trabajo en la era de la automatización. Buenos Aires, Argentina: Debate.

POLÍTICAS PÚBLICAS
DE INCLUSIÓN
SOCIOEDUCATIVA
EN LA EDUCACIÓN*

* Para esta mesa se invitó a P. Alfonso Gómez, s.j.,
Federico G. Thea, Francisco Javier Gil, Berenice
Quinzani Jordão y Murilo Silva de Camargo.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA. UNA RESPUESTA DESDE LA UNPAZ AL PROBLEMA DE LA DESIGUALDAD

Federico Thea¹

Rector de la Universidad Nacional de José C. Paz – Argentina
fthea@unpaz.edu.ar

En nuestra región, la desigualdad es un problema estructural que se vuelve preocupación central a la hora de implementar políticas efectivas de inclusión. Como discurso hegemónico, circula e invade nuestros debates cierta idea que asocia el éxito de las personas con la capacidad y el esfuerzo individual. Según esta lógica, los pobres son pobres porque no aciertan el camino para la superación de su situación de vulnerabilidad y las políticas deben ofrecerles mejores oportunidades para que encaucen sus vidas.

Es tal la fuerza de estos discursos, apoyados sobre el sentido común, que se hace imperioso visibilizar otra perspectiva. En este sentido, entendemos que las estrategias que las políticas de inclusión deben engendrar no pueden ser planteadas como respuestas a situaciones individuales, sino que requieren ser presentadas como diseños que permitan revertir los efectos de una situación social. Situación que emerge como resultado de un sistema cuya lógica violenta descansa en la promoción de la desigualdad y limita especialmente a los sujetos en condición de pobreza.

Si bien las políticas públicas de inclusión socioeducativa surgieron como respuesta concreta del Estado frente al problema de la desigualdad y en los últimos años reemplazaron material y simbólicamente la concepción de políticas compensatorias o reparatorias más propias de la década de los noventa, no se pre-

¹ Deseo agradecer a Ana Laura Herrera, Carolina Calvelo y Bárbara Poey Sowerby por su indispensable ayuda para la preparación de este trabajo.

sentan desde una definición unívoca. En sus fundamentos la desigualdad es leída e interpretada de manera distinta y esta diferencia habilita concepciones y miradas sobre los estudiantes, los docentes y las instituciones que naturalizan situaciones de injusticia social o las develan.

Tornar visibles ciertos sentidos con los que se ha interpretado a la exclusión en el discurso neoliberal representa una condición necesaria para proponer una construcción de sentido alternativo. Batallar por las palabras y significados sociales que se le atribuyen al individuo es disputar por otros enfoques frente al discurso neoliberal que se auto-esgrime como único posible y bajo un manto de cientificidad neutral (Kaplan, 2006, p. 15).

Entendemos que toda política educativa está vinculada con la capacidad de incidir en la distribución de la cultura y de los bienes simbólicos y, como tal, puede operar de manera progresiva o regresiva en esa distribución. Si se propone ampliar el acceso al conocimiento y garantizar el derecho a la educación, se necesitará interrumpir los discursos hegemónicos y ampliar el significado de la exclusión, comprender y visibilizar que la exclusión está atravesada por múltiples causas y fenómenos que deben ser abordados en toda su complejidad, para los que las intervenciones educativas no alcanzan como única respuesta.

A pesar de este convencimiento, desde ámbitos educativos como nuestras universidades, tenemos la responsabilidad de generar estrategias específicas que puedan articularse con las de otro orden. Para ello, no podemos apelar a una intersectorialidad genérica, debemos pensar mecanismos institucionales precisos y relevantes sobre las situaciones que afectan la trayectoria de muchísimos estudiantes. En este sentido, se hace necesario abordar el tema de las condiciones que garantizan que la apropiación de los aprendizajes suceda, pues en las concepciones neoliberales preocupadas por la inclusión educativa no aparecen priorizadas.

Asimismo, entendemos que una efectiva política educativa de inclusión necesita sostener la función igualitaria, es decir que lo que se proponga esté dirigido a todos y a cualquiera al mismo tiempo. La esfera de la igualdad pertenece a la política, porque se trata de intervenir sobre la realidad construyendo lo que nos une. No se trata de administrar lo que existe y extender un orden dado, sino de pensar que la invención de otros escenarios es posible.

Lo que interesa aquí es el propio concepto de igualdad, que no se agota en un conjunto de condiciones ni de oportunidades. Sería este un proyecto que no supone una igualdad de oportunidades –que además nunca se verifica en los hechos–, sino que parte de las diferencias, que las hay siempre, para producir institucionalmente igualdad. Ir de la diferencia a la igualdad, porque la igualdad no se produce espontáneamente; el capitalismo no produce igualdad, debe haber instituciones que lúcidamente se propongan no ser máquinas reproductoras de desigualdad (Tatián, 2012).

Para hacer frente a los escenarios de fragmentación social creciente, nuestra universidad, así como muchas otras insertas en el contexto latinoamericano que asumen una responsabilidad social y política con su pueblo, debe partir de un posicionamiento ético político a la hora de poner en juego las políticas socioeducativas de inclusión. Por este motivo, en nuestro Plan de Desarrollo Institucional hemos asumido los siguientes principios:

- la perspectiva de la educación como herramienta de transformación,
- la necesidad de democratización en el acceso al conocimiento,
- la indisolubilidad del vínculo entre la inclusión y los aprendizajes.

Desde nuestra perspectiva, la mirada sobre las condiciones de vulnerabilidad social es la que debe primar para impulsar el

desarrollo de políticas de inclusión de carácter socioeducativo. Ellas permiten una intersección entre lo propiamente educativo (misión central y fundamental de las universidades) y el tejido social. Se hace necesaria la construcción de andamiajes que permitan acceder, permanecer y aprender a aquellos cuyo destino “previsible” era no ir a la universidad, para que logren apropiarse de los saberes necesarios y convertirse en profesionales, participando activamente en la distribución de bienes simbólicos que la sociedad toda contribuye a generar. Entrega de materiales gratuitos, becas y boleto estudiantil, contar con espacios físicos adecuados, implementar herramientas tecnológicas que fortalezcan las tareas del estudiante, entre otras, son líneas de acción que, de no estar presentes, impiden o deterioran la enseñanza y el aprendizaje en contextos de exclusión social.

Somos una universidad joven, pero estamos en condiciones de afirmar desde nuestra experiencia que las políticas públicas de expansión territorial del sistema universitario, mediante la creación de nuevas instituciones –en especial en territorios conurbanos, marginales respecto de los centros políticos y/o económicos–, resultan claves como política de inclusión de los sectores más vulnerables.

El conurbano de la provincia de Buenos Aires, Argentina, es una zona con 17 millones de habitantes. En este territorio contamos con 13 universidades en las que el 26% de los estudiantes es pobre, es decir 1 de cada 4. Estas cifras dan cuenta de la relevancia social que tiene la existencia de universidades públicas en el Conurbano Bonaerense para permitir el acceso a sectores medios y bajos de la población a estudios superiores.

Uno de los acuerdos más potentes de la CRES 2018 ha sido afirmar que la disminución de la pobreza está relacionada con el acceso a estudios superiores y universitarios. Pero no solo hay que reafirmar este concepto, sino también explicarlo en toda su dimensión.

Sabemos que a nivel individual egresar de la universidad implica un progreso social y económico. Como un dato, se puede observar que el salario de un graduado universitario es un 35%

mayor que el de aquel que no ha ido a la universidad. Pero los efectos positivos no son solo individuales, sino también para la sociedad en general, ya que está comprobado que en los países donde hay más universidades aumenta la capacidad de innovación, hay más calidad institucional y sube el PBI de la región en la que la universidad está inserta, porque aumenta allí la actividad económica y el consumo.

Asimismo, creemos que se necesita impulsar y fortalecer la presencia de más instituciones. Las nuevas universidades no pueden ser sedes de otras pensadas a la luz de lejanos territorios e ignorados sujetos. Estamos obligadas a producir nuevos saberes y nuevas formas de enseñar y aprender albergando en nuestras aulas a un sujeto universitario novedoso, que nos interpela y desafía.

El derecho a la universidad no debe ser pensado como el mero derecho de los sujetos a acceder a los estudios superiores, aprender y graduarse, sino que tiene que ser entendido también como el derecho colectivo, como el derecho del pueblo a apropiarse de sus beneficios y los saberes que allí se producen. La presencia de la universidad en el territorio del Conurbano Bonaerense propicia otras formas de pensar la extensión y la investigación a partir de una relación más estrecha con la comunidad de la que es parte integrante. En este sentido, la universidad está convocada a participar de soluciones a problemas territoriales, definidos y abordados a partir de una co-construcción.

Conocer, que es siempre un proceso, supone una situación dialógica. No hay, estrictamente hablando, un “yo pienso”, sino un “nosotros pensamos”. No es el “yo pienso” lo que constituye el “nosotros pensamos” sino por el contrario es el “nosotros pensamos” lo que me permite pensar (Freire, 1984, p. 66).

Quizás la lección más aprendida en estos años que van desde la creación de nuestra Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ) hasta hoy, se vincula con el análisis de los pasos dados

en el sistema de ingreso. Es evidente que, si el objetivo es la “selección”, solo reproducimos un sistema de exclusión fundado en la injusticia para nuestras poblaciones. Desde nuestra perspectiva, no hay buen inicio si solo algunos logran acceder por su propio capital cultural, escolar, familiar; solo hay bienvenida real en las propuestas que aspiran a una política de la hospitalidad que confía en que, aun sin total certidumbre, estos recién llegados –ni arribistas ni ocupas–, estos ciudadanos con pleno derecho a estudiar en la universidad, pueden generar una relación en la que el enriquecimiento es mutuo y donde los apoyemos en el “fortalecimiento” de sus trayectorias educativas.

El desafío no fue ni es menor: vamos reconstruyendo estrategias año a año. Sabemos que el proceso de diseño y ejecución de una política educativa está ineludiblemente atravesado por la preocupación por las condiciones de posibilidad que ofrecen las estructuras educativas de nuestras instituciones para dar cauce a las propuestas innovadoras. Efectivamente, las políticas se transforman y resignifican a lo largo de un trayecto que va desde su planificación hasta su proyección práctica, aquella que efectivamente hace que se ponga en marcha. Toda política debe considerarse conjuntamente con los aspectos contextuales, habitualmente solapados en los enfoques sobre las lógicas internas de las innovaciones centralmente promovidas.

Por eso, nuestro Ciclo de Ingreso Universitario (CIU) se orienta claramente en la línea de la inclusión y no de la selección. Los exámenes no son eliminatorios, sino que nos brindan información diagnóstica sobre los estudiantes. Durante el ciclo se desarrollan acciones de acompañamiento a los estudiantes que se centran en dos sentidos:

- 1) el seguimiento de la asistencia de los estudiantes y la recuperación de la continuidad si fue interrumpida y
- 2) el desarrollo de clases de consulta y orientación que acompañan toda la cursada, dictadas por un plantel de seis asesores estudiantiles.

Una vez finalizado el ciclo, se despliega un dispositivo en cuatro líneas de trabajo pedagógico:

- *acompañamiento a los estudios iniciales*: acompañamiento grupal e individual a los estudiantes del CIU que han presentado mayores dificultades académicas;
- *tutoría didáctico-disciplinar*: comprende la organización de talleres y grupos de estudio que abordan contenidos disciplinares de asignaturas con duración anual en los planes de estudio, iniciando con las materias de primer año en las que los estudiantes presentan mayor tasa de desaprobación, mayores dificultades académicas o cuyos aprendizajes tengan mayor valor prospectivo en la trayectoria posterior;
- *fortalecimiento de competencias generales transferibles y estrategias cognitivas*: focaliza en la organización de grupos de estudio y talleres tendientes a fortalecer competencias generales transferibles y a colaborar en las alfabetizaciones que así lo requieran;
- *acompañamiento de estudiantes con becas y discapacidad*: se asesora a los becarios en los diversos temas que hacen a la vida universitaria, como elección de materias, armado de agenda semanal, organización de los estudios, detección de necesidades, necesidad de materiales complementarios, participación en otros espacios de tutorías, etc.

Hemos trabajado intensamente en generar un sistema integral de apoyo a las trayectorias universitarias de nuestros estudiantes, asumiendo la responsabilidad que nos toca como institución educativa que no se desentiende del destino de quienes alberga, tratando de volver real y efectivo el derecho a la educación superior, comprometiendo a cada uno de los docentes y no docentes y articulando acciones con el nivel secundario para que los estudios universitarios no queden aislados y se asuman como instancia formativa inserta en el sistema educativo.

Los saberes pedagógicos que vamos construyendo en estas experiencias requieren tiempo de aplicación, espacios de reflexión y presupuesto para acompañar el esfuerzo.

A modo de cierre

En épocas de fragmentación, la educación puede colaborar sustantivamente a la construcción de la vida colectiva, a fortalecer sociedades que enfrenten sus diferencias y proyectos sin riesgos de aniquilación, y a formar sujetos que participen activamente en la lucha por la continuidad de la vida en el planeta, en un marco de desarrollo humano justo e igualitario. De lo que se trata es de retornar a la comunidad [...] Lo común se expresa en lo público, en aquella dimensión de la vida que nos afecta y compromete a todos (Pitman, Storino, Salse y Herrera, 2018, pp. 59-60).

Estamos convencidos de que los Estados, desde sus políticas públicas, son los que pueden reconstituir escenarios comunes, claves para la vinculación social. Las políticas socioeducativas deben garantizar que los sujetos tengan la posibilidad de acceso, progreso y egreso de las instituciones educativas. Aquellas que se proponen enriquecer el derecho a la educación tienen no solo como meta de llegada la igualdad, sino que también la asumen como punto de partida, al posibilitar que cada quien pueda avanzar en la ampliación de su derecho educativo sin importar su procedencia. Esto significa, para nuestro país, garantizar el tránsito de cualquier estudiante por todos los niveles del sistema educativo, incluida la universidad.

En este sentido y con carácter urgente, se hace necesario reformular los marcos de interpretación con los que venimos pensando la inclusión educativa y volcar la mirada no tanto sobre los sujetos, sino sobre las instituciones y las condiciones en las que estas pue-

den o no fortalecer la igualdad; se nos vuelve imperativo revisar y analizar las condiciones académicas que favorecen u obstaculizan que una población heterogénea pueda cursar y egresar de la universidad. Asimismo, cuestionamos la idea de que la pobreza sea causa directa y única de los aciertos o fracasos de los sujetos en el terreno educativo y apelamos a la búsqueda e implementación de estrategias institucionales, organizativas y curriculares que se hagan cargo de la heterogeneidad evitando convertirla en mayor desigualdad social.

Las políticas socioeducativas pueden fortalecer las trayectorias educativas de los sujetos sin reducirlas a la académica o formativa, concibiendo a los sujetos en toda la potencia de sus capacidades plenas y comprendiendo los escenarios de alta desigualdad e injusticia. Y la inversión estatal sostenida en materia educativa es la que posibilita el crecimiento de nuestras instituciones de nivel superior. Esto implica contar con la cantidad de docentes y otros perfiles para las áreas de apoyo a los estudiantes, aulas, libros y material didáctico. No se trata de administrar lo que hay, porque con lo que hay no se logra la igualdad; esta última requiere cada vez más distribución y cada vez más democracia económica.

Bibliografía

- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Kaplan, C. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Kessler, G. (2014). Tendencias contrapuestas en educación, salud y vivienda. En G. Kessler, *Controversias sobre la desigualdad* (pp. 115-199). Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Pitman, L., Herrera, A., Salse, G. y Storino, S. (2018). Dos enfoques sobre la relación entre educación y trabajo: futuro o porvenir. *Tramas. Revista de Política, Sociedad y Estado*, (2), pp. 55-63. Recuperado de <http://tramas.escueladegobierno.gob.ar/wp-content/uploads/REVISTA-TRAMAS-2-Desarrollo-y-Desigualdades.compressed.pdf>
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.
- Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) Política de la Universidad*. Los Polvorines, Argentina: Editorial de la Universidad de General Sarmiento.
- Tatián, D. (2012). Ponencia presentada en mesa debate sobre ingreso irrestricto al Colegio Manuel Belgrano, Córdoba.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación y Organización de Estados Iberoamericanos.

PROPUESTAS PARA UN ACCESO EQUITATIVO Y PERMANENCIA EFECTIVA A LA EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA

Francisco Javier Gil

Cátedra UNESCO sobre *Inclusión a la Educación Superior Universitaria*
Universidad de Santiago de Chile – Chile
francisco.gil@usach.cl

Mirza Villarroel

Cátedra UNESCO sobre *Inclusión a la Educación Superior Universitaria*
Universidad de Santiago de Chile – Chile

Máximo González

Cátedra UNESCO sobre *Inclusión a la Educación Superior Universitaria*
Universidad de Santiago de Chile – Chile

Karla Moreno

Cátedra UNESCO sobre *Inclusión a la Educación Superior Universitaria*
Universidad de Santiago de Chile – Chile

Marcela Orellana

Cátedra UNESCO sobre *Inclusión a la Educación Superior Universitaria*
Universidad de Santiago de Chile – Chile

Paulina Barrios

Cátedra UNESCO sobre *Inclusión a la Educación Superior Universitaria*
Universidad de Santiago de Chile – Chile

Álvaro González

Universidad de Magallanes – Chile

Beatriz Rahmer

Cátedra UNESCO sobre *Inclusión a la Educación Superior Universitaria*
Universidad de Santiago de Chile – Chile

La Cátedra UNESCO de Inclusión a la Educación Superior Universitaria de la Universidad de Santiago de Chile (USACH) ha diseñado, implementado y evaluado (Gil y Rahmer 2015, Lizama, Gil y Rahmer 2018; Gonzales A. 2018) diversos modelos de acceso a universidades selectivas chilenas de estudiantes que durante

la educación media aprovechan al máximo las oportunidades de aprendizaje que encuentran en sus contextos: en adelante Estudiantes con Mérito en Contexto (EMC). La Cátedra se creó el año 2009 a partir de la evidencia acumulada por la USACH desde el inicio de los años noventa bajo el principio de que *los talentos académicos se encuentran igualmente distribuidos entre ricos y pobres, en todas las etnias, culturas, sexos y discapacidades*; principio que actualmente es el fundamento de Políticas Públicas de acceso y acompañamiento en la Educación Superior, que -en concordancia con la agenda de la educación 2030 de la UNESCO- hacen frente a todas las formas de exclusión, marginación y desigualdades en el acceso, participación y resultados de aprendizaje. Asimismo, se encuentran en línea con los objetivos del desarrollo sostenible del PNUD que reconoce que la educación es la herramienta más importante para compensar las desigualdades sociales de origen.

Modelo de transición con equidad (MTE)

El modelo MTE consta de tres etapas: (1) antes del acceso, (2) en el acceso y (3) en la permanencia, que valoriza la trayectoria académica de estudiantes EMC, promoviendo su acceso a la educación superior y apoyándoles a lo largo de su proceso formativo mediante la nivelación de sus competencias académicas y el fortalecimiento de sus recursos personales. A partir de los principios de universalidad, no discriminación, voluntariedad y mérito, el modelo MTE se focaliza en el acompañamiento de los procesos de transición de los estudiantes, desde la educación secundaria a la educación superior que queremos compartir gratuitamente con actores claves (1) del sistema educacional y (2) de la sociedad civil.

Antes de Acceso	En el Acceso	Permanencia
ACCIÓN		
Articulación de las IES con los EE	Diversificar los sistemas de acceso	Nivelar y acompañar a los estudiantes

Antes de Acceso	En el Acceso	Permanencia
PROPÓSITOS		
Ampliar las expectativas de los integrantes de las comunidades escolares.	Elevar la valoración de la trayectoria escolar por sobre las pruebas estandarizadas en los requisitos de acceso a la ES.	Disminuir las brechas entre las competencias efectivas de los estudiantes y las requeridas por los planes de estudio universitarios.
Ofrecer orientación y exploración vocacional a los estudiantes.	Aumentar la diversidad del estudiantado, hasta que las IES sean diversas como diverso es el territorio al que sirven.	Aumentar las tasas de retención y titulación institucionales.
Ofrecer preparación académica y nivelación temprana a estudiantes con interés y proyección en la ES.	Elevar la proporción de estudiante EMC en las ES.	Lograr la indistinguibilidad académica de los EMC con independencia de sus orígenes sociales, culturales y/o raciales.
Firmar convenios de cooperación tripartitos entre las UES, los EE y sus organizaciones comunales, especialmente las bibliotecas.	Elevar las expectativas de desarrollo profesional, cultural y económico de las Comunas donde se ubican los EE.	Utilizar intensamente recintos comunales, especialmente las bibliotecas, para estudiar.
ACTIVIDADES		
Academias “Propedéuticas” desarrolladas por las IES en los Campus Universitarios de participación voluntaria, focalizadas en estudiantes EMC	Implementar indicadores de rendimiento académico en contexto, (por ejemplo el ranking de notas) e incorporarlos a los Sistemas de Admisión y a los Ranking de calidad de las Universidades.	Formar un equipo capacitado de Tutores Pares (estudiantes de la misma institución de años superiores) para el desarrollo de la gran mayoría de las actividades de acompañamiento.

Antes de Acceso	En el Acceso	Permanencia
Actividades de exploración vocacional, vinculando a las disciplinas y profesiones con los estudiantes	Reservar cupos para estudiantes EMC que, por razones fuera de su voluntad, no cumplan con los requisitos ordinarios de ingreso.	Ofrecer una batería flexible de acompañamiento (tutorías, talleres, asesorías, talleres virtuales) vinculadas a las necesidades y preferencias de los estudiantes y a las exigencias de las Unidades Académicas.
Acompañamiento grupal e individual en orientación vocacional y construcción de un “Proyecto de Vida”	Implementar reglamentos de cambios de carreras por vocación desde el primer semestre de estudios universitarios.	Disponer de un sistema de alerta temprana que permita generar oportunamente acciones orientadas a la retención, titulación e inserción laboral.
Difusión en los EE de evidencia de las capacidades y proyección de continuidad de estudio de los estudiantes EMC	Realizar actividades de admisión organizadas por las IES en Comunas sub-representadas.	Disponer de ayudas económicas para gastos de alojamiento de estudiantes de Comunas alejadas de la IES.

RECOMENDACIONES: para las instituciones

Comenzar las acciones de preparación y orientación al comienzo de la educación secundaria	Aumentar la ponderación de la valoración de la trayectoria escolar en los requisitos de acceso a la UES.	Centrar el acompañamiento en el fortalecimiento de atributos personales por sobre los déficits académicos originados en condiciones de vulnerabilidad social.
---	--	---

Antes de Acceso	En el Acceso	Permanencia
Trabajar en forma articulada, en red, con otras IES que estén desarrollando acciones similares.	Generar mecanismos internos de acceso especial para estudiantes EMC que por razones ajenas a su voluntad no cumplan con algunos de los requisitos ordinarios de acceso.	Disponer de un <i>sistema de acompañamiento secuencial</i> : (1º) unidad centralizada de acompañamiento con foco en las asignaturas masivas de primer semestre de estudio, (2º) unidades a nivel de facultades con foco en las asignaturas de niveles superiores.

RECOMENDACIONES: para los gobiernos

Generar convenios de desempeño con las IES en articulación con los gobiernos locales para el desarrollo de los procesos de articulación.	Incentivar a las IES para que ingresen estudiantes EMC.	Financiar ayudas estudiantiles para estudiantes EMC.
Desarrollar las estrategias generales con la participación de los actores, especialmente con los equipos de las IES.	Incorporar a los sistemas de acreditación, indicadores vinculados a la diversidad e inclusión universitaria.	Incorporar a los sistemas de acreditación, indicadores vinculados a permanencia y titulación de estudiantes EMC.
Generar convenios y planes de inclusión flexibles que permitan adecuarse a las realidades institucionales y a los contextos locales.	Eximir de los resultados de las pruebas estandarizadas de acceso a los estudiantes EMC que hayan aprobado requisitos alternativos.	Crear adecuaciones curriculares y de avance académico para estudiantes EMC.

Este MTE no es perfecto ni tampoco está acabado, pero es un punto de partida para la cooperación internacional entre personas naturales y jurídicas, sensibles a la exclusión social étnica y cultural que padecen muchos países.

Propuestas para la incidencia en políticas públicas de inclusión a la educación superior

La Cátedra UNESCO de Inclusión a la Educación Superior Universitaria ha generado modelos de inclusión que han aspirado a otras universidades nacionales y han incidido en políticas públicas impulsadas por gobiernos de distintas coaliciones políticas. Lograr este tipo de influencia desde la academia ha sido posible a partir de un conjunto de elementos claves. Distinguir estos elementos puede favorecer a otras universidades y/u organizaciones interesadas en impactar en la política pública a partir de sus acciones de inclusión y equidad.

Persistencia: Un primer elemento fundamental es la persistencia en la suma de antecedentes. La investigación y la recopilación de datos es parte del quehacer de las universidades, ahora bien, es necesario dar a conocer los resultados en los medios de comunicación, en la comunidad académica, en el mundo político y en la sociedad civil organizada. No basta la publicación en las revistas especializadas. De ahí la necesidad de perseverar, pues es preciso insistir en las evidencias, más aún cuando año a año se verifica que los hallazgos son correctos. Nuestra experiencia es que, ante la suma de evidencias, las resistencias de otro orden (políticas, filosófica, burocráticas) se flexibilizan.

Móvil ético: Un segundo elemento es impulsar las acciones desde un móvil ético que esté clara y explícitamente declarado. Esta declaración de principios favorece el encuentro de aliados, distinguirse de las acciones que son impulsadas por otras intenciones y, lo más importante, desarrollar las acciones con sentido

moral y coherente, y de este modo ser reconocidos por la solidez de los móviles éticos de sus impulsores. La Universidad de Santiago ha sido impertérrita en su convicción de que (a) *los talentos académicos se encuentran igualmente distribuidos entre ricos y pobres, en todas las etnias, culturas, sexos y discapacidades* y (b) *que la pobreza no es mérito académico*. A lo largo de estos años, hemos visto cómo autoridades muy diversas, líderes estudiantiles de enseñanza secundaria y terciaria, autoridades religiosas, gremios de profesores, rectores de universidades, diputados, senadores, candidatos, ministros e incluso la Presidenta de la República de Chile (2014-2017) han asumido estos móviles en sus discursos y decisiones.

Salir de la academia. Un tercer elemento necesario es sumar actores claves, que se encuentren fuera del mundo académico, por lo tanto, es importante desarrollar estrategias que sumen aliados del mundo político (gobierno, congreso, partidos políticos), de la sociedad civil organizada (ONG, Fundaciones, Movimientos), de profesionales del Estado y de organizaciones internacionales. Por ejemplo, en nuestro caso ha sido fundamental realizar un trabajo específico para la incorporación de los dirigentes del movimiento estudiantil en los equipos de trabajo; fue un factor clave para incorporar los temas de interés en la agenda pública, especialmente con el Ranking de Notas.

Propiedad intelectual. Otro elemento a considerar es asumir que las ideas y acciones no son propias. Es preciso superar el legítimo interés por patentar ideas y hallazgos a cambio de entregarlos libre y gratuitamente para su uso a las otras instituciones de educación superior. La inclusión, la equidad y la excelencia en educación superior no se pueden convertir en aspectos a competir entre las universidades. En este sentido, las redes son fundamentales; cuando este tipo de iniciativas se presentan alineadas entre las instituciones, la presión que se ejerce a la toma de decisiones es sustancialmente mayor.

Impacto público. Por último, es muy importante que las acciones de inclusión y antecedentes que pueda recabar la universi-

dad estén orientadas hacia un fin de impacto público, porque la institución podría desarrollar acciones propias con alto impacto interno, pero si no actúa en perspectiva de influir en las decisiones públicas no logrará cambios contextuales que finalmente mitiguen las necesidades de su misma acción.

Bibliografía

- Gil, F. y Rahmer, B. (2015). Inclusión y ampliar oportunidades. En Sánchez, I. (Ed.) (2015) *Ideas en Educación: reflexiones y propuestas desde la UC*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Lizama O., Gil F.J. y Rahmer B. (2018). *La Experiencia de la Inclusión en la Educación Superior en Chile*. Santiago de Chile, Chile: Editorial Universidad de Santiago de Chile. Recuperado de https://www.paiep.usach.cl/sites/paiep/files/documentos/EXPERIENCIA_DE_LA_INCLUSION_LIV-illovepdf-compressed.pdf
- Gonzales A. (2018). *Transición con Equidad hacia Universidades Selectivas: el Caso de las Vías de Acceso Inclusivo en la Universidad de Santiago de Chile*. Santiago de Chile, Chile: Editorial Universidad de Santiago de Chile. Recuperado de https://www.paiep.usach.cl/sites/paiep/files/documentos/transicion_con_equidad_web_0.pdf

VINCULACIÓN ENTRE UNIVERSIDADES E INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR*

* Para esta mesa se invitó a Alejandra Birgin (coord.), Elsy Escolar Santo Domingo, Oscar Ruibal, Carlos Pérez Rasetti y Silvia Mercedes Ríos Zavala.

VINCULACIÓN UNIVERSIDADES E INSTITUTOS DE NIVEL SUPERIOR

Oscar Ignacio Ruibal

Secretario Coordinación Gremial Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba – Argentina

Prosecretario Gremial. Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina – Argentina

oruibal@uepc.org.ar

La presente exposición es una síntesis de las actividades y premisas que fundamentan el trabajo de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba en el nivel superior y la Universidad Provincial de Córdoba.

Transformaciones que fortalecieron el nivel superior

Las universidades y los institutos de nivel superior en Argentina, se rigen por la Ley Nº 24.521 desde el año 1995; una de las pocas leyes educativas vigentes sancionadas en el marco de la Ley Federal de Educación, de los años noventa.

Salvo la Ley Nº 24.521/2005 para los Institutos de Formación Técnica y Formación Profesional abarcados y la Ley Nº 27.204/2015, que establece el ingreso irrestricto en las universidades públicas, la norma general es aquella vigente desde 1995.

No obstante ello, la labor del Consejo Federal de Educación desde el año 2003, y en particular la creación en 2007 del Instituto Nacional de Formación Docente –INFoD-, abrió una perspectiva muy positiva para los institutos de nivel superior.

El INFoD, junto a los organismos específicos del nivel constituidos en los ministerios de educación provinciales, reconocieron a los institutos de nivel superior como ámbitos donde es posible construir conocimientos pedagógicos vitales para la resolución

de los problemas de la enseñanza; poniendo de relieve que resulta falso establecer una antinomia entre educación superior universitaria como garantía de calidad y educación superior no universitaria como reflejo de baja calidad.

A título ilustrativo, enumeremos algunas iniciativas que coadyuvaron al fortalecimiento de los institutos, a saber: revisión de los programas de estudio para la enseñanza inicial, primaria y secundaria; extensión de las carreras a cuatro años de duración; introducción de la práctica como eje transversal de la formación docente; desarrollo de proyectos de investigación vinculados especialmente con la enseñanza. En el caso de los IFyFP, se ampliaron las ofertas educativas atendiendo necesidades socio-económicas y productivas regionales, proveyéndoles de importantes medios materiales para llevar a cabo su cometido.

Este proceso tuvo un marco de sustentabilidad presupuestaria con la sanción de la Ley de Financiamiento Educativo – Ley Nº 26.075 - que dispone invertir el 6 % del PBI en Educación, con lo cual se dispusieron importantes recursos para llevar a cabo estas iniciativas.

Aún a riesgo de dejar de lado numerosas iniciativas llevadas a cabo por el INFoD y los organismos provinciales, nos interesa destacar que estas políticas públicas permitieron ubicar los institutos como actores estratégicos para la transferencia de conocimientos al interior del sistema educativo, articulando con las escuelas de destino de los distintos niveles y modalidades, con los docentes noveles, recuperando los saberes construidos al interior de las escuelas, participando activamente en propuestas de Formación Continua y, en particular, atendiendo al tema de esta mesa, construyendo en algunas provincias un estrecho vínculo con otras instituciones productoras de conocimientos, tales como universidades públicas y privadas.

La tarea realizada desde el ámbito específico del nivel superior en el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba da cuenta de una vinculación entre universidades e institutos de nivel

superior que se reconocen como pares en la posibilidad de llevar adelante una fructífera agenda común.

A esos fines se constituyeron espacios comunes con directivos y docentes de institutos y universidades; tal el caso de la convocatoria a los decanos de los profesorado universitarios de las tres universidades nacionales públicas de la provincia para debatir los diseños curriculares, trabajo conjunto entre la Universidad Nacional de Río Cuarto y los profesorado de su zona para abordar el tema de las prácticas de enseñanza, las Jornadas Nacionales de Práctica y Residencia Docentes con la UNC, la organización de la plataforma virtual ANSENUZA con publicaciones de IFD y Universidades, equipos comunes de producción didáctica para el nivel secundario, etc.

Las enunciadas, solo una mínima parte de las experiencias concretas formalizadas, ratifican el aserto de que es posible trabajar conjuntamente y que ello es así en cuanto los responsables de las políticas públicas de estas instituciones las consideran en un pie de igualdad, en tanto, no debe existir una relación de tutela, en particular de las universidades para con los institutos de nivel superior – IFD e IFTP-.

Tareas pendientes y desafíos presentes

La enunciación de lo construido no implica desconocer que aún quedan muchas tareas pendientes, tanto en la construcción de más calidad e inclusión en los institutos de nivel superior, como del vínculo entre estos y las universidades.

Una cuestión central en los institutos de nivel superior es el abordaje de la organización del trabajo de los docentes y ello se ve reflejado en la existencia de serias dificultades para lograr mayores niveles de participación en los aspectos institucionales, como para alentar las acciones vinculadas a la extensión y la investigación.

Desde el gremio, nos preocupa la orientación asumida por las políticas públicas para el nivel, en especial desde el Ministerio

Nacional. En principio, se reivindicó la tarea del INFod y lo realizado en favor de la educación superior, manifestando la decisión de continuar y profundizar en esa línea de trabajo; no obstante ello, está primando un discurso – y algunas acciones concretas – que significan un retroceso.

Sosteniendo que hay una sobreoferta docente, dado la gran cantidad de institutos superiores, y haciendo hincapié en las carencias de la formación inicial, se están llevando a cabo iniciativas lesivas a los mismos, tales como el proyecto de la UNICABA en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el cierre de las inscripciones de alumnos en algunas carreras docentes en las provincias de Jujuy y Salta, restricciones presupuestarias en Mendoza y Buenos Aires. Sumado a ello, un proceso en goteo que va recortando o eliminando acciones del periodo precedente, como la disminución de horas concursales para investigación, la no entrega de netbooks y bibliografía a los docentes, ajuste de los proyectos de mejora institucional, para mencionar algunas de varias situaciones puntuales en el nivel.

Los argumentos oficiales para construir la UNICABA carecen de solvencia, como manifestar que una universidad permitirá realizar funciones de extensión e investigación que no hacen los institutos superiores. O en el caso de Jujuy, donde sugestivamente, una universidad nacional privada abre una extensión áulica de las carreras cerradas en los profesorados estatales.

Particular gravedad tienen las tratativas reservadas entre representantes del INFoD y gobiernos provinciales, a fin de llevar a cabo convenios bilaterales en el marco del llamado Programa de mejora integral de la formación docente, donde se pretende permutar cierre de institutos a cambio de asistencia técnica y financiera para crear en las jurisdicciones uno o dos grandes institutos de formación docente centralizados. Esto está lejos de constituir un abordaje serio de algunas de las dificultades reales que existen en las instituciones educativas de nivel superior.

El discurso oficial atribuye falazmente como única variable de las deficiencias – reales o supuestas- del sistema educativo el

desempeño docente; a la par de promover políticas agresivas contra los mismos, o en su defecto boicotear ámbitos de diálogo y negociación como la Paritaria Nacional Docente.

En este marco, queremos advertir la promoción en el ámbito educativo en los últimos tiempos de nuevos actores, algunos de ellos favorecidos por iniciativas gubernamentales, tales como las ONGs y Fundaciones, presentados como portadores de las soluciones requeridas para las falencias reales o supuestas del sistema educativo, con planteos particularmente adversos a los docentes y los institutos superiores.

Desde la CRES 2018, construir vínculos estrechos entre universidades e institutos de nivel superior

El escenario actual es muy distinto al de 2008 y nos obliga a ver cómo llevar adelante la Agenda de la CRES propuesta entonces, como a analizar en detalle cuales fueron las limitaciones, errores y debilidades que tuvimos para no aprovechar más a fondo un momento histórico propicio a los intereses de las mayorías.

En nuestro país se han dado dos hechos que constituyen un grave retroceso y, por ende, con graves consecuencias para los institutos superiores y universidades.

La negativa del gobierno nacional, acompañado de varios gobiernos provinciales, a constituir la Paritaria Nacional Docente, vedando un importante espacio de debate entre las representaciones gremiales de los trabajadores docentes no solo en temáticas laborales y salariales, sino que ha significado la interrupción del trabajo de las comisiones técnicas, entre ellas, la de formación docente.

La decisión de no tratar en el Congreso Nacional el proyecto para una nueva Ley de Financiamiento Educativo, sustrae al Estado nacional y a los provinciales una herramienta fundamental que sirvió en los últimos años para proveer importantes recursos para avanzar en la construcción de la justicia educativa.

Esto enmarcado en el acuerdo entre el gobierno nacional y el FMI que traerá aparejado un grave recorte en materia de recursos fiscales para sostener derechos ciudadanos fundamentales.

Los institutos de nivel superior se sustentan básicamente con recursos provinciales. El compromiso de realizar un severo ajuste fiscal, que significará un sustancial recorte de las transferencias a las provincias, pone en riesgo el debido funcionamiento de los mismos.

Tareas en ciernes, como avanzar en los concursos para cobertura de las cátedras con un nuevo tipo de puesto de trabajo para el docente que supere el esquema de las horas cátedras. Continuar las acciones de articulación con los niveles y modalidades de destino; las investigaciones emprendidas desde los institutos para coadyuvar a la comprensión de la raíz de los problemas en el sistema educativo y procurar propuestas para superarlos; la provisión de becas y programas que colaboren en la sustentabilidad de la matrícula de los alumnos de los IFD e IFTP; y tantas otras cuestiones, serán difíciles de llevar a cabo.

Sin embargo, como se ha citado mil veces, lo haremos una vez más: “Con el pesimismo de la razón y el optimismo de la voluntad”, no renunciaremos a seguir bregando por la jerarquización y el fortalecimiento de los institutos de nivel superior.

La experiencia y lo construido en los últimos años no ha sido en vano.

Las transformaciones vividas por los institutos de nivel superior han sido acompañadas también por cambios en el perfil de numerosos docentes al interior de los mismos. En forma creciente, estos han realizado estudios de grado y posgrado y muchos se desempeñan en ambos sistemas.

Por lo tanto, reiteramos, no existe un lugar físico donde se encuentren la calidad e inclusión en la formación inicial y formación continua. Son los propios actores – autoridades y docentes – quienes vienen generando procesos de integración que consolidan el vínculo entre universidad e institutos superiores.

En suma, para garantizar el derecho social a la educación, debemos en primer lugar enfrentar con firmeza y decisión las políticas de ajuste, - echar al FMI y sus acólitos de nuestra Patria-, y construir políticas públicas que faciliten articulaciones sólidas entre universidades e institutos de nivel superior, proveyendo espacios institucionales, medios materiales y organizativos con este fin.

Cierro, proponiendo que en virtud de que quede plasmado en los documentos de la CRES 2018 la totalidad de las instituciones educativas de nivel superior, debe ampliarse y dejar claramente expresado que la educación superior incorpora a los institutos de formación docente, formación técnica y formación profesional. También debe establecerse su participación en todas las instancias pertinentes junto a las universidades.

UNIVERSIDADES E INSTITUTOS SUPERIORES DEL PARAGUAY: DESAFÍOS PARA LA VINCULACIÓN

Silvia Ríos Zavala

Instituto Superior de Educación “Dr. Raúl Peña” – Paraguay
silmeriza@hotmail.com

María Victoria Zavala

Universidad Iberoamericana – Paraguay
mavizavala@hotmail.com

Introducción

En el Paraguay la educación superior es definida, según la Ley N° 4995/13 de Educación Superior, como aquella que se desarrolla en el tercer nivel del sistema educativo nacional y recae en ella la responsabilidad de la formación académica y profesional de los estudiantes, la producción de conocimientos y la extensión de la cultura y los servicios a la sociedad.

Se desarrolla en tres tipos de instituciones: las universidades, los institutos superiores y los institutos de formación profesional del tercer nivel. Tanto las universidades como los institutos superiores poseen la facultad de otorgar títulos de pregrado, grado y posgrado, además de cumplir las funciones propias más arriba mencionadas.

El hecho de integrar el subsistema de la educación superior hace imperiosa la vinculación entre estas instituciones para cumplir con sus objetivos y responder a las demandas sociales.

Esta relación se desenvuelve en un contexto específico, por lo cual es indispensable revisar las características propias según los marcos normativos, la tradición, la historia y las experiencias desarrolladas a lo largo de los años en estas instituciones, pues esto permite ubicarlas y plantear las posibilidades de vinculación.

El presente trabajo pretende describir la situación en el escenario actual, de dos tipos de instituciones, universidades e institutos superiores, y proponer estrategias que apunten a un relacionamiento en torno a objetivos comunes entre ellas. Para la realización de este reporte se recurrió a la revisión de documentos como leyes, resoluciones, publicaciones existentes e informes de gestión.

El contexto de la educación superior

En el Paraguay desde 1889, la Universidad Nacional de Asunción funcionó como único centro de formación universitaria hasta la creación de la Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción” en el año 1960 (Rivarola, 2008). La caída del régimen dictatorial en 1989 marcó el hito de una época de expansión cuantitativa de la educación superior con la creación de numerosas universidades públicas y privadas, con sedes y filiales en distintos puntos geográficos del país (Rivarola, 2008). Actualmente en el país funcionan 55 universidades en total, 8 públicas y 47 privadas. (ANEAES, 2008)

En la década del 2000, al amparo de la Ley 1264/98 General de Educación, aparecen los institutos superiores como centros de formación con facultad de otorgar títulos de grado y posgrado. El primer instituto superior en ser reconocido como tal fue el Superior de Bellas Artes en el año 2000 y posteriormente en el 2001 el Instituto Superior de Educación “Dr. Raúl Peña”. Cabe destacar que ambas instituciones funcionaban antes de su reconocimiento, como centros de educación superior terciaria no universitaria, característica que comparten con otros de los institutos superiores posteriormente reconocidos (ANEAES, 2018).

A la fecha, en total existen 36 institutos superiores, 3 de gestión pública, 4 pertenecientes a las Fuerzas Armadas, 1 a la Policía Nacional y 28 de gestión privada (ANEAES, 2018).

Esta reseña denota, por un lado, que las universidades tanto públicas como privadas superan en cantidad a los institutos superiores, y por otro, una significativa distancia histórica entre el surgimiento de las universidades y el de los institutos superiores, hecho que les confiere a las primeras una marcada tradición de formación a nivel superior reconocida socialmente.

Marco legal de la educación superior

El marco legal de la educación superior paraguaya lo componen: la Constitución Nacional, la Ley N° 1264/98 General de Educación, la Ley N° 4995/13 de Educación Superior y la Ley N° 2072/03 de creación de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES).

La Constitución Nacional del Paraguay, en su artículo N° 79, identifica dos tipos de instituciones del nivel de educación superior: las universidades y los institutos superiores, a los cuales asigna la función de formación profesional superior, la investigación científica y la tecnológica, así como la extensión universitaria.

Por otra parte, la Ley 1264/98 General de Educación se refiere a la educación superior en 9 artículos en los que primeramente clasifica las instituciones de educación superior en universidades, institutos superiores e instituciones de formación del tercer nivel, y dispone que estos 3 tipos de establecimientos se ordenarán por la Ley de Educación Superior.

Luego de 15 años de la Ley General de Educación, en el año 2013 se promulga la Ley N° 4995 de Educación Superior, que entre otras disposiciones establece que las universidades y los institutos superiores son creados por Ley, otorga a ambos las mismas funciones de investigación, formación y servicio a la comunidad, además de reconocerles la facultad de otorgar títulos de grado y posgrado.

Asimismo, la Ley de Educación Superior crea el Consejo Nacional de Educación Superior (CONES), órgano responsable

de proponer y coordinar las políticas y programas para este nivel educativo (Art. 7).

Anterior a esto, las Universidades se regían por la Ley N° 136/93 de Universidades y el Consejo de Universidades se constituía en el órgano regulador de las mismas.

A diferencia de las universidades hasta la aparición en el año 2013 de la Ley de Educación Superior, los institutos superiores, que ya fueron creados, carecían de un instrumento legal específico que los rigiera.

En cuanto al aseguramiento de la calidad de la educación superior, la Ley N°4995/13 confiere a la ANEAES la responsabilidad de velar por la calidad de las ofertas según los mecanismos generados en este órgano.

Cabe aclarar que las disposiciones regulatorias emanadas tanto del CONES como de la ANEAES rigen para las universidades y para los institutos superiores, según la Ley de Educación Superior.

En esta descripción del marco legal, se puede identificar que, durante 13 años, desde el año 2000 en que se reconoce al primer instituto superior, hasta el 2013 cuando se promulga la Ley 4995, estas instituciones funcionaron sin un marco legal específico que las regulara, pues quedaron excluidas de la Ley 136 y del Consejo de Universidades. Sin embargo, ellas siguieron desarrollando las carreras de grado y programas de posgrado, sin reconocimiento formal de ningún organismo específico.

Situación de la relación entre universidades e institutos superiores

La vinculación entre las universidades e institutos superiores, desde el surgimiento de estos últimos, se ha caracterizado por ciertas asimetrías, sobre todo en lo que respecta a compartir el estatus de educación superior, privilegio reservado por más de un siglo para las universidades.

Un hecho que evidencia a menudo esta situación es que, en los discursos referidos a la educación superior, se nombra siempre a la universidad, olvidando a los institutos superiores que también forman parte de este nivel.

Entre los factores relacionados a la escasa vinculación se pueden identificar:

La Jerarquía establecida entre universidades e institutos superiores.

Existe una jerarquía entre estas instituciones, en primer lugar se encuentran las universidades, esto puede deberse a que históricamente es la primera institución de formación superior que aparece, tal como se mencionó anteriormente, con la creación de la Universidad Nacional de Asunción (UNA) en 1889 y la Universidad Católica en 1960, mientras que los institutos superiores adquieren la facultad de otorgar títulos de grado y posgrado recién con la promulgación de la Ley N°1264/98 General de Educación. Por espacio de 13 años, hasta la Ley N° 4995/13 de Educación Superior, los institutos superiores quedaron huérfanos de normativas y fueron desarrollándose según las decisiones institucionales, lo que en muchos casos afectó el prestigio y la credibilidad de sus ofertas.

Pese a que la Ley N° 1264/98 y la Ley N° 4995/13 reconocen a los institutos superiores como parte de la educación superior otorgándoles las mismas funciones, esta última dedica 17 artículos exclusivamente a las universidades y solamente 9 artículos a los institutos superiores públicos y privados, así como 1 artículo a los institutos superiores de las Fuerzas Militares y Policiales. Esta misma Ley otorga autonomía explícita a las universidades, art. 33, a diferencia de los institutos superiores, en cuyo caso se señala que deberán adecuar sus normativas a las exigencias administrativas y académicas del CONES.

Esta diferencia en la jerarquía otorgada a la universidad también puede observarse en la conformación del Consejo Nacional de Educación Superior, art. 8, donde las universidades están representadas por 4 rectores, 2 catedráticos y 2 representantes estudiant-

tiles, en total 8 miembros, mientras que los institutos superiores solo cuentan con 2 representantes del sector directivo.

El origen de los institutos superiores

Un número considerable de institutos superiores se originan a partir de institutos técnicos e institutos de formación docente que ya venían funcionando y que luego, por gestión de sus directivos ante el Congreso Nacional, pasaron a convertirse en institutos superiores, lo cual en muchos casos pone en tensión el desarrollo de las funciones de investigación y extensión, dado que en la tradición de esas instituciones no estuvieron presentes.

Acreditación de carreras en institutos superiores públicos

Otra situación que se presenta en los institutos superiores públicos, tanto en el Instituto Superior de Educación “Dr. Raúl Peña (ISE) como en el Instituto Superior de Bellas Artes (ISBA), es que a la fecha no poseen carreras acreditadas por la ANEAES, hecho que podría vincularse con que los parámetros de calidad de los modelos de acreditación de carreras responden predominantemente a la organización de las universidades, lo cual ha exigido a los institutos un mayor esfuerzo para adecuarse a los estándares determinados.

Movilidad académica para docentes y estudiantes de institutos superiores

La movilidad y las redes de cooperación académica dirigidas a institutos superiores están en un proceso de iniciación, lo cual hace que la internacionalización en estas instituciones tenga un escaso desarrollo, a diferencia de las universidades, sobre todo las públi-

cas, que desde hace más de una década participan de programas y experiencias de movilidad estudiantil y académica.

Escasa cantidad de proyectos de investigación adjudicados por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT)

En las Resoluciones CONACYT N° 85/15 y N° 310/16, en las que se dictamina acerca de la adjudicación de proyectos de investigación financiados con fondos públicos, se observa un solo instituto superior de gestión privada con tres proyectos de investigación adjudicados, lo que denota que la investigación se encuentra aún en etapa de iniciación en estas instituciones. Sin embargo, una gran cantidad de universidades públicas y privadas se encuentran ejecutando investigaciones en el marco de los programas de CONACYT.

Experiencias de vinculación

Pese a estas asimetrías, según el informe de gestión de un instituto superior oficial, se identifican algunos trabajos que han permitido una vinculación académica para el desarrollo de proyectos puntuales, entre los que se pueden mencionar:

El Proyecto de Capacitación para la Gestión y Reducción de Riesgo de Desastres en el Medio Rural, con énfasis en la respuesta a los fenómenos Niño y Niña, realizado conjuntamente por el Instituto Superior de Educación “Dr. Raúl Peña” (ISE) y la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Asunción (FCA-UNA), dirigido a actores claves de instituciones de educación superior, 2016.

Otra experiencia de vinculación se dio entre el Rectorado de la UNA y el ISE en el Programa de Apoyo al Sector Educativo del MERCOSUR (PASEM), 2015.

Además, la integración en una red internacional de universidades e institutos superiores denominada Red Universitaria de las Américas y el Caribe para la Reducción de Riesgo de Desastres REDULAC/RRD, en la que estas instituciones cooperan en función del logro de objetivos relacionados a la reducción de riesgos actualmente presentes en el Marco de Sendai.

Estas tres experiencias demuestran que es posible pensar en que las universidades y los institutos superiores trabajen en cooperación, superando las asimetrías y estableciendo metas en torno a temáticas compartidas con miras al cumplimiento eficiente de las funciones sustantivas: formación, investigación y extensión.

A modo de conclusión

A partir de la revisión realizada, se identifica que actualmente existen diferencias en cuanto al estatus de las universidades en relación con los institutos superiores, tanto en lo establecido por el marco legal como en la trayectoria desarrollada por estas instituciones. Es posible ver que el desarrollo de los institutos superiores en lo que refiere a acreditación de carreras, investigación, publicaciones y movilidad académica y estudiantil se encuentra aún en etapa de inicio en los institutos superiores, no así en las universidades donde se han alcanzado importantes logros en estos aspectos.

Para avanzar hacia la vinculación entre estas instituciones, es ineludible asumir las diferencias y reflexionar sobre las posibilidades de construir procesos que impliquen a ambas IES.

Algunas estrategias que surgen de este análisis son: la integración de redes académicas en torno a algunas temáticas comunes, la promoción de proyectos de investigación y de extensión concursables que tengan como requisito el trabajo mancomunado entre universidades e institutos superiores, acuerdos de vinculación entre representantes de universidades e institutos superiores promovidos por los organismos competentes, desarrollo de even-

tos académicos tales como: foros, congresos, seminarios y otros, gestionados por ambos tipos de instituciones.

El camino está abierto, resta transitarlo con más experiencias de vinculación.

Bibliografía

- Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (2018). *Nómina de Universidades del sector oficial y privado con marco legal de aprobación para su funcionamiento*. Recuperado de <http://www.aneaes.gov.py/v2/index.php/listado-de-instituciones-de-educacion-superior>
- Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (2018). *Nómina de institutos superiores del sector oficial y privado con marco legal de aprobación para su funcionamiento*. Recuperado de <http://www.aneaes.gov.py/aneaes/index.php/ct-menu-item-32>
- Congreso Nacional (1998). *Ley N° 1264 General de Educación*. Asunción, Paraguay.
- Congreso Nacional (2003). *Ley N° 2072/03 De creación de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior*. Asunción, Paraguay.
- Congreso Nacional (2013). *Ley N° 4995/13 De Educación Superior*. Asunción, Paraguay
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2015). *Resolución N° 085/15*. Asunción, Paraguay. Recuperado de <http://www.conacyt.gov.py/ampliacion-nomina-prociencia>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2016). *Resolución N° 310/16*. Asunción, Paraguay. Recuperado de http://www.conacyt.gov.py/conacyt_da_a_conocer_lista_parcial_de_proyectos_adjudicados
- Constitución Nacional de la República del Paraguay* (1992). Asunción, Paraguay.

- Giménez, F.J. (2011). *Los institutos superiores del Paraguay: ¿son universitarios y autónomos?* Asunción, Paraguay: MARBEN
- Instituto Superior de Educación “Dr. Raúl Peña” (2016). *Informe de Gestión Institucional*. Asunción, Paraguay.
- Ministerio de Educación y Cultura (2012). *Datos sobre la Educación Superior en el Paraguay*. Asunción.
- Rivarola, D. (2003). *La Educación Superior Universitaria en el Paraguay*. Asunción, Paraguay: IESALC, MEC, CONEC.

INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR TECNOLÓGICA EN EL SALVADOR

Elsy Escolar Santo Domingo

Escuela Especializada en Ingeniería ITCA-FEPADE
eescolar@itca.edu.sv

La Escuela Especializada en Ingeniería ITCA-FEPADE, en adelante ITCA-FEPADE, es una institución del Estado con una trayectoria técnico-académica de 50 años, fundada con la asistencia técnica de Gran Bretaña. A continuación, se presentan tres prácticas educativas innovadoras desarrolladas en ITCA-FEPADE.

Primera. Administración pública-privada

Desde 1990 la institución ha sido administrada por la Fundación Empresarial para el Desarrollo Educativo (FEPADE), la cual ejecutó un préstamo del BID por 16 millones de dólares. La administración pública-privada ha logrado importantes hitos en la institución, entre los cuales se pueden mencionar los siguientes: Pasar de una matrícula inicial de 800 estudiantes a una matrícula de más de 6000 estudiantes, pasar de administrar un campus (sede central) a administrar 4 centros regionales adicionales. Sistematizar el aporte de la educación continua a la sociedad salvadoreña, en este tema se pasó de prácticamente una nula participación a tener en la actualidad más de 70.000 participaciones anuales. Tendencia hacia la autosostenibilidad financiera operativa, por medio de la diversificación de sus fuentes de financiamiento. Actualmente el Estado subsidia a la institución solamente con el 17 % de los requerimientos operativos.

Segunda. Modelo de buena práctica para las universidades: sistema dual

El Sistema Dual se introdujo en ITCA-FEPADE desde hace 10 años, con la asesoría de un experto alemán, quien permaneció en la institución 6 años.

Definición del Sistema Dual:¹

Es una estrategia de enseñanza-aprendizaje mediante la cual, por acción compartida, se alterna sistemáticamente el proceso de formación del estudiante en ITCA-FEPADE y en la Empresa y/o industria, asumiendo la Institución la formación teórico-práctica y la Empresa y/o industria, la formación práctica en servicio, la cual se denomina Práctica Empresarial.

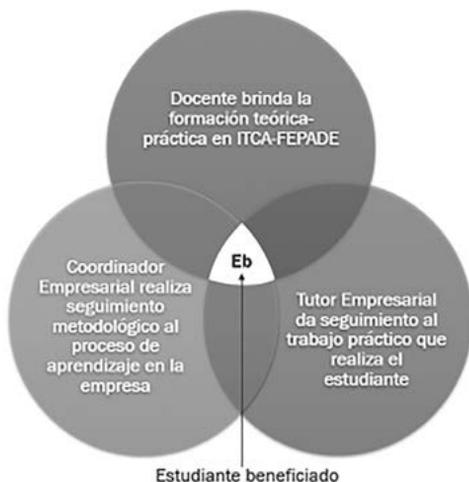


Figura N°1. Relación docente, coordinador empresarial, tutor empresarial y estudiante.

1 ITCA-FEPADE. Manual de Reglamento Académico. 2014. Disponible en www.itca.edu.sv

Relación docente, coordinador empresarial, tutor empresarial y estudiante².

Resultados relevantes del sistema dual

Carreras diseñadas e implementadas:

- Técnico en Ingeniería Mecatrónica (2008)
- Técnico en Logística y Aduanas (2009)
- Técnico en Ingeniería Electrónica Industrial (2010)
- Técnico en Ingeniería Mecánica, opción CNC (2012)
- Técnico en Ingeniería Mecánica, opción Mantenimiento Industrial (2012)
- Técnico en Química Industrial (2013)
- La descripción de estas carreras se encuentra en www.itca.edu.sv

Beneficios relevantes

- Retroalimentación más expedita de los empresarios hacia ITCA-FEPADE para la actualización curricular.
- Transmisión directa del espíritu empresarial hacia los estudiantes y hacia la institución en general. En el caso de los estudiantes, esto se logra por el contacto directo con la realidad empresarial. Y en el caso de la institución, por medio de los aportes del personal técnico de las empresas en los desarrollos curriculares de la institución.
- Más de 120 Empresas han firmado convenios de aprendizaje con ITCA-FEPADE.
- Más de 300 estudiantes matriculados bajo el Sistema Dual.
- Las empresas y/o industrias becan a los estudiantes.
- Un porcentaje significativo de graduados son contratados por las empresas donde realizan su práctica.

ITCA –FEPADE gana el premio es calidad³ a la buena práctica educativa

2 ITCA-FEPADE. Postulación al Reconocimiento a las Mejores Prácticas, 2015.

3 ES Calidad-Oficina Administradora del Premio, disponible en <http://premio-calidad.presidencia.gob.sv>

Para obtener este premio ITCA – FEPADE tuvo que superar el siguiente conjunto de criterios⁴.

Criterios para documentar el diseño e implementación de la mejor práctica del Sistema Dual

Criterio 1. LIDERAZGO Y COMPROMISO DE LA ALTA DIRECCIÓN

1.1 Liderazgo para promover la mejor práctica; 1.2. Apoyo para el desarrollo e implantación de la mejor práctica; 1.3 Reconocimiento a equipos de trabajo

Criterio 2. IDENTIFICACIÓN Y ANÁLISIS DE LA OPORTUNIDAD DE MEJORA

2.1 Identificación y selección de la oportunidad de mejora; 2.2 Recolección y análisis de la información.

Criterio 3. GESTIÓN DE LA MEJOR PRÁCTICA

3.1 Planificación de la Mejor Práctica; 3.2 Implantación de la mejor práctica.

Criterio 4. GESTIÓN DEL EQUIPO DE TRABAJO

4.1 Integración del equipo de trabajo; 4.2 Desarrollo del equipo de trabajo.

Criterio 5. GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO E INNOVACIÓN DE LA MEJOR PRÁCTICA

5.1 Gestión del conocimiento en la mejor práctica; 5.2 Gestión de la innovación en la mejor práctica.

Criterio 6. RESULTADOS DE LA MEJOR PRÁCTICA

6.1 Resultados en la eficacia/eficiencia organizacional; 6.2 Resultados en la orientación al ciudadano/cliente.

Criterio 7. SOSTENIBILIDAD Y MEJORA

7.1 Sostenibilidad; 7.2 Mejora

Recomendación

⁴ Es Calidad Reconocimiento a las Mejores Prácticas, página 13 Guía para Postulación 2015.

Durante la experiencia de una década del funcionamiento del Sistema Dual, se han hecho evidentes los beneficios tangibles para los estudiantes, empresarios y la institución educativa y por ende de la mejora de la productividad y competitividad del sector productivo y del país.

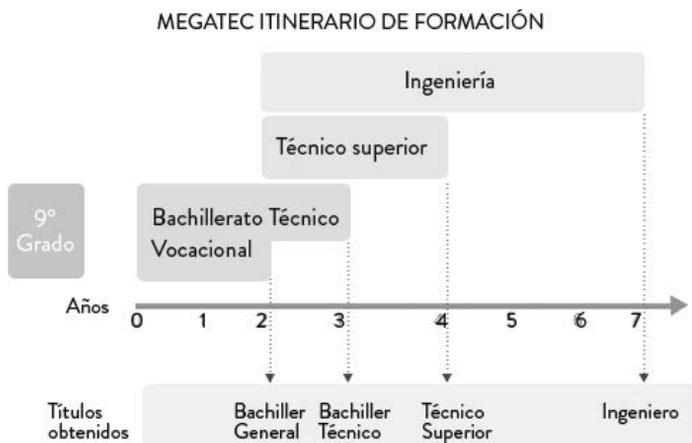
Por lo tanto, se recomienda que otras universidades e IES evalúen la implementación del Sistema Dual. Para mejorar la vinculación académica práctica en beneficio de los, estudiantes, instituciones y las empresas y/o industria.

Tercera. Modelo educativo gradual de aprendizaje técnico y tecnológico (MEGATEC)⁵

ITCA-FEPADE, a través de una Comisión Técnica, participó en la conceptualización, diseño e implementación del Modelo MEGATEC en conjunto con una Comisión Técnica del Ministerio de Educación (MINED). Actualmente administra dos MEGATEC (La Unión y Zacatecoluca) y una carrera en la regional Santa Ana. El Modelo MEGATEC articula curricularmente dos niveles de la educación técnica tecnológica: Educación Media Técnica y Educación Tecnológica. Esta articulación permite aprovechar y concentrar la formación en los saberes requeridos para el buen desempeño laboral y personal de sus egresados, permitiendo la reducción del tiempo de estudio. El programa inicia en el primer año de bachillerato técnico, ofreciéndoles a sus participantes diferentes titulaciones de su formación académica y técnica. Bachiller General, después de 2 años; Bachiller Técnico Vocacional en el área de formación, después de 3 años; Técnico Superior en el área técnica seleccionada, después de 4 años de estudio; Ingeniero, después de 7 años de estudio. Centros educativos que pertenecen a la

5 ¿Qué es MEGATEC? Disponible en <https://apps.itca.edu.sv/ITCA/index.php/que-es-megatec>. Consultado el 5 de septiembre de 2018

sede MEGATEC han sido fortalecidos mediante el equipamiento, construcción y elevación de las competencias profesionales de los docentes, de tal forma que la implementación de las carreras articuladas ofrezca respuesta al sector productivo local y a los intereses de desarrollo de sus egresados.



¿Desde cuándo funciona?

Desde enero del 2006 con la sede MEGATEC en La Unión.

Las sedes de la red MEGATEC, para los cinco nodos están distribuidas y administradas, como se detalla a continuación: MEGATEC La Unión, administrado por ITCA - FEPADE. Primera sede del programa funcionando desde el año 2006.

- MEGATEC Zacatecoluca, administrado por ITCA - FEPADE. Inició el desarrollo de carreras articuladas en el año 2009.
- MEGATEC Cabañas, administrado por la Universidad Católica de El Salvador. Inició el desarrollo de carreras articuladas en el año 2009.

- MEGATEC Chalatenango, administrado por La asociación AGAPE de El Salvador. Inició el desarrollo de carreras articuladas en el año 2010. MEGATEC Sonsonate, administrado por La asociación AGAPE de El Salvador AGAPE. Iniciaré el desarrollo de carreras articuladas en el año 2010.

Bibliografía

- ¿Qué es MEGATEC? Recuperado de <https://apps.itca.edu.sv/ITCA/index.php/que-es-megatec>. Consultado
- ES Calidad. Reconocimiento a las Mejores Prácticas*. Recuperado de <http://premiocalidad.presidencia.gob.sv>
- Guía para la postulación* (2015). 5ª Edición San Salvador, El Salvador.
- ITCA.FEPADE. (2014). *Propuesta de pertinencia curricular para la implementación de carreras estratégicas en las áreas técnicas, tecnológicas e ingenierías en apoyo al desarrollo productivo del país. Santa Tecla, El Salvador: ITCA EDITORES*.
- ITCA-FEPADE (2015). Postulación al Reconocimiento a las Mejores Prácticas.
- ITCA-FEPADE (2014). Reglamento Académico.

